



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Wind Nunes dos Santos

Relatos de Experiência Sobre Dimensões do Racismo na Formação Docente

Florianópolis - SC
2025

Wind Nunes dos Santos

Relatos de Experiência Sobre Dimensões do Racismo na Formação Docente

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Biológicas (Noturno) do Centro de Ciências Biológicas (CCB) da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Bióloga Marília Carla de Mello Gaia, Dra. em Educação
Coorientadora: Bióloga Chirle Ferreira, Dra. em Biologia Celular e do Desenvolvimento

Florianópolis - SC

2025

Santos, Wind Nunes dos

Relatos de Experiência Sobre Dimensões do Racismo na Formação Docente / Wind Nunes dos Santos ; orientadora, Marília Carla de Mello Gaia, coorientadora, Chirle Ferreira, 2025.

98 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Graduação em Ciências Biológicas, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Ciências Biológicas. 2. Racismo Ambiental. 3. Memorial de Formação. 4. Educação Antirracista. I. Gaia, Marília Carla de Mello. II. Ferreira, Chirle. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Biológicas. IV. Título.

Wind Nunes dos Santos

Relatos de Experiência Sobre Dimensões do Racismo na Formação Docente

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Biológicas (Noturno).

Local: Sala Verde da UFSC, 02 de Dezembro de 2025.



Documento assinado digitalmente
Daniela Cristina de Toni
Data: 09/12/2025 15:09:53-0300
CPF: ***.080.129-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Curso

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente
Marília Carla de Mello Gaia
Data: 08/12/2025 20:05:58-0300
CPF: ***.251.066-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Bióloga Marília Carla de Mello Gaia, Dra. em Educação
Orientadora



Documento assinado digitalmente
JEANE VANESSA SANTOS SILVA
Data: 08/12/2025 17:26:34-0300
CPF: ***.364.455-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Jeane Vanessa Santos Silva, Dra. em Filosofia
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Documento assinado digitalmente
GREGORY ALEXANDRE MALAQUIAS
Data: 09/12/2025 18:47:40-0300
CPF: ***.116.708-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Bacharel em Moda Greg Malaquias, Mestre em Antropologia Social
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Florianópolis, 2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família de Macapá, cujo apoio foi fundamental para que eu embarcasse na jornada de me mudar para outro estado em busca da minha formação. Esse sonho não seria realizado sem vocês.

Um agradecimento especial à minha mãe, Tatiane Valente, exemplo de dedicação e força. Sua trajetória como professora, pedagoga, educadora física, especialista em educação especial e Mestre em formação de professores sempre me inspirou a buscar conhecimento e a nunca desistir. Ao meu pai, Francy Wind, professor e educador físico, obrigado pelos ensinamentos e por sempre acreditar em meu potencial.

Às minhas avós, Mira e Maria de Lourdes, e à minha bisavó Francisca, obrigado pelo amor e pelas histórias que carrego comigo. As minhas irmãs, Daeny, Letícia, Sofia, Iza (e Antônio), meu eterno obrigado pela cumplicidade e pelo apoio em todos os momentos.

Aos que se tornaram minha família em Florianópolis, meu profundo agradecimento pelo acolhimento e por fazerem desta cidade um lar. À tia Janise, Luci, João Vitor e Raylander, da família Cantuária; à Júnior e Ivo, da família Mar; e a Evaldo e Emanuel (Duquinha), da família Pinheiro: vocês foram minha colônia de apoio longe de casa, e cada gesto de carinho foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Não poderia deixar de citar os amigos que se tornaram pilares nesta jornada, os meus primos de coração Laura, Tereza (Guli), Davi, Arthur e Rafael. Meus queridos “floripamigos”, Higor Rosa, Akka, Raul Campos, Arthur Maia, Raul Correia, Sandra Correia, Priscila, Kai, Bruno, Jessica, Ian, Mateus, Glória, Clari, Luiz, Chirle, Vivi, Bicho, Gih, Kittel, Gab, Edgar, Sofia, Zé Tedesco, Rodolfo Cobra e a todos os outros amigos que a vida me presenteou nesta trajetória. Obrigado por cada risada, conselho, apoio e por tornarem Florianópolis mais especial. Levo cada um de vocês no coração e na memória.

Obrigado Gaia, pela orientação!

Este trabalho é dedicado a todos vocês.

“A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (Marilena Chauí, 2000).

RESUMO

Este Memorial de Formação, elaborado no âmbito da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), visa examinar a formação docente sob uma ótica antirracista, interligando as dimensões subjetiva, conceitual e política da vivência acadêmica. A pesquisa adota a abordagem metodológica do Relato de Experiência (RE) para criar uma narrativa reflexiva sobre a trajetória do autor, que se mudou de Macapá (AP) para Florianópolis (SC) utilizando cotas raciais e de renda para ingressar na UFSC. A organização de experiências – como a adaptação à vida universitária, envolvimento em greves estudantis, trabalho intenso em telemarketing durante a pandemia e atuação posterior como professor substituto – serve como fundamento para destacar as deficiências do currículo formal no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo ambiental. O estudo promove um diálogo significativo entre vivências pessoais e referencial teórico, englobando conceitos como racismo estrutural, racismo ambiental, educação antirracista e relevância da memória como instrumento de formação. Por meio da ressignificação dessas experiências, o memorial ilustra como a escrita autobiográfica realiza um "estranhamento crítico", que desnaturaliza a opressão e destaca a presença do racismo ambiental na formação em Ciências Biológicas. A elaboração do memorial se revela como um eficaz instrumento de autoformação, permitindo que o futuro docente relacione os conteúdos biológicos com uma análise crítica da realidade socioambiental, transformando-o em um educador consciente e engajado na justiça ambiental. O estudo defende a necessidade urgente de uma formação de professores que integre de maneira transversal o letramento racial e a luta contra o racismo ambiental, preenchendo as lacunas deixadas pelo currículo convencional.

Palavras-chave: Racismo Ambiental; Memorial de Formação; Educação Antirracista; Licenciatura em Ciências Biológicas; Relato de Experiência.

ABSTRACT

This Training Memoir, developed within the scope of the Bachelor's Degree in Biological Sciences at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), aims to examine teacher training from an anti-racist perspective, interconnecting the subjective, conceptual, and political dimensions of academic experience. The research adopts the methodological approach of the Experience Report (ER) to create a reflective narrative about the author's trajectory, who moved from Macapá (AP) to Florianópolis (SC) using racial and income quotas to enter UFSC. The organization of experiences – such as adaptation to university life, involvement in student strikes, intense work in telemarketing during the pandemic, and subsequent work as a substitute teacher – serves as a basis for highlighting the deficiencies of the formal curriculum regarding education on ethnic-racial relations and the fight against environmental racism. The study promotes a meaningful dialogue between personal experiences and theoretical framework, encompassing concepts such as structural racism, environmental racism, anti-racist education, and the relevance of memory as a training tool. Through the reinterpretation of these experiences, the memoir illustrates how autobiographical writing achieves a "critical estrangement," which denaturalizes oppression and highlights the presence of environmental racism in biological science education. The creation of the memoir proves to be an effective instrument of self-formation, allowing future teachers to connect biological content with a critical analysis of socio-environmental reality, transforming them into conscious educators engaged in environmental justice. The study argues for the urgent need for teacher training that transversally integrates racial literacy and the fight against environmental racism, filling the gaps left by the conventional curriculum.

Keywords: Environmental Racism; Formation Memoir; Anti-Racist Education; Licentiate in Biological Sciences; Experience Report.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de Sarah Baartman	19
Figura 2 – (In)justiça Ambiental: comunidade afro-estadunidense protesta contra depósito de contaminante químico PCB em 1982.	21
Figura 3 – Rompimento de reservatório da Casan em Florianópolis - SC	24
Figura 4 – Ritual de Candomblé em Florianópolis	30
Figura 5 – Teatro Experimental do Negro - TEN	34
Figura 6 – Mapa Físico e Político de Florianópolis - 2019	44
Figura 7 – Mapa de Florianópolis com foco na UFSC	46
Figura 8 – Marabaixo, expressão cultural amapaense	48
Figura 9 – Mapa do Amapá	49
Figura 10 – Monteiro Lopes, biscoito amanteigado	52
Figura 11 – Batalha de Rima em Florianópolis 2019	53
Figura 12 – Estudantes aprovam greve na UFSC contra o Future-se	56
Figura 13 – Expressão cultural-artística do Marabaixo	61
Figura 14 – Operadores de telemarketing durante a pandemia em sala sem janela	63
Figura 15 – Protesto a favor do fim da escala 6x1 em Florianópolis	65
Figura 16 – Representação de Exu	68
Figura 17 – Ato em defesa do serviço público em Florianópolis 2023	70
Figura 18 – Representação de Oxumaré	72
Figura 19 – Oficina: Caminho das Plantas, com professores de Florianópolis	73
Figura 20 – Representação de Oxum	77
Figura 21 – Carros submersos no centro de Florianópolis em 2024	78
Figura 22 – TEN - Teatro Experimental do negro	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
OBJETIVO(S)	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
O QUE É O RACISMO?	15
RAÇA, BIOLOGIA E RACISMO (DITO) CIENTÍFICO	16
RACISMO E (IN)JUSTIÇA AMBIENTAL	21
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL	25
DIÁSPORA AFRICANA, RACISMO RELIGIOSO E “CANDOMBIO”	28
FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, LEGISLAÇÃO NA TEORIA E PRÁTICA	32
História da Educação do Negro no Brasil	32
Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	34
Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências	35
Educação Antirracista no Ensino Superior	37
MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO	38
Experiência num contexto formativo	38
O Memorial de Formação	39
3 METODOLOGIA	41
3.1 LOCAIS IMPORTANTES PARA O RELATO	42
3.1.1 Florianópolis	42
3.1.2 UFSC e o curso de Ciências Biológicas	45
3.1.3 Macapá, onde eu nasci	47
3.2 AÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	50
4 RELATOS DE FORMAÇÃO E DISCUSSÃO	51
4.1 GASTRONOMIA, GRADUAÇÃO, GREVE E PANDEMIA	52
4.2 MARABAIXO, EXU E TELEMARKETING	60
4.3 ESPERANÇA, DOCÊNCIA E OXUMARÉ	69
4.4 ÁGUAS DE MAMÃE OXUM, SEI QUE O AMOR VIRÁ	76
DISCUSSÃO ENTRE RELATOS E REFERENCIAL TEÓRICO	81
5 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	89
ANEXO I	95

1 INTRODUÇÃO

Quando estava no terceiro ano do Ensino Médio, fui assaltado em Macapá (AP). Lembro que estava voltando pra casa de um curso de *marketing empresarial* de uma daquelas empresas que oferecem “aulas gratuitas” e cobram um absurdo pelo material didático, que é obrigatório. Naquele dia estava descendo uma ladeira, e isso é relevante, pois diferente daqui de Florianópolis, onde a marginalização está ligado com a ideia de “subir o morro”. Em Macapá, as periferias ficam nas popularmente nomeadas “baixadas”, onde as tradicionais arquiteturas de palafitas se encontraram com a gentrificação¹ da cidade. O bairro onde eu morava na época (minha família mora lá até hoje) ficava no Perpétuo Socorro, nome dado pelo Estado para o “Igarapé das mulheres”, um nome, na minha opinião, muito mais representativo do que uma santa católica.

Apesar da notável diferença cultural, étnica, econômica e geográfica entre essas duas capitais, ambas compartilham histórias com lavadeiras. Descobri recentemente que a Avenida Hercílio Luz, no centro de Florianópolis, tinha um rio, que hoje está encanado no subterrâneo do concreto, mas que um dia, foi a garantia de trabalho das lavadeiras tradicionais da Ilha da Magia, muitas dessas pessoas subiam as ladeiras para morar e desciam para trabalhar lavando roupa no rio. Felizmente, não é possível (ainda) encanar o Rio Amazonas.

Enfim, tudo isso para dizer que fui assaltado descendo uma ladeira em Macapá rumo à minha casa, que ficava “quase no centro”. Quatro assaltantes me jogaram no chão, me chutaram e roubaram meu celular. Depois eles foram embora da mesma forma que chegaram, sem eu ver. Esse incidente me revoltou muito, lembro de chegar em casa e dizer algo como “vou embora dessa cidade”, como se o problema estivesse no fato de morar no norte do Brasil, num estado que “ninguém” sabia que existia, onde fazia 50° C. Mal eu sabia que na verdade não importava o lugar, ser pobre num sistema capitalista é estar condenado a viver em periferias, onde sistematicamente você é mantido em condições de sobrevivência. Onde as suas

¹Gentrificação é um processo de transformação urbana no qual residentes e usuários de baixa renda são deslocados de uma área urbana consolidada (como um centro histórico ou bairro antigo) para dar lugar a grupos sociais de maior poder aquisitivo e status cultural. Esse fenômeno é frequentemente impulsionado por intervenções públicas ou privadas de “revitalização” ou “requalificação” que, ao valorizar estética e culturalmente o espaço, tornam-no inacessível à sua população original, homogeneizando seus usos e transformando-o em uma mercadoria cultural e imobiliária (Emanuel Braga, 2014).

palafitas não vão mais encontrar um rio limpo, mas sim um esgoto projetado por uma cidade de concreto que claramente não te quer, mas precisa de você.

Naquela época eu tinha 17 anos, acreditava que só uma mudança drástica me tiraria de situações como aquela, como não conhecia os movimentos sociais da forma que conheço hoje, me inscrevi no SISU e passei em Ciências Biológicas (noturno) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio de cotas raciais e de renda. Ser aluno de uma das mais renomadas instituições do Brasil era minha forma de subverter minha revolta em uma mudança. E sim, a universidade, apesar de todo seu sucateamento, ainda é um lugar de esperança, transformação e (re)descoberta, sobretudo para pessoas pobres, como eu. Por outro lado, também é um lugar de privilégios, desigualdades e estratificações. Nesse momento me veio o segundo questionamento “será que eu sou preto o suficiente para ser aprovado na validação de raça?”.

Conversei com alguns amigos do Ensino Médio, eles me disseram “lá todo mundo é branco, eles não vão te questionar”. Mais uma visão errônea vendida para quem não vive a realidade florianopolitana. Existem grupos tradicionais do movimento negro organizado aqui, assim como diversas etnias indígenas. Mas o que quero apontar com esse relato é minha “descoberta” racial. Mesmo minha família paterna residindo num quilombo urbano, atual Bairro Julião Ramos², eu não me via como uma pessoa preta. O racismo nos falsamente embranquece, e nessa lógica, nos faz pensar que viver uma realidade na qual se tem dignidade, direito à educação, segurança e moradia, é viver uma “vida de branco”. Sem ter uma noção sobre isso, eu reproduzi o racismo ao me questionar “sou preto o suficiente?”. Muitas pessoas que se autodeclararam “pardas” passam por isso. Hoje vendo os dados do IBGE e as lutas do movimento negro eu compreendo a importância da reivindicação do “preto” e assim me autodeclaro.

De toda forma, conversei com meu grande amigo Luci, que foi meu vizinho de infância em Macapá e havia se mudado com sua família para Florianópolis. Eles aceitaram me receber por uma semana, porque o edital de 2019 exigia que eu estivesse presencialmente na UFSC para a validação da cota racial e matrícula. Após a pandemia, a Universidade passou a aceitar um vídeo, mas na minha época, eu tive que falar com meu pai, que, apesar de divorciado da minha mãe desde o ano

²Nome dado em homenagem ao pensador negro Julião Tomaz Ramos ligado a cultura do Marabaixo. Apesar disso, a região é mais conhecida como “bairro do laguinho”.

que eu nasci, não me abandonou. Ele emprestou um cartão de crédito e parcelou uma passagem só de ida para que eu pudesse ir estudar Biologia e um dia, talvez, voltar.

Assim, me despedi de minha família no Aeroporto Alberto Alcolumbre, homenagem a uma das famílias mais ricas, brancas e influentes politicamente de Macapá. Dei um beijo, um abraço na minha vó e voei com uma mala de 10kg, porque malas adicionais são caras. Chegando aqui, fui recebido pela “tia Jane”, mãe do meu amigo Luci, ela me abrigou e possibilitou condições materiais para viver em Florianópolis. Como eu tinha 17 anos, meu aniversário é em Agosto e o mês era Fevereiro, meu amigo Luci, um ano mais velho que eu, realizou a matrícula como procurador da minha mãe. Tudo deu certo, minha aprovação foi para o segundo semestre, então minhas aulas iniciaram em 2019.2.

Com a proposta de direcionar este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na construção de um memorial de formação docente, inicio o mesmo com esta apresentação inicial da motivação de me formar enquanto professor na UFSC. Partindo desta e de outras narrativas que me proporcionaram momentos de reflexão da minha trajetória pessoal e acadêmica, reconhecendo os caminhos, experiências e aprendizados que muito contribuíram para minha construção como futuro educador, com especial diálogo com as temáticas vinculadas ao racismo, sobretudo o racismo ambiental. Ao revisitar minhas vivências e experiências de antes e durante a graduação (dentro e fora da UFSC), foi possível identificar as influências familiares, culturais, comunitárias e escolares que moldam a minha identidade docente, compreendendo como essas experiências se articulam com a prática pedagógica, com valores humanos e profissionais, e com uma formação antirracista.

A importância de discutir o racismo ambiental dentro da formação em Ciências Biológicas vem justamente da negligência histórica que há na formação curricular em relação às questões sociais e raciais no conhecimento científico. Muitas vezes, a Biologia se limita a desconstruir a ideia biológica de raça, mas permanece silenciosa sobre como o racismo enquanto estrutura (Silvio de Almeida³, 2019). Essa lacuna na formação, especialmente na Licenciatura, faz com que os/as

³Este trabalho optou por identificar todos os autores pelo primeiro nome nas citações, seguido do último nome, como forma de diminuir a impessoalidade entre o leitor e a pessoa citada. Outro motivo para essa escolha é a valorização das mulheres na ciência, mesmo não me identificando como pertencente a este gênero, é responsabilidade de todos lutar por uma ciência mais inclusiva. Obs.: Sou uma pessoa não-binária, ou seja, me percebo na intersecção entre gêneros, particularmente com inclinação para o masculino.

profissionais saiam da universidade despreparados/as para lidar com uma realidade na qual os efeitos mais graves da degradação ambiental recaem desproporcionalmente sobre populações negras, indígenas e periféricas, algo que o conceito de Racismo Ambiental evidencia fortemente. Pesquisas como a da Patrícia Pinheiro (2020) mostram que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não estão presentes no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFSC, o que mantém uma formação que ignora a colonialidade do saber⁴ e a importância de uma educação antirracista.

Pensando na necessidade de preencher essa lacuna na formação, este trabalho propõe a construção de um Memorial de Formação, que funciona como uma ferramenta de autoavaliação e formação/reflexão crítica. Ao usar a abordagem do Relato de Experiência (Ricardo Mussi *et al.*, 2021) conseguimos ir além da simples descrição, promovendo uma espécie de "aprendizagem narrativa". Essa prática transforma registros de memória em experiências que podem ser compartilhadas de forma mais reflexiva (Alarcon do Ó, 2003). Assim, o memorial não é apenas um registro autobiográfico, mas permitiu perceber-me como sujeito histórico em constante processo de aprendizagem e transformação.

Ao reinterpretar vivências pessoais — desde a migração de Macapá até as greves na UFSC, passando pelo trabalho exaustivo no telemarketing e a atuação como professor em Florianópolis — esse memorial promove um "estranhamento crítico". Isso significa que ele ajuda a desnaturalizar opressões e a evidenciar como o racismo ambiental é algo transversal na nossa sociedade.

Dessa forma, o método não é apenas uma ferramenta de pesquisa, mas também um ato político de resistência e de reafirmação da própria identidade. Ele possibilita construir um conhecimento mais sólido e situado, que muitas vezes acaba sendo deixado de lado na formação tradicional.

Neste sentido este TCC se baseia no seguinte problema e hipótese:

- **Problema:** Como a construção de um memorial de formação, baseado em relatos de experiência, pode contribuir para uma formação docente antirracista em Ciências Biológicas, capacitando futuros/as professores e

⁴Colonialidade do saber é o sistema hierárquico global que impõe o conhecimento eurocêntrico como única norma universal e científica, enquanto deslegitima e silencia os saberes de povos não-europeus, indígenas, negros e subalternizados. É sustentada pelo racismo epistêmico, que naturaliza a superioridade intelectual branca, podendo levar ao epistemicídio – o aniquilamento de formas de conhecimento desses povos. Trata-se da dimensão cognitiva da dominação colonial, reproduzida em instituições como a universidade (Diego Reis, 2022).

professoras a identificar, enfrentar e trabalhar as manifestações do racismo ambiental em sua prática pedagógica?

- **Hipótese:** A sistematização crítica das experiências formativas por meio do memorial, fundamentada no referencial do racismo ambiental e da educação antirracista, pode constituir um potente dispositivo de formação. Esta prática não apenas preenche lacunas deixadas pelo currículo formal, mas também desenvolve no futuro/a professor/a a capacidade de articular os conteúdos das Ciências Biológicas com uma leitura crítica da realidade socioambiental, transformando-o/a em um/a agente educador/a consciente e comprometido/a com a justiça ambiental.

OBJETIVO(S)

Geral: Analisar a formação docente em Ciências Biológicas na UFSC, por meio da construção de um memorial de formação que articule as dimensões subjetiva, conceitual e política da experiência discente a partir de uma perspectiva antirracista.

Específicos:

- Construir um memorial de formação baseado no método do Relato de Experiência, sistematizando vivências estudantis que evidenciem a educação das relações étnico-raciais durante a graduação em Ciências Biológicas na UFSC.
- Estabelecer relações entre o percurso do Curso de Ciências Biológicas e os relatos de experiência, traçando reflexões sobre a necessidade de uma abordagem transversal do racismo no ensino de Ciências.
- Promover a valorização da cultura afro-diaspórica mediante a articulação entre as figuras dos Orixás, seus significados cosmológicos e a relação com as experiências narradas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a base conceitual que sustenta as reflexões desenvolvidas no Memorial de Formação. Para analisar as experiências formativas que serão narradas é fundamental recorrer a um conjunto de teorias interligadas que permitem compreender as complexas relações entre Raça, Ciência, Território e Educação. O referencial está organizado em seis subcapítulos complementares, que partem da análise do racismo estrutural, passam por suas manifestações no campo ambiental e educacional, e culminam na reflexão sobre a memória como dispositivo formativo.

O QUE É O RACISMO?

O racismo é uma forma sistematizada de discriminação, que se expressa a partir de práticas conscientes ou inconscientes que privilegiam ou prejudicam indivíduos/populações a partir de seu grupo racial. Além disso, é possível categorizar tipos de racismo, sendo esses o Racismo Interpessoal; Racismo Institucional e Racismo Estrutural (Silvio de Almeida, 2019).

O racismo interpessoal, também chamado intersubjetivo, se manifesta na interação entre pessoas. Lílian Carvalho (2019) explica:

[...] observamos objetivamente uma injúria racial quando uma pessoa xinga outra por ser negra e o xingamento está marcado pelo fator raça/cor, por outro, há casos que nem o agressor nem a vítima se dão conta que se trata de racismo, no entanto, permanece constituindo uma evidência objetiva do crime (Lilian Carvalho, 2019)

O racismo institucional está ligado a como as instituições (famílias, escolas, Estados, igrejas, grupo de amigos...) reproduzem o racismo estrutural dentro de seus sistemas de regras e funcionamento. É importante diferenciar as instituições da estrutura, uma vez que a estrutura como norma é racista. Já as instituições podem não ser racistas uma vez que assumam um posicionamento ativamente antirracista. Silvio de Almeida ainda acrescenta:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Silvio de Almeida, 2019).

No esforço de identificar essas agressões, que ocorrem dentro de uma estrutura social, compreendê-las e, por fim, nomeá-las, surgem termos como: Racismo Epistemológico, Religioso, Científico e Ambiental.

RAÇA, BIOLOGIA E RACISMO (DITO) CIENTÍFICO

Na palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Kabengele Munanga (2009) explica que o conceito de raça foi utilizado na Europa medieval para designar descendência ou linhagem de um grupo, que, como consequência obrigatória, compartilharia semelhanças físicas. Em 1684, o francês François Bernier atualiza o sentido da palavra, para “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças”:

O problema da “raça” consiste no pensamento que estratifica grupos de pessoas para justificar a dominação social. Por exemplo, nos séculos XVI-XVII havia uma separação na França entre Francos, de origem germânica, e Gauleses, população local popularmente chamada de “plebe”. Kabengele Munanga (2009) diz:

Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Esse fragmento textual ajuda a compreender como os conhecimentos das Ciências Naturais estão em diálogo com a estrutura social no qual ele está inserido. Dessa forma, é comum que conceitos biológicos sejam reinterpretados em novos

sentidos. Por exemplo, “evolução” num contexto biológico tem um sentido de “mudança”, mas no senso comum geralmente é utilizado como sinônimo de “progresso”. A “raça”, por sua vez, expressa “diversidade”, mas comumente é compreendida como “hierarquia”. Esses equívocos se tornam mais problemáticos quando a Ciência, enquanto instituição, reproduz o racismo, de forma a legitimá-lo.

Por exemplo, no livro “A Origem das Espécies: através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência”, Charles Darwin (1859) propõe a teoria da evolução por meio da seleção natural, que consequentemente afirma a existência de um grau de parentesco entre todos os organismos vivos. Esse trabalho foi tão influente, que muitos pesquisadores passaram a pensar suas teses a partir de uma percepção atravessada pelo conceito de evolução biológica. Em 1883, Francis Galton, primo de Charles Darwin, defende a Eugenia como “o estudo de agências sob controle social que podem melhorar ou prejudicar as qualidades raciais das gerações futuras, seja física ou mentalmente” (Vanderlei de Souza, 2022).

A Eugenia pode ser definida que surgiu no início do século XX, com o objetivo de “aperfeiçoar” a população humana por meio do controle da reprodução. Ela se baseava na crença de que era possível e desejável usar a ciência para eliminar “imperfeições” hereditárias e promover características consideradas “superiores”. No contexto brasileiro analisado, a Eugenia foi bastante polissêmica, mobilizando debates sobre miscigenação, imigração e branqueamento da população, e foi defendida tanto por meio de medidas sanitárias e educacionais - Eugenia “positiva” - quanto por propostas radicais como a esterilização compulsória e a seleção imigratória racial - Eugenia “negativa” (Vanderlei de Souza, 2022).

O Racismo Científico, por sua vez, era a doutrina que fornecia a base ideológica para parte dessas propostas. Ele se apresentava como uma teoria legitimada pela ciência, defendendo a existência de uma hierarquia racial inata e a superioridade biológica e civilizatória dos europeus. No Brasil, seus adeptos, como Renato Kehl e Azevedo Amaral, enxergavam a mestiçagem como um problema e um sinal de degeneração, argumentando que a “questão racial” era o grande obstáculo para o progresso nacional. Eles defendiam políticas de imigração seletiva que privilegiavam europeus e restringiam a entrada de outros grupos, como negros e asiáticos, visando o “branqueamento” da população. Essas ideias, no entanto, foram contestadas pelos “antirracistas” da época, como Roquette-Pinto, que usavam a

Ciência para refutar o determinismo racial e atribuir os problemas do país a fatores sociais, políticos e sanitários (Vanderlei de Souza, 2022).

Um caso emblemático das consequências do Racismo Científico⁵ foi o sequestro de Sarah Baartman (Figura 1), também conhecida como Vênus Hotentote. Sarah foi uma mulher Khoi-san nascida na África do Sul em 1789. Em 1810, ela foi traficada para a Europa, onde se tornou uma atração em espetáculos de “aberrações” (freak shows) em Londres. Lá ela foi apelidada de “Vênus Hotentote”. Seu corpo, caracterizado por esteatopigia (nádegas protuberantes), foi explorado como uma “monstruosidade”, reforçando uma suposta superioridade e normalidade corporal do público europeu. Posteriormente, na França, o interesse por ela mudou do entretenimento para a “ciência”. Anatomistas como Georges Cuvier a examinaram minuciosamente em reuniões científicas, objetificando seu corpo para construir teorias racistas que pretendiam provar a inferioridade dos povos não europeus (Janaína Damasceno, 2008).

Sarah foi reduzida às suas características físicas, especialmente seus órgãos genitais, tornando-se um símbolo da diferença racial e sexual do homem europeu branco. Após sua morte em 1815, sua exploração continuou: Cuvier dissecou seu corpo, e seu esqueleto, molde de gesso e órgãos genitais foram expostos publicamente no Museu do Homem de Paris até 1985. Seus restos mortais só foram repatriados para a África do Sul após uma longa campanha dos povos Khoi-san, sendo finalmente enterrados com dignidade em 2002 (Janaína Damasceno, 2008).

O exemplo de Sarah Baartman revela diversas falhas metodológicas e éticas às quais a “Ciência” está sujeita. Daí reflito “como evitar que casos como esses se repitam na Ciência e nas aulas de Ciências?”.

O primeiro ponto é o reconhecimento da Ciência enquanto uma instituição dentro de uma estrutura social racista (Silvio de Almeida, 2019). Isso quer dizer, se não houver uma preocupação intencional por parte dos cientistas e grupos científicos em não ser racista, eles correm o risco de reproduzir esse pensamento, visto que a Ciência não é neutra. Daí vem a importância de discutir práticas

⁵“Racismo científico” é uma ideia forjada no contexto moderno-colonial nos séculos XVIII e XIX, tida à época como uma inovação para a compreensão da diversidade da espécie humana na busca pelo registro das diferenças entre os modos de existência dos povos humanos. Essa ideia trazia concepções deterministas e biologizantes impostas pela representação de um pretense “sujeito universal” que seria a referência primordial do que é “ser” “humano”. Essa ideia implicou na construção e representação pública de crenças e valores desde um racismo “dito” científico, baseada em crenças etnocêntricas, discriminatórias e violentas (Ebó epistêmico - UFSC, 2024).

antirracistas ativamente dentro dessa instituição, que é justamente um dos intuitos deste trabalho.

Figura 1 – Representação de Sarah Baartman



Fonte: Reprodução/SPL - Agência de notícias: Alma Preta

Aqui abro um ponto para separar dois grandes grupos dentro da Ciência que debatem sobre a temática “Raça”. O primeiro é a Biologia, que estuda a vida e defendeu por décadas a ideia de raças humanas e hoje diz que “biologicamente falando, não existem raças”. Por outro lado, as Ciências Sociais “reconhecem a existência das raças enquanto processo social e não biológico” (Kabengele Munanga, 2009). Ambos os pensamentos coexistem na mesma realidade, tanto que se, por exemplo, uma pessoa precisar defender a “não existência de raças” ela utilizará provavelmente argumentos embasados na Biologia.

Com base na análise apresentada, fica evidente como o conceito de “Raça” foi e é uma construção social e científica instrumentalizada para criar e manter hierarquias de poder. A pseudociência da Eugenia e o Racismo Científico mostraram

como teorias supostamente biológicas foram usadas para justificar a dominação, a exclusão e até mesmo o extermínio de grupos considerados "inferiores".

O racismo não é um mero preconceito individual, mas um sistema de opressão que se adapta e se reinventa ao longo do tempo. A ciência, longe de ser neutra, foi e continua a ser um palco central para essas disputas, podendo tanto reforçar estereótipos e desigualdades quanto desconstruí-los, como fizeram os pensadores anti-racistas.

É precisamente essa capacidade de adaptação do racismo que nos leva ao próximo capítulo. Se antes o racismo se vestia de Biologia para hierarquizar corpos humanos, hoje o racismo se manifesta de forma igualmente perversa na distribuição desigual dos danos ambientais. A mesma lógica que outrora classificava pessoas como "superiores" e "inferiores" agora atua sobre o espaço geográfico, sobre os territórios, destinando os piores efeitos da poluição, da degradação e das mudanças climáticas de forma desproporcional às populações racializadas.

RACISMO E (IN)JUSTIÇA AMBIENTAL

O termo **Racismo Ambiental** foi cunhado por Benjamin Franklin Chavis Jr, em 1980, ao denunciar o depósito de resíduos contaminados por bifenilas policloradas - PCB⁶ no condado de Warren, no estado da Carolina do Norte - EUA (Figura 2). Neste momento, moradores locais, de maioria negra, se manifestaram contra essa instalação desse depósito se deitando nas estradas para impedir a passagem dos caminhões carregados com contaminantes (Maíra Mathias, 2022).

Figura 2 – (In)justiça Ambiental: comunidade afro-estadunidense protesta contra depósito de contaminante químico PCB em 1982.



Fonte: Jenny Lebalme, 1987, A road to walk - a struggle for environmental justice

Tendo o incidente do condado de Warren como ilustração concreta, podemos compreendê-lo através das lentes teóricas do Racismo Ambiental. Este conceito designa a injustiça socioambiental que atinge de forma desproporcionada grupos étnicos vulnerabilizados, operando por meio de uma tríade de mecanismos: a

⁶PCBs ou pelo nome de “ascarel”, as bifenilas policloradas são substâncias químicas classificadas como Poluentes Orgânicos Persistentes (POPs), utilizadas em transformadores, reatores elétricos e outros equipamentos, cujo uso e descarte inadequados prejudicam a saúde e o meio ambiente. O avanço tecnológico contribuiu para a criação de produtos que, embora tenham beneficiado as pessoas, também introduziram substâncias químicas perigosas. Por não serem facilmente degradáveis, os POPs são transportados pelo ar, água e espécies migratórias. Eles se acumulam facilmente nos tecidos dos organismos e podem atingir ecossistemas distantes de sua origem. Representam um problema de saúde pública por causarem câncer, má-formação, disfunções imunológicas e reprodutivas, e comprometimento mental. Representam, também, uma ameaça ao meio ambiente e à biodiversidade (Brasil, 2024).

privação de direitos sociais básicos, como saúde e moradia digna; a segregação espacial, que confina essas populações a territórios degradados e sem infraestrutura; e uma lógica biopolítica, na qual o Estado, por ação ou omissão, determina à vida de forma diferencial, permitindo que certos grupos sejam expostos a riscos ambientais que comprometem sua existência. Dessa forma, o Racismo Ambiental é a materialização do Racismo Estrutural no espaço geográfico, determinando quem tem e quem não tem direito a um ambiente saudável (André Filgueira, 2021; Ingridy Moreira; Fábio e Silva, 2020).

Diante dessa realidade, o campo da Bioética se apresenta como um marco ético indispensável para a análise e a resistência. Para além de seus princípios tradicionais, ela assume aqui um caráter profundamente político, posicionando-se contra os mecanismos biopolíticos que hierarquizam o valor da vida. Nesta perspectiva, a Bioética configura-se como uma ética da proteção da vulnerabilidade, focada na defesa dos grupos historicamente marginalizados cujos corpos e territórios são sistematicamente negligenciados ou sacrificados, questionando criticamente as estruturas de poder e insistindo no direito fundamental de existir em um ambiente que não ameace a vida, oferecendo, assim, um fundamento moral para a luta por justiça ambiental e equidade (André Filgueira, 2021; Ingridy Moreira; Fábio e Silva, 2020).

Apesar do termo ter sido cunhado Benjamin Franklin, pesquisadores negros brasileiros já se preocupavam com questões que interrelacionavam raça e o ambiente. Por exemplo, em 1982, Lélia Gonzalez publica o livro “Lugar de Negro”, que faz uma análise crítica da realidade brasileira. Mesmo após 40 anos, a obra se mantém atualizada nos debates e denúncias de racismo. Nesse trecho, Lélia explica como a estratificação social refletiu na organização territorial em zonas habitacionais:

As condições de existência material da comunidade negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério

tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Lélia Gonzalez, 1982).

Seguindo a linha teórica estabelecida por Lélia Gonzalez, que denuncia a divisão racial do espaço entre "moradias saudáveis" para o grupo dominante e territórios precarizados para a população negra, o caso do rompimento do reservatório da CASAN - Companhia Catarinense de Águas e Saneamento - em Florianópolis (SC) emerge como um exemplo paradigmático de Racismo Ambiental na prática. A Comunidade Monte Cristo, atingida pela enxurrada de água, junta-se a um triste histórico de violações, sendo este o segundo rompimento de uma estrutura da estatal em menos de três anos – o anterior, em 2021, despejou milhões de litros de matéria orgânica na Lagoa da Conceição (Florianópolis - SC). A repetição desses eventos em comunidades específicas evidencia a operação da lógica biopolítica denunciada por André Filgueira, Ingridy Moreira e Fábio e Silva: a exposição seletiva de corpos e territórios racializados a riscos e danos ambientais, em que o Estado, por meio de sua empresa, falha em garantir a integridade e a segurança dessas populações, tratando suas vidas como dano colateral aceitável (Caroline Oliveira e Pedro Stropasolas, 2023).

A tragédia no Monte Cristo, que atingiu dezenas de famílias – com relatos de subnotificação – e destruiu moradias, materializa a conceituação de Racismo Ambiental como a privação do direito fundamental a um ambiente seguro. A ausência de sistemas de alarme e planos de evacuação eficazes, apontada pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), corrobora a tese de que se trata de uma negligência institucional que atinge preferencialmente comunidades vulneráveis. Perante esse cenário, a Bioética se impõe como um imperativo, questionando as estruturas de poder que permitem que tal violação se repita. A Bioética exige uma reflexão profunda sobre o valor atribuído a essas vidas e demanda que a resposta estatal vá além da mera apuração técnica, assumindo a responsabilidade de garantir que o "lugar do negro", longe de ser um espaço de risco e abandono, seja um território de dignidade e direitos plenos (Caroline Oliveira e Pedro Stropasolas, 2023).

Figura 3 – Rompimento de reservatório da Casan em Florianópolis - SC



Fonte: Reprodução/Instagram/Guarda Municipal de Florianópolis - 2022

Perante esse cenário, a Secretaria de Comunicação Social, vinculada à Presidência da República do Brasil aponta o caminho necessário ao afirmar que:

Algumas medidas que podem ser tomadas para diminuir o racismo ambiental incluem a criação de políticas públicas que levem em conta as desigualdades sociais e econômicas, a garantia do direito à participação das comunidades afetadas na tomada de decisão, a promoção da educação ambiental e a valorização do conhecimento tradicional das comunidades (Brasil, 2024).

É justamente nesse conjunto de soluções que a Educação Ambiental se revela uma ferramenta fundamental de transformação. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos ecológicos ou incentivar mudanças de posturas individuais, uma Educação Ambiental verdadeiramente libertadora deve funcionar como instrumento de conscientização crítica, capaz de discutir sobre as injustiças espaciais e fornecer às comunidades afetadas os instrumentos necessários para reivindicar seus direitos e participar ativamente das decisões que determinam seus territórios. É sobre esse potencial transformador da Educação que nos debruçaremos no próximo capítulo, examinando como a educação pode ser aliada no enfrentamento do Racismo Ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), instituído pela Lei nº 9.795/1999, estabelece as diretrizes para a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil. Esta política define a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente de toda a educação nacional, devendo ser desenvolvida de forma articulada nos níveis e modalidades de ensino. Seus princípios basilares – como o enfoque humanista e holístico, a concepção do (Meio) Ambiente em sua totalidade sob a ótica da sustentabilidade, e o pluralismo de ideias – orientam uma prática educativa que visa a construção de valores sociais e uma atuação cidadã consciente e crítica perante as questões socioambientais. A lei enfatiza que a Educação Ambiental não se restringe ao ambiente escolar, mas deve ser promovida de maneira integrada nas esferas formal, não-formal e informal (Brasil, 1999).

A educação formal ocorre no sistema de ensino curricularizado, das escolas básicas às universidades, onde a temática ambiental deve ser abordada de maneira transversal, permeando todos os componentes curriculares. Já a educação não-formal caracteriza-se por ações educativas intencionais realizadas fora dos muros da escola, em espaços como unidades de conservação, movimentos sociais e associações comunitárias, visando sensibilizar e mobilizar a coletividade. Por fim, a educação informal é aquela que se processa ao longo da vida, por meio da socialização na família, do convívio comunitário e da influência da mídia, constituindo-se como um campo fundamental para a formação de uma cultura ambiental na sociedade. A integração dessas três esferas é, portanto, imprescindível para a construção de uma sociedade verdadeiramente sustentável e socialmente justa (Alini Oliveira; Fabiane Domingos e Tatiana Colasante, 2020).

Nesse sentido, Interdisciplinaridade surge como uma resposta pedagógica à excessiva fragmentação do conhecimento, relacionada ao Reduccionismo Científico⁷,

⁷Segundo Sergio Menna (2024), reduccionismo científico é uma abordagem filosófica que busca explicar fenômenos complexos reduzindo-os a elementos mais simples e fundamentais, frequentemente privilegiando as ciências básicas, como a Física, como referência última de explicação. Esta perspectiva se manifesta em quatro dimensões principais: disciplinar (hierarquização das ciências), metodológica (supremacia de um único método), ontológica (as entidades de nível superior são redutíveis às de nível inferior) e teórica (as teorias podem ser deduzidas umas das outras). Críticos apontam que essa abordagem é incapaz de dar conta da emergência de novas propriedades nos sistemas complexos, impondo um "fisicocentrismo" que ignora a autonomia e a especificidade de diferentes campos do conhecimento. Na prática, essa visão pode levar a uma compreensão fragmentada da realidade, contrastando com perspectivas holísticas e interdisciplinares.

que questiona a segmentação entre os diferentes campos do saber. Conforme Marcos Bovo (2005), esta abordagem visa estabelecer uma reciprocidade entre as disciplinas, permitindo uma visão mais integrada e menos compartimentada da realidade. Na prática educacional, a Interdisciplinaridade se concretiza quando diferentes áreas do conhecimento dialogam para compreender e resolver problemas complexos, como aqueles relacionados às questões ambientais. Esta não é simplesmente uma metodologia, mas uma atitude especial ante o conhecimento, que exige dos/as educadores/as humildade para reconhecer os limites de sua própria disciplina e abertura para valorizar as contribuições das demais. No contexto da Educação Ambiental, a Interdisciplinaridade é fundamental, pois os problemas socioambientais, por sua própria natureza, não se deixa confinar a uma única área do saber, exigindo uma abordagem que articule, por exemplo, Ciências, Geografia, História e Sociologia para uma compreensão verdadeiramente abrangente.

Já a Transversalidade, conforme proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), refere-se à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre os conhecimentos sistematizados e as questões da vida real. Diferente da Interdisciplinaridade, que busca a integração entre disciplinas, a Transversalidade propõe que certos temas sociais urgentes – como Ética, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural – impregnem todas as áreas do conhecimento, permeando o currículo como um todo. Esta abordagem entende que tais temas não constituem novas disciplinas, mas devem ser trabalhados de forma contínua e sistemática ao longo de toda a escolaridade, orientando eticamente o trabalho pedagógico. Na Educação Ambiental, a Transversalidade se manifesta quando as preocupações ambientais não se restringem a uma disciplina específica, mas tornam-se referência para todas as áreas, transformando a prática educativa e formando cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade socioambiental que os cerca (Marcos Bovo, 2005).

A pesquisa de Ingridy Moreira e Fábio e Silva (2020) amplia essa perspectiva ao articular a Educação Ambiental com o combate ao Racismo Ambiental, situando-o como uma questão bioética urgente para o ensino de ciências. Os autores demonstram que a inserção dessa temática na formação docente, por meio de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e da utilização de espaços não-formais de aprendizagem, como um tesouro histórico, é fundamental para superar a abordagem eurocêntrica ainda

predominante nos currículos. O estudo evidencia que, sem uma reflexão crítica e madura sobre as dimensões raciais da injustiça ambiental, a Educação corre o risco de naturalizar as vulnerabilidades que atingem desproporcionalmente populações negras, indígenas e de baixa renda.

DIÁSPORA AFRICANA, RACISMO RELIGIOSO E “CANDOMBIO”

Segundo Paul Gilroy (2001), a diáspora é compreendida como um conceito estruturante e uma alternativa ao nacionalismo, que permite mapear as conexões, afinidades e parentescos que unem os negros do Ocidente para além das fronteiras dos Estados-Nação. A diáspora não se restringe a uma dispersão geográfica ou a um simples deslocamento, mas constitui uma formação cultural e política transnacional, caracterizada por um padrão "rizomórfico e fractal"⁸ de trocas e transformações. Este espaço diaspórico — heurísticamente nomeado como Atlântico Negro — é forjado pela circulação constante de pessoas, ideias, ativistas e artefatos culturais (como livros, panfletos, música e práticas religiosas) através do oceano, processos estes que promovem a criouliização⁹, o sincretismo e a hibridização, desafiando as noções de pureza étnica e identidades nacionais fixas. A diáspora representa, portanto, uma estrutura de sentimento e uma comunidade imaginada, na qual se desenvolve uma contracultura da modernidade, fundamentada na experiência histórica compartilhada da escravidão, da luta pela liberdade e na "dupla consciência" de habitar simultaneamente diferentes mundos culturais.

⁸Segundo Paul Gilroy (2001), um padrão "rizomórfico e fractal" é uma metáfora central para descrever a estrutura e a dinâmica do Atlântico Negro, em oposição direta aos modelos nacionais e lineares de cultura e história.

Rizomórfico: refere-se ao modelo do rizoma (um caule que cresce horizontalmente e de forma não-hierárquica, como o gengibre). Isso significa que as conexões e trocas culturais no Atlântico Negro não seguem um caminho único, centralizado ou previsível (como uma árvore com uma raiz principal). Em vez disso, elas se espalham de forma reticular, descentralizada e por múltiplos caminhos, ligando pontos diversos (como a Inglaterra, a Jamaica, os EUA, o Brasil e a África) de maneira simultânea e imprevisível. As culturas não "fluem" simplesmente de um centro metropolitano para as colônias, mas se interconectam horizontalmente.

Fractal: indica que os padrões fundamentais da experiência diaspórica se repetem em diferentes escalas e contextos. Assim como um fractal na matemática, onde uma forma complexa é composta por cópias menores de si mesma, as dinâmicas de sincretismo, dupla consciência, resistência e criouliização que definem o Atlântico Negro podem ser observadas tanto em grandes eventos históricos (como a Revolução Haitiana) quanto em manifestações culturais locais (como a música "Keep On Moving" do Soul II Soul), ou na trajetória de um único intelectual. A lógica é a mesma, mas manifesta em tamanhos e locais diferentes.

⁹A criouliização é um processo histórico e cultural de transformação e mistura que ocorre em contextos de contato colonial, dando origem a novas identidades, línguas e práticas sociais. O termo, originalmente usado para designar os descendentes nascidos nas colônias, evoluiu de conotações negativas de "degeneração" para uma valorização positiva da diferenciação local. Seu significado e aplicação variam conforme o contexto geográfico e histórico, não representando um mecanismo universal, mas um fenômeno específico que deve ser analisado em sua particularidade para evitar generalizações essencialistas (Salikoko Mufwene, 2009).

O Racismo Religioso se configura como uma violência discriminatória que tem como alvo principal as religiões de matriz africana, manifestando-se como a negação e o desrespeito aos seus saberes, práticas e preceitos, e estando intrinsecamente ligada ao Racismo Estrutural. No contexto da educação, essa intolerância se materializa quando a escola, em vez de ser um espaço de acolhimento, torna-se um ambiente hostil no qual crianças candomblecistas (e de outras religiões de matriz africana) são invisibilizadas, silenciadas e discriminadas por sua fé, seja pelo não reconhecimento de seus símbolos (como o uso do ojá), seja pela falta de compreensão de suas restrições ritualísticas. Essa postura não apenas fere o direito à liberdade religiosa, mas também compromete a socialização e a construção identitária da criança negra, perpetuando o preconceito (Cristiano Medeiros e Isadora Silva, 2020).

O Candomblé (Figura 4) é uma religião de matriz africana que se organiza a partir do culto a divindades do panteão africano, como os Orixás (denominados Inquices na nação Angola e Voduns na nação Jeje), sendo uma síntese de tradições religiosas da África Ocidental, notadamente da Nigéria, Benin e Togo. Trata-se de um sistema religioso complexo, fundamentado em uma rica mitologia, que se estrutura em torno de um espaço sagrado denominado terreiro – composto por barracão, quartos de santo, cozinha e áreas externas – e de um processo iniciático hierárquico que transforma o indivíduo de Abiã (iniciante) em Ebomi (iniciado senior). Os Orixás são compreendidos como divindades que atuam como forças da natureza e, simultaneamente, como ancestrais divinizados, responsáveis por aspectos específicos do mundo natural e da condição humana (como Oxóssi, das matas; Iemanjá, das águas salgadas; Xangô, do fogo e da justiça), intermediando a relação entre os devotos e a divindade suprema, Olorum. O culto, portanto, é uma designação de Olorum, e se materializa por meio de ritos, oferendas, festas e uma relação de pertencimento que vincula o adepto à sua comunidade-terreiro e ao sagrado (Aurino Góis, 2013).

Para Felipe Martins (2015), o Candomblé pode ser aplicado numa prática de Educação Ambiental ao servir como base para um diálogo de saberes que integra sua cosmovisão sacralizada da natureza aos princípios da sustentabilidade. Na prática, isso significa utilizar a relação intrínseca entre os Orixás e os elementos naturais – em que, por exemplo, Oxum personifica as águas doces e Ossaim é a força vital das folhas – para ensinar sobre conservação de ecossistemas,

demonstrando como o manejo sustentável já é uma realidade nos terreiros, visto na coleta consciente de ervas (momento em que se colhe apenas o necessário, sem esgotar a planta). Ao transformar o terreiro em uma sala de aula viva, a Educação Ambiental pode aprender com a ética de cuidado do Candomblé, promovendo não apenas conceitos ecológicos, mas uma conexão empírica e respeitosa com o meio ambiente, essencial para a formação de uma consciência ambiental transformadora.

Figura 4 – Ritual de Candomblé em Florianópolis



Fonte: Candomblé Floripa - 2015

Nesse sentido, o “Candombio” surge como um conceito elaborado pelo artista e pesquisador Deivid Preceito (2024) que representa a confluência entre os saberes tradicionais dos povos de terreiro do candomblé e os conhecimentos acadêmicos da biologia. A proposta, apresentada em seu livro "Candombio - Confluência de Saberes", visa construir uma perspectiva científica menos eurocêntrica e mais diversa, valorizando os conhecimentos orgânicos e ancestrais das comunidades tradicionais como fundamentais para refletir e enfrentar a crise climática do antropoceno (Leandra Lima, 2024).

Portanto, combater o racismo religioso é fundamental numa educação antirracista que, pautada na aplicação da Lei 10.639/03, promova o conhecimento e o respeito pelas culturas e religiosidades afro-brasileiras, transformando a escola em

um local de valorização das diferenças e de enfrentamento à colonialidade do saber (Cristiano Medeiros e Isadora Silva, 2020).

Ao compreender o Candomblé como expressão da diáspora africana, sistema religioso organizado e repositório de saberes ambientais sustentáveis, reconhecemos que a desconstrução da intolerância passa necessariamente pelo diálogo com estes saberes. A escola, ao abrir-se para a cosmovisão do Atlântico Negro, torna-se capaz não apenas de combater a discriminação, mas de aprender com as epistemologias diaspóricas, formando cidadãos conscientes de que o respeito às religiosidades de matriz africana é condição essencial para uma sociedade democrática e plural.

FORMAÇÃO ANTIRRACISTA, LEGISLAÇÃO NA TEORIA E PRÁTICA

A Formação Antirracista configura-se como um processo educativo intencional e político que visa não apenas combater manifestações individuais de preconceito, mas desconstruir o Racismo Estrutural que permeia as instituições sociais, em especial a escola. Diferente de uma Educação que simplesmente celebra a diversidade, a Formação Antirracista problematiza as causas do Racismo e busca superá-lo por meio de um currículo intercultural que valoriza positivamente as culturas da população negra, historicamente negadas e marginalizadas. Trata-se, portanto, de um direito humano que tem como objetivo final a promoção da equidade social, o empoderamento dos sujeitos negros e a valorização da dignidade humana, indo além de uma postura de "não ser racista" para assumir um compromisso ativo com a transformação social (Márcia Uchôa, Carlos Chaves e Carlos Pereira, 2021).

Essa formação se materializa por meio de demandas práticas e pedagógicas específicas. Conforme elucidado pelas contribuições de autores como Cavalleiro (2001 apud Márcia Uchôa, Carlos Chaves e Carlos Pereira, 2021) e Gomes (2010 apud Márcia Uchôa, Carlos Chaves e Carlos Pereira, 2021), tal formação exige a desconstrução de estereótipos e a problematização das representações negras nos materiais didáticos, a implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e uma prática docente que utilize uma linguagem acolhedora e promotora de identidades positivas. Fundamentalmente, a educação antirracista pressupõe um currículo pautado na interculturalidade, que promove um diálogo horizontal e crítico entre os diferentes sujeitos culturais, sem hierarquização. Esta é uma condição precípua para formar indivíduos capazes de reconhecer e enfrentar o racismo em suas múltiplas dimensões, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e equitativa (Márcia Uchôa, Carlos Chaves e Carlos Pereira, 2021).

História da Educação do Negro no Brasil

A história da educação dos negros no Brasil tem sido sistematicamente invisibilizada pelas narrativas oficiais da educação brasileira, que privilegiam uma perspectiva eurocêntrica e elitista. Contrariando esta omissão, evidências históricas

demonstram que a população negra desenvolveu estratégias próprias de escolarização mesmo durante o período imperial, criando escolas comunitárias como o Colégio Perseverança em Campinas (1860) e mantendo aulas em irmandades religiosas. A partir do século XIX, registra-se também sua presença crescente em instituições públicas, enquanto intelectuais negros como Antônio Ferreira Cesariano Júnior alcançavam o ensino superior, demonstrando como a educação funcionou simultaneamente como instrumento de ascensão social e espaço de resistência (Mariléia Cruz, 2005).

A partir dos anos 1970, pesquisadores afro-brasileiros iniciaram um movimento de resgate desta história, assumindo simultaneamente os lugares de sujeito e objeto de investigação. Este esforço resultou no reconhecimento acadêmico da temática "Negro e Educação", embora persistem desafios como a escassez de pesquisas sobre períodos históricos mais remotos e a insuficiência de linhas de investigação específicas nos programas de pós-graduação. A incorporação destas trajetórias educacionais aos currículos de formação docente revela-se urgente para uma compreensão mais plural da experiência educacional brasileira (Mariléia Cruz, 2005).

A educação de pessoas negras no Brasil historicamente enfrenta desafios profundos, marcados pela negligência de um sistema educacional que sistematicamente negligencia a inclusão e a representatividade. Diante dessa realidade, iniciativas como o Teatro Experimental do Negro - TEN (Figura 5) emergiram como espaços educativos fundamentais, oferecendo uma resposta contundente à exclusão. Conforme analisado por Jeruse Romão, o TEN, fundado por Abdias do Nascimento em 1944, não se limitou à produção artística, mas constituiu um "empreendimento de caráter pedagógico" que visava combater as tensões raciais. O TEN implementou um curso de alfabetização de adultos, coordenado por Ironides Rodrigues, que atendia operários, empregadas domésticas e "pessoas de várias procedências humildes", ensinando desde português e aritmética a história do teatro e folclore afro-brasileiro (Jeruse Romão, 2005).

Figura 5 – Teatro Experimental do Negro - TEN



Fonte: Fotografia do Correio da Manhã - Domínio Público

Este projeto, que alfabetizou centenas de pessoas, representava uma educação emancipatória, focada na valorização da identidade negra e na superação da "invisibilidade" imposta pelo racismo estrutural. Através de seu jornal, Quilombo, o TEN também denunciava barreiras educacionais, como a exclusão de crianças negras em instituições assistenciais, e defendia que a educação era o caminho para a "igualdade moral, intelectual e política". Dessa forma, o TEN se ergueu como um espaço educativo antirracista, demonstrando que a verdadeira inclusão exige uma reeducação da sociedade, projetando a identidade negra como uma "instância possível" e combatendo ativamente as desigualdades que persistem no sistema de ensino (Jeruse Romão, 2005).

Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A Lei 10.639/2003 e sua ampliação pela Lei 11.645/2008 representam uma conquista fundamental dos movimentos sociais, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Estas leis alteraram a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo não uma disciplina, mas uma

perspectiva transversal que deve permear todo o currículo escolar, com o objetivo de reparar o silenciamento histórico das contribuições desses povos.

Apesar de avanços significativos na inserção da temática étnico-racial no sistema educativo, a implementação plena enfrenta sérios obstáculos. Um dos principais desafios contemporâneos é a tensão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acusada de tratar a educação das relações étnico-raciais de forma superficial e difusa, enquadrando-a em um "multiculturalismo conservador" que dilui sua potência transformadora e pode representar um retrocesso às conquistas do movimento negro (Heldina Fagundes e Berta Cardoso, 2019).

Essa fragilidade na institucionalização é corroborada pelas evidências empíricas de Florentina Souza e Leticia Pereira (2013). A pesquisa em escolas de quatro Estados da região Nordeste revela um abismo entre a lei e a prática, em que iniciativas existentes são frequentemente fragmentadas e descontínuas. Os problemas incluem:

- Práticas Reducionistas: Criação de disciplinas isoladas ou projetos restritos a datas comemorativas, sem integração curricular.
- Falta de Formação: Desconhecimento da lei e das Diretrizes Curriculares por gestores e professores, levando à reprodução de estereótipos.
- Fragilidade Institucional: Ausência do tema no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e distribuição ineficaz de materiais de apoio.

O que demonstra que, passadas mais de duas décadas, a efetivação das leis esbarra numa complexa rede de desafios, que vai da gestão e formação docente até às macro-políticas curriculares. A conclusão que se impõe é a necessidade de resistência e ação continuadas para transformar o marco legal em uma realidade pedagógica consistente e transformadora em todas as escolas.

Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências

A Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER é compreendida como um processo educativo fundamental para a formação cidadã, que visa superar preconceitos, estimular práticas sociais antirracistas e contribuir para a construção de uma identidade étnico-racial positiva, valorizando a história e as contribuições

dos africanos e afro-brasileiros. No contexto do ensino de Ciências, a EREER se relaciona de forma transformadora ao propor que este componente curricular vá além da transmissão de conceitos, assumindo um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção de relações étnico-raciais. Isso se concretiza por meio de abordagens que, por exemplo, utilizam conhecimentos de genética e evolução para desmistificar o conceito biológico de raça, resgatam as contribuições científicas do continente africano e analisam como o conhecimento científico foi historicamente utilizado para fundamentar o racismo (Douglas Verrangia e Petronilha e Silva, 2010).

Outros exemplos de incorporação dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências são a utilização da lenda do orixá Ossaim - que guarda o segredo das folhas e plantas - para introduzir discussões sobre biodiversidade, propriedades medicinais da flora e o método de observação científica; a prática da capoeira como analogia para compreender o conceito de "comunidade científica", mostrando como seus praticantes compartilham linguagem e saberes específicos; o provérbio do povo Akan sobre "tirar espinhos do peixe" para debater ritos de passagem e conceitos biológicos de maturidade; e os conhecimentos sobre plantas medicinais de rezadeiras e comunidades tradicionais para abordar princípios ativos e a relação entre saberes tradicionais e descobertas científicas na farmacologia (Douglas Verrangia, 2010).

A formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é apresentada como condição fundamental para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Ciências. Douglas Verrangia (2011) defende que é necessário preparar os/as docentes, tanto na formação inicial quanto continuada, para que possam "lidar de forma satisfatória com a diversidade" e superar a visão fragmentada do conhecimento, promovendo um diálogo respeitoso entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. Essa formação deve ir além da capacitação técnica, constituindo-se como um processo de transformação pessoal e profissional que permita aos educadores incorporar em sua prática pedagógica as dimensões da oralidade, ancestralidade e corporeidade, utilizando práticas concretas. Somente com uma preparação adequada, que contemple a complexidade das relações étnico-raciais, os professores/as poderão educar para uma cidadania de forma antirracista, tornando as escolas espaços de valorização da diversidade e de combate às discriminações.

Educação Antirracista no Ensino Superior

A abordagem das relações étnico-raciais ainda é incipiente nos cursos de licenciatura, conforme evidencia a pesquisa da UFBA que analisou 9.402 ementas de cursos de formação docente. A temática apareceu em apenas 1.190 delas (aproximadamente 12,6%), com grave superficialidade na maioria dos cursos. Enquanto licenciaturas como História e Pedagogia tendem a abordar o racismo e a cultura africana com maior profundidade, cursos como Biologia, Psicologia, Química, Física e Artes frequentemente limitam-se à folclorização do tema, restringindo-o a tópicos como culinária, capoeira ou cultura popular, sem enfrentar conceitos fundamentais como raça e discriminação. Essa lacuna na formação perpetua uma visão estereotipada e impede que futuros professores desenvolvam ferramentas críticas para implementar a educação antirracista exigida por lei, reforçando, na prática, o olhar do colonizador que deveriam combater (Aline Weschenfelder, 2022).

Esta realidade nacional se reflete concretamente na formação ofertada pela UFSC, em particular no curso de Ciências Biológicas. A existência de uma única disciplina optativa, "Estudos Afro-Brasileiros", que não é integralmente exigida na grade curricular das licenciaturas, exemplifica as práticas reducionistas e a falta de formação específica apontadas por Florentina Souza e Leticia Pereira (2013). Esta limitação estrutural na graduação resulta em futuros professores de Biologia despreparados para abordar a dimensão étnico-racial do conhecimento científico, seja para discutir a falácia biológica do conceito de raça, seja para valorizar os saberes tradicionais de matriz africana e indígena sobre a natureza (Mariléia Cruz, 2005).

Dessa forma, encerro este capítulo com a constatação de que, sem uma reformulação curricular urgente que incorpore a educação antirracista como eixo transversal e obrigatório, as licenciaturas – incluindo a de Ciências Biológicas da UFSC – continuarão a reproduzir uma formação docente anacrônica e em descompasso com as demandas de uma sociedade plural.

MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

“A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”
(Marilena Chauí, 2000).

É curioso notar que esta definição, encontrada em uma edição antiga de "Convite à Filosofia", já não consta nas versões atualizadas deste mesmo livro. A própria frase tornou-se, assim, uma memória: um fragmento do passado que se preserva apenas em acervos desatualizados, resistindo à obliteração. Minha motivação para buscar a versão mais recente na Biblioteca Central da UFSC foi, ironicamente, ter me deparado com essa citação em um repositório digital de uma edição antiga. Essa experiência, em sua circularidade, rendeu uma reflexão profunda sobre a escrita da história e a natureza fugidia das lembranças. Este trabalho, ao registrar Memórias de Formação, visa justamente valorizar e preservar essas narrativas que, como a frase de Marilena Chauí, estão sempre sob o risco de se perder no tempo.

Experiência num contexto formativo

A pesquisa de Roberta Schnorr Buehring apresenta uma potente articulação prática de como a experiência opera como um eixo central do processo educativo. Em sua tese, que investiga os movimentos do pensamento estatístico na infância por meio de uma pesquisa narrativa longitudinal, Roberta Buehring fundamenta todo o seu trabalho na concepção deweyana¹⁰ de experiência e continuidade. Ao atuar como professora-pesquisadora e registrar meticulosamente o percurso de um grupo

¹⁰Concepção deweyana: Refere-se ao pensamento do filósofo John Dewey, para ele a educação é um processo ativo e reflexivo, no qual o ensino deve partir dos interesses do estudante e apresentar problemas significativos. O conhecimento é construído pela experiência e pela imaginação, por meio de um método de investigação que habilita o aprendiz a resolver problemas e a atribuir significado às suas experiências, sempre em um contexto de vida democrática e comunicação compartilhada (Tatiane da Silva e Marcus Cunha 2021).

de crianças ao longo de quatro anos, a autora não apenas aplica, mas também revitaliza teoricamente o conceito de experiência, demonstrando como este se materializa na relação entre estudantes, conhecimento e mundo. É a partir desse sólido e inovador trabalho, portanto, que passamos a explorar com maior profundidade o conceito de experiência no contexto educacional (Roberta Buehring, 2021).

Dessa forma, Roberta Buehring, (2021) dialoga sobre a experiência educativa que se revela como o fundamento para uma prática pedagógica intencional e contextualizada. Nesse processo, a plasticidade destacada por Vigotski (*apud* Roberta Buehring, 2021) manifesta-se justamente na capacidade do/a educando/a de reorganizar seus esquemas mentais e atribuir novos significados ao mundo, transcendendo uma aprendizagem meramente cumulativa. Ao mesmo tempo, a advertência de Larrosa convida a uma reflexão ética: a experiência que verdadeiramente educa não é uma busca por sensações individuais, mas um movimento de encontro com o outro e com o mundo comum, que descreve o sujeito e o convoca para uma leitura mais complexa da realidade (Jorge Larrosa Bondía, 2002). Dessa forma, a educação pela experiência configura-se não como um método espontaneísta, mas como um projeto pedagógico rigoroso que, ao valorizar o presente do educando, o instrumentaliza para intervir de forma crítica e criativa no seu contexto social, seja na desconstrução de preconceitos, no letramento racial ou na construção de um projeto de sociedade mais justo.

O Memorial de Formação

A memória se revela como um pilar fundamental na formação docente, longe de ser um mero arquivo de lembranças. O trabalho com as memórias da experiência escolar anterior dos futuros professores e professoras, permite problematizar as formas como foram constituídos sujeitos com uma relação específica com o saber. Ao narrar e refletir sobre essas experiências, os/as licenciados/as não resgatam um passado estático, mas o produzem e ressignificam no presente. Conforme Alarcon do Ó (2003), esse exercício de narrativa, inspirado em pensadores como Walter

Benjamin¹¹, atua como uma prática de si, desnaturalizando estereótipos e promovendo um estranhamento crítico em relação ao óbvio da escola. Dessa forma, a memória se torna uma ferramenta ética e política para a construção de uma subjetividade docente mais reflexiva, aberta ao diálogo e comprometida com uma educação histórica que questiona modelos autoritários e homogeneizantes (Alarcon do Ó, 2003).

Nesse sentido, o memorial de formação configura-se como um dispositivo metodológico da pesquisa (auto)biográfica que promove uma "aprendizagem narrativa". Ele não é um mero relato cronológico, mas um exercício de escrita reflexiva no qual o sujeito narra e ressignifica suas experiências formativas – pessoais, acadêmicas e profissionais – permitindo-lhe compreender os processos de construção do seu conhecimento e as lógicas de sua aprendizagem. Atua como um potente dispositivo de autoformação, onde o ato de narrar se torna um "exercício de si", transformando registros da memória em experiência comunicável e promovendo um estranhamento crítico que desnaturaliza estereótipos e concepções enraizadas (Joelson Morais, 2024).

Dessa forma, o Memorial de Formação não é um relato linear, mas um exercício de escrita reflexiva onde o sujeito narra e ressignifica suas experiências formativas, permitindo compreender os processos de construção do seu conhecimento. Atua como uma prática de si, em que o ato de narrar transforma registros da memória em experiência comunicável, promovendo um "estranhamento crítico" que desnaturaliza estereótipos e concepções enraizadas (Alarcon do Ó, 2003).

¹¹Walter Benjamin (1892-1940) foi um influente intelectual alemão, associado à Escola de Frankfurt, cuja principal contribuição foi a análise do impacto da técnica moderna na cultura. Em seu famoso ensaio "A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica" (1936), Benjamin desenvolveu o conceito de "aura" — a singularidade e autenticidade de uma obra de arte tradicional, ligada ao seu "aqui e agora" — e argumentou que a reprodução técnica (como fotografia e cinema) destrói essa aura, mas ao mesmo tempo democratiza o acesso à arte, potencialmente gerando um efeito revolucionário na sociedade. Além disso, Benjamin deixou um legado importante ao defender uma visão da história como memória dos oprimidos, enfatizando a necessidade de resgatar as lutas do passado para inspirar transformações no presente, e foi pioneiro em estudar o impacto das novas mídias (como rádio e cinema) na percepção humana, antecipando discussões sobre como a tecnologia molda nossa sensibilidade e atenção (Pedro Fuini, 2022).

3 METODOLOGIA

A construção deste “Memorial de Formação” se baseia pela abordagem metodológica do Relato de Experiência - RE (Ricardo Mussi *et al.*, 2021), que é uma forma de escrita acadêmica que sistematiza uma vivência de forma crítica e reflexiva, transcendendo a mera descrição (experiência próxima) para alcançar uma análise fundamentada (experiência distante). O autor propõe um roteiro estruturado com quatro tipos de descrição:

- Informativa: Contextualiza a experiência (o quê, quando, onde, quem).
- Referenciada: Fundamenta a ação em teorias e métodos científicos.
- Dialogada: Estabelece um diálogo entre os dados da experiência e a literatura existente.
- Crítica: Analisa reflexivamente a experiência, identificando limitações, potencialidades e implicações.

O processo de escrita iniciou por um intenso trabalho de rememoração e busca por fontes documentais, que dessem materialidade às experiências. Para isso, recorri a diários pessoais, trabalhos acadêmicos, reportagens da época, fotografias, registros de atividades grevistas, músicas e documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico do Curso. Esta fase de imersão permitiu recuperar episódios-chave da trajetória na graduação, que foram inicialmente registrados de forma “desordenada e fragmentada”, como um conjunto de memórias a serem organizadas.

A sistematização desses fragmentos em narrativas coerentes deu-se através de capítulos temáticos. Conforme um capítulo era elaborado, novos elementos iam surgindo, exigindo revisitações a relatos anteriores e a descoberta de novos documentos que refinavam a compreensão das experiências. Este movimento recursivo – de ir e vir no tempo e entre os capítulos – foi fundamental para tecer as conexões entre os eventos aparentemente desconexos, permitindo que as dimensões “subjetiva, conceitual e política” da formação se entrelaçassem na narrativa. Este processo atendeu ao “Objetivo Específico 1”, pois foi através dele que o memorial foi construído, sistematizando vivências como a greve estudantil, o

trabalho exaustivo no telemarketing e a prática docente, sempre evidenciando a interface com a educação para relações étnico-raciais.

Para “estabelecer uma relação entre a percurso do Curso de Ciências Biológicas e os relatos de experiência” (Objetivos Específicos 2) e “valorização da cultura afro-diaspórica” (Objetivos Específicos 3)”, incorporei à análise a perspectiva cosmológica dos Orixás, conforme sugerido por Douglas Verrangia (2010).

Figuras como Exu (comunicação, encruzilhada), Oxumaré (transformação, ciclo) e Oxum (amor, águas doces) foram trazidas para dialogar analogicamente com os acontecimentos, funcionando como lentes interpretativas que amplificam o sentido político e cultural das experiências. Por fim, uma revisão final consolidou a narrativa, selecionando imagens temáticas e músicas que não apenas ilustram, mas compõem o sentido da discussão, reforçando a articulação entre os relatos de experiência, o percurso do curso e o referencial teórico antirracista, cumprindo assim o Objetivo Geral de analisar a formação docente a partir da perspectiva antirracista.

3.1 LOCAIS IMPORTANTES PARA O RELATO

Este relato não se delimita a um contexto geográfico singular, mas se constrói no diálogo entre dois territórios fundantes na trajetória formativa aqui narrada: Macapá, minha cidade de origem, e Florianópolis, a cidade na qual resido atualmente e faço minha formação universitária. Compreender a realidade socioespacial, cultural e política de ambos os contextos é imperioso para situar o leitor e discutir as dinâmicas de deslocamento, pertencimento e estranhamento que permeiam esta narrativa.

3.1.1 Florianópolis

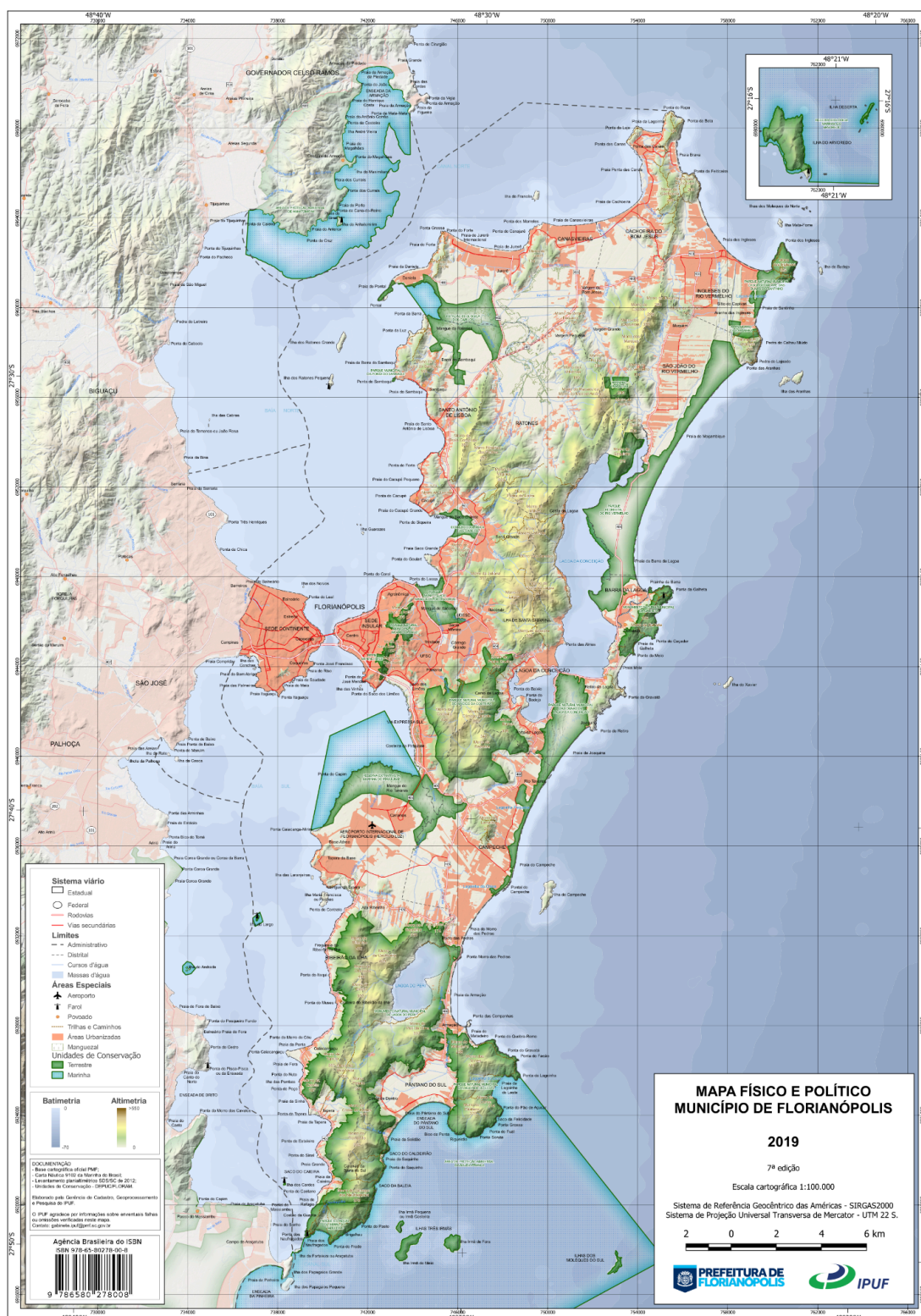
Segundo a Secretaria Municipal de Planejamento e Inteligência Urbana, Florianópolis (Figura 6) consolidou-se como a capital com maior crescimento populacional relativo (27,5%) da Região Sul entre 2010 e 2022, saltando de 421.240 para 537.211 habitantes e mantendo-se como segunda cidade mais populosa de Santa Catarina. Este expressivo crescimento, que representa o terceiro maior entre as capitais brasileiras no período, reflete-se na estrutura urbana pelo acréscimo de

mais de 90 mil domicílios, com notável processo de verticalização - 43,99% dos domicílios são apartamentos, percentual significativamente superior à média estadual (21,79%). Apesar dos avanços em infraestrutura, com 94,59% dos domicílios com abastecimento de água e 99,83% com coleta de lixo, a cobertura de esgotamento sanitário (57,1%) ainda apresenta desafios para o planejamento urbano frente a esta dinâmica de expansão acelerada (Florianópolis, 2024).

O Plano Diretor é o principal instrumento de planejamento urbano municipal, estabelecido pelo Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001) como ferramenta fundamental para garantir a função social da cidade e da propriedade. Sua importância na democratização do acesso à cidade manifesta-se através do ordenamento territorial que regula o uso e a ocupação do solo, possibilitando a implementação de políticas de habitação de interesse social em áreas bem localizadas, a criação de Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) e a gestão democrática com participação popular nas decisões sobre o espaço urbano. Ao estabelecer diretrizes para a distribuição equitativa de benefícios e ônus da urbanização, o plano busca contrapor-se à lógica mercadológica excludente, assegurando que o direito à cidade seja exercido coletivamente através do acesso à moradia, infraestrutura, serviços públicos e espaços de qualidade em todo o território municipal (Marina Siqueira, Larissa Chaves e Ana Gonçalves 2020).

O processo de revisão do Plano Diretor de Florianópolis foi marcado por intensa judicialização e conflitos entre os poderes municipal e federal, revelando uma crise na governança urbana. O Ministério Público Federal suspendeu sucessivas audiências públicas por identificar que as minutas do plano continham inserções não debatidas com a população e que feriam a legislação ambiental, enquanto demandas dos Núcleos Distritais foram ignoradas. Esse processo, que culminou na anulação de todo o trâmite participativo pelo Superior Tribunal de Justiça e na manutenção da Lei nº 482/2014, gerou insegurança jurídica, desgastou os mecanismos de participação social e evidenciou o embate entre diferentes visões de cidade, comprometendo a consolidação de um planejamento urbano democrático e efetivo (Marina Siqueira, Larissa Chaves e Ana Gonçalves 2020).

Figura 6 – Mapa Físico e Político de Florianópolis - 2019



Fonte: Rede de Planejamento (REPLAN) - Prefeitura de Florianópolis.

Com base na análise de Manuela Pessoa e Elson Pereira (2024), o Plano Diretor de Florianópolis demonstra uma abordagem superficial e ineficaz frente à crise climática. A legislação urbanística vigente, atualizada em 2023, menciona o tema apenas duas vezes de forma genérica, sem estabelecer objetivos, metas ou instrumentos concretos para adaptação. Paradoxalmente, enquanto cria Zonas de Interesse de Proteção (ZIP) com função mitigatória - porém restritas a áreas já protegidas por Unidades de Conservação, simultaneamente institui Áreas de Urbanização Especial (AUE) que incentivam a ocupação em locais vulneráveis a inundações e sobrepostos a unidades de conservação. Essa contradição evidencia que o planejamento urbano municipal prioriza a lógica mercadológica em detrimento do enfrentamento aos riscos climáticos, mantendo a cidade despreparada para os impactos socioambientais já em curso.

3.1.2 UFSC e o curso de Ciências Biológicas

A Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Figura 7) é uma instituição pública de ensino superior que abriga o Centro de Ciências Biológicas (CCB), responsável pela oferta de três cursos na área: Ciências Biológicas (Licenciatura ou Bacharelado) no período diurno (modalidade ABI - Área Básica de Ingresso, com entrada única e decisão pela habilitação a partir do 5º semestre), Licenciatura no período noturno e Licenciatura na modalidade EaD. O curso teve origem em 1973 com a Licenciatura Curta em Ciências, evoluindo para licenciaturas plenas e bacharelados ao longo das décadas, passando por sucessivas reformulações curriculares que consolidaram seu caráter multiprofissional (Patrícia Pinheiro, 2020).

No ano de 2010 houve a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas [...] noturno; o desmembramento dos cursos de Ciências Biológicas diurnos: a Licenciatura e o Bacharelado passam a serem cursos distintos para cumprir a Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009 que “proíbe que uma mesma pessoa ocupe duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2009). No entanto, por opção do Centro de Ciências Biológicas, a/o graduanda/o só opta pelo curso que desejar a partir da 5ª fase (Patrícia Pinheiro, 2020).

Por isso, o Curso de Ciências Biológicas (modalidade ABI) da UFSC caracteriza-se por uma formação inicial unificada entre licenciatura e bacharelado, com currículo comum até a 4ª fase (sem disciplinas da licenciatura). Já na

são ofertadas ou possuem acesso restrito. Esta ausência perpetua o silenciamento histórico das discussões raciais nas Ciências Biológicas, reforçando a colonialidade do saber. Apesar disso, identificam-se resistências através de docentes que, individualmente, incorporam estas discussões em suas práticas, desafiando a estrutura curricular hegemônica e lutando por uma formação antirracista (Patrícia Pinheiro, 2020).

3.1.3 Macapá, onde eu nasci

Ser macapaense é, antes de tudo, estar enraizado em um território de forte simbolismo histórico e cultural, marcado pela presença da maior fortificação da América Latina, a Fortaleza de São José de Macapá (construído a partir de mão de obra negra escravizada) e pela herança indígena representada pelo termo Tucuju – denominação original dos povos que habitavam a região (Jomar Quaresma, 2016).

Sobre a cultura afrodiaspórica amapaense, essa se expressa principalmente através das comunidades quilombolas, constitui um patrimônio cultural complexo e dinâmico, marcado pela preservação de tradições musicais e ritualísticas de matriz africana. Manifestações como o Marabaixo (Figura 8), o Batuque, o Sairê e o Zimba representam a resistência e a reinvenção cultural negra no estado, com instrumentos, ritmos e danças específicos que evidenciam uma forte herança bantu, particularmente das regiões do Congo e de Angola. Caracterizadas pela utilização de tambores cilíndricos percutidos com baquetas, pandeiros e chocalhos, essas expressões incorporam estruturas musicais baseadas em call-and-response (chamado e resposta), escalas pentatônicas e polirritmias, mantendo viva uma conexão direta com a ancestralidade africana. (Piedade Videira, 2010).

A geografia de Macapá é singularmente definida por sua localização na zona costeira do Amapá (Figura 9), à margem esquerda do rio Amazonas, onde se desenvolveu sobre terrenos quaternários marcados pela presença de extensas áreas úmidas, conhecidas regionalmente como "ressacas". Estes ecossistemas são bacias de acumulação de água que funcionam como reservatórios naturais, diretamente influenciados pelas marés através da foz do Amazonas. Caracterizam-se por serem corredores de ventilação fundamentais para o conforto térmico urbano e por abrigarem significativa biodiversidade, constituindo-se como

uma característica ambiental distintiva da paisagem macapaense. A cidade, que é a capital do estado, teve seu crescimento condicionado por este meio físico, expandindo-se horizontalmente (sentidos norte, sul e oeste) e verticalmente, enquanto o lado leste é limitado pela barreira geográfica do rio (Ana Pinheiro; Daguinete Brito; Jodival da Costa 2024).

Figura 8 – Marabaixo, expressão cultural amapaense

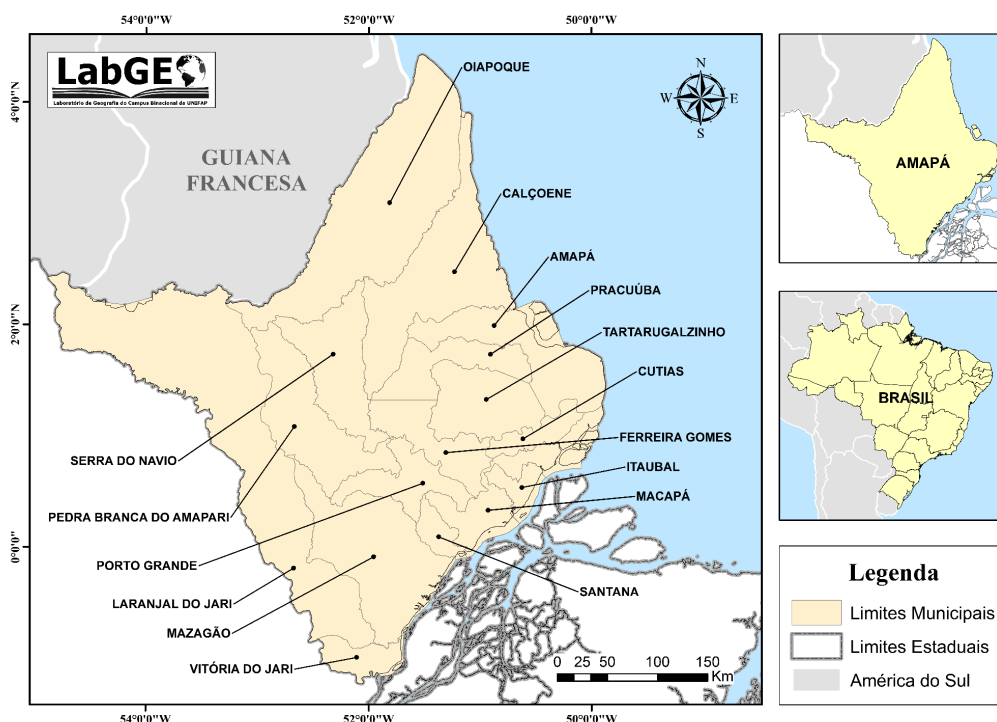


Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)

A ocupação urbana de Macapá, intensificada a partir da década de 1990 para atender ao vertiginoso crescimento populacional, resultou em severos impactos ambientais devido à invasão e degradação sistemática das áreas de ressaca. A construção de pontes e, principalmente, o aterramento dessas áreas úmidas – como ocorreu com a ressaca do Beírol, transformada em um simples canal – permitiram a expansão da malha urbana e a instalação de moradias, sobretudo para a população de baixa renda. Esta ocupação, muitas vezes incentivada pela própria infraestrutura estatal (fornecimento de energia, água e transporte), suprimiu a função natural das ressacas no escoamento das águas pluviais e como corredores de ventilação. Como consequência direta, a cidade sofre com alagamentos constantes no período

chuvoso, com perdas materiais para os moradores, configurando um grave passivo socioambiental fruto de um planejamento urbano que historicamente não foi capaz de proteger esses ecossistemas fundamentais (Ana Pinheiro; Daguiete Brito; Jodival da Costa 2024).

Figura 9 – Mapa do Amapá



Fonte: LabGEO - Laboratório de Geografia do Campus Binacional da UNIFAP

Com base na análise dos cinco planos diretores elaborados para Macapá, realizada por Ana Pinheiro, Daguiete Brito e Jodival da Costa (2024), entre 1960 e 2004, verifica-se uma trajetória de contradições e incapacidade de efetivação das diretrizes propostas para a proteção das áreas úmidas. Enquanto o plano de 1960 (Grumbilf) valorizava as ressacas como "extensos parques" fundamentais para o conforto térmico urbano, os planos subsequentes, especialmente o de 1973 (Fundação João Pinheiro), já preconizavam o aterramento de braços de ressacas para liberar áreas à urbanização, estabelecendo um paradoxo entre preservação ambiental e expansão urbana que se perpetuou nas revisões seguintes. Apesar de discursos ambientalistas progressivos - como a proibição de construções em áreas alagadas no plano de 1979 (H. J. Cole) e a previsão de reassentamento de populações no plano de 2004, a execução sistematicamente falhou, resultando na

ocupação desordenada desses ecossistemas principalmente por populações de baixa renda e na degradação socioambiental que caracteriza a cidade contemporânea, com alagamentos crônicos e perda de biodiversidade.

3.2 AÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Na presente pesquisa, a documentação indireta foi empregada como principal procedimento metodológico, utilizando um corpus diversificado de fontes secundárias.

A documentação indireta constitui-se como técnica de pesquisa que utiliza fontes secundárias - materiais preexistentes não produzidos especificamente para a investigação em curso. Esta abordagem caracteriza-se pela coleta e análise de documentos já tornados públicos, abrangendo desde registros escritos, iconográficos e audiovisuais até produções acadêmicas e jornalísticas, que permitem ao pesquisador contato com o conhecimento consolidado sobre determinado tema. Diferente das fontes primárias (produzidas no momento do fato), a documentação indireta exige do investigador criteriosa seleção, confrontação e interpretação do material, visando extrair informações relevantes para seus objetivos de pesquisa, constituindo-se assim em ferramenta fundamental para contextualizar, fundamentar e evitar duplicidade de esforços na produção do conhecimento (Marina Marconi; Eva Lakatos, 2017).

Neste TCC foram analisados documentos pessoais (diários, textos históricos e memoriais produzidos pelo pesquisador), documentos institucionais (como atas do CABIO), iconografia (fotografias de diversos bancos de dados) e ampla produção bibliográfica (artigos, teses, dissertações e livros). A busca priorizou fontes disponíveis nos periódicos da CAPES, complementada pelo Google Acadêmico e buscas convencionais, seguindo o princípio da triangulação de fontes para garantir robustez analítica. Esta diversidade documental permitiu reconstituir trajetórias, contextualizar experiências e estabelecer diálogos com o conhecimento já produzido sobre as temáticas investigadas, caracterizando plenamente o emprego da documentação indireta como delineada na fundamentação teórica (Marina Marconi; Eva Lakatos, 2017).

4 RELATOS DE FORMAÇÃO E DISCUSSÃO

Este capítulo constitui o núcleo empírico e analítico deste Memorial de Formação, no qual a abordagem metodológica do Relato de Experiência (Ricardo Mussi *et al.*, 2021) ganha materialidade. Nele, são apresentados quatro relatos que, em conjunto, visam tecer a trama concreta da minha trajetória formativa, transformando registros de memória em uma experiência comunicável e criticamente ressignificada, conforme propõe Alarcon do Ó (2003).

Os relatos não se organizam de maneira totalmente linear, mas como constelações de experiências que se iluminam mutuamente, percorrendo desde a macro-escala do planejamento urbano de Florianópolis, passando pela micro-escala da sala de aula e da estrutura curricular do curso de Ciências Biológicas – com seus silêncios sobre a educação étnico-racial –, até as raízes identitárias em Macapá, onde as expressões culturais afro-diaspóricas fundamentam um olhar crítico sobre a colonialidade do saber.

Dessa forma, a discussão que se segue não está confinada a uma seção isolada, mas emerge do diálogo entre os relatos. A análise crítica de cada experiência, ao ser colocada em conversação com as demais, permitirá desnaturalizar estereótipos e evidenciar como o Racismo Ambiental se manifesta tanto no território urbano quanto nas estruturas do conhecimento acadêmico. Ao final, busca-se demonstrar como essa escrita reflexiva operou um "estranhamento" necessário para compreender os processos de construção de um conhecimento biológico que seja, efetivamente, antirracista e socialmente referenciado.

4.1 GASTRONOMIA, GRADUAÇÃO, GREVE E PANDEMIA

Minha chegada oficial a Florianópolis em 2019 trouxe consigo “traços inerentes àquilo que chamo de sobreviver”. Aos dezessete anos, ainda não emancipado, descobri na pele como a falta de autonomia jurídica fecha portas – até mesmo as de um banco. Restou-me a criatividade do trabalho informal. Minha tia, então trabalhando numa padaria, tornou-se minha mentora involuntária ao me ensinar a fabricar o Monteiro Lopes (Figura 10), doce típico de nossa região do Pará e Amapá.

Figura 10 – Monteiro Lopes, biscoito amanteigado



Fonte: Andréa Nakamura - Dika da Naka

A receita guarda a simplicidade da tradição: uma massa de trigo e gordura moldada em retângulos, assada, e depois banhada pela metade em chocolate – ou, na versão mais humilde, cacau diluído em água morna –, finalizada com uma generosa polvilhada de açúcar. Com duas fornadas prontas, meu amigo Luci – amapaense de raiz – e eu partimos para as proximidades do Parque da Luz. Foi ali que me deparei com meu primeiro grande choque cultural: as pessoas não reconheciam o que lhes era oferecido. O estranhamento ao doce, ameaçou transformar a empreitada em prejuízo, até que, perambulando pelo centro, encontramos as “Batalhas de Rima” (Figura 11).

Num cenário de boemia alternativa, próximo ao terminal de ônibus executivos (também chamado de terminal antigo), o Rap – Rhythm and Poetry – ecoava como uma provocação, um convite ou um chamado. Aquele grupo, majoritariamente de jovens pretos, estendeu-me algo que eu nem sabia estar faltando: acolhimento, identificação e pertencimento. Valorizaram meu trabalho, compraram a maioria dos meus doces e, de certa forma, resgataram minha esperança.

Figura 11 – Batalha de Rima em Florianópolis 2019



Fonte: Karol Braga

Agosto de 2019 trouxe não apenas a maioria, mas a porta de entrada no primeiro semestre de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina. Escolhi o noturno estrategicamente para poder utilizar o tempo diurno/vespertino com trabalho, o que me permitiu ingressar como jovem aprendiz num hotel vizinho à Universidade. Com um salário de R\$550,00 por 20 horas semanais, dividi uma kitnet com uma colega próximo ao IEE - Instituto Estadual de Educação. Minha vida passou a orbitar o eixo Centro-UFSC, um universo novo que se descortinava.

Aqui, é impossível não destacar o papel vital das políticas de permanência da Universidade. Aprovado via cota de renda, tive acesso imediato ao cadastro da PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que me garantiu almoço e janta

gratuito no Restaurante Universitário (RU) – um alicerce de segurança alimentar que transformou minha rotina. Minha única preocupação tornou-se o café da manhã. No entanto, a burocracia impôs seu preço: a PRAE só reconhece renda desvinculada da família, que ainda mora em Macapá, após os 24 anos, o que me negou a bolsa permanência até 2025. Isso ocorre, porque mesmo minha renda familiar sendo menor de 1,5 salários mínimos, as regras de seleção dão prioridade para pessoas com renda ainda menor, não garantindo bolsa para todos os estudantes atendidos pela PRAE.

Lembro-me do primeiro dia de aula como quem revisita uma cena de filme: a recepção dos calouros organizada pelo CABio - Centro Acadêmico de Biologia, as rodas de acolhimento, os padrinhos e as placas temáticas criadas a partir de pesquisas nas redes sociais. Ouvir meu nome ecoar naquele espaço repleto de desconhecidos foi um bálsamo contra o isolamento que já começava a se insinuar. Estar longe da família, numa Universidade imensa, numa cidade com terminais de transporte público monitorados por aplicativo, era assustador. Tudo isso agravado pelo medo silencioso do racismo, da xenofobia, da homofobia – obstáculos sociais invisíveis, porém reais.

Aquela recepção, no entanto, integrou-me ao curso, à Universidade e ao clima da cidade. Deixei-me contagiar pelo entusiasmo de me tornar biólogo. Mas o ano era 2019, estávamos numa universidade pública e o presidente vigente era um negacionista de vacinas, com um projeto de sucateamento da Educação e dos demais serviços públicos. O cenário de asfixia orçamentária não era uma ameaça abstrata; era manchete. A UFSC anunciava que, “se nada for feito, a Universidade será fechada no final de outubro”. O bloqueio de mais de R\$ 43 milhões levou à medidas drásticas: acesso ao RU apenas para isentos, cancelamento da Sepex (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão) – pela primeira vez em 18 anos – e um anúncio desesperançoso: a Universidade poderia parar seu funcionamento a partir de 15 de outubro.

Como alternativa orçamentária, o governo apresentou o *Future-se*, um projeto que abria margem para a terceirização de serviços públicos. Em oposição a esse projeto, o Centro Acadêmico de Biologia se levantou com uma nota de posicionamento que reflete com clareza o cenário político daquele momento histórico, segue os principais pontos abordados pela nota, que está na íntegra no “Anexo I” deste trabalho:

O Future-se era um projeto de Lei do Governo Federal que propunha um novo modelo de gestão para as Universidades Públicas baseado em três eixos – Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; e Internacionalização. Seu mecanismo central previa a adesão das instituições a Organizações Sociais (OS), entidades privadas que passariam a gerir recursos, patrimônio e atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Centro Acadêmico de Biologia (CABio) posicionou-se veementemente contra por entender que o projeto representava um processo de privatização e financeirização da educação pública, ferindo a autonomia universitária ao submeter a universidade à lógica do mercado. Alertavam que a proposta abria brechas para o cerceamento docente, a transferência do patrimônio público para o setor privado sem licitação e a transformação da universidade em uma empresa, desvirtuando sua função social e seu compromisso com o interesse público (CABio, 2019).

Para lidar com a contingenciamento e a possibilidade de fechar as portas em setembro, a UFSC adotou medidas drásticas como o demissão de 95 funcionários terceirizados – o que permitiu um pequeno alongamento dos prazos – e a implementação de soluções paliativas e precárias, como a concentração da segurança de três unidades (Marque, NDI e Botânica) em um único funcionário, o que forçou até a suspensão das aulas noturnas no Departamento de Botânica, configurando um cenário de desmonte progressivo dos serviços essenciais (CABio, 2019).

Era uma redução da educação ao fundamentalismo econômico. E nós, estudantes da UFSC, entramos em greve no dia 3 de setembro de 2019 (Figura 12). O descontentamento era um furacão que varreu os Centros de Ensino. Ameaças concretas – da perda do RU ao fechamento da universidade – mobilizaram cursos e mais cursos. Aulas foram canceladas, e a Universidade transformou-se em um palco de resistência: rodas de conversa, assembleias, aulas abertas, atividades artístico-culturais.

Eu, que havia saído de casa com o objetivo preciso de viver a vida acadêmica, senti-me no dever de participar da greve e atividades relacionadas à mesma. Havia também a motivação prática dos certificados de horas de extensão. Aproximei-me de iniciativas como o “Bio na rua” e “UFSC na praça”, onde levávamos projetos de pesquisa para dialogar com a comunidade. Era uma estratégia poderosa para romper a bolha universitária – uma bolha que me parecia ainda mais evidente

ao contrastar meu trabalho de jovem aprendiz no hotel com minha vida de estudante.

Figura 12 – Estudantes aprovam greve na UFSC contra o Future-se



Fonte: Grupo “UFSC à Esquerda”

No hotel, como recepcionista, via o cansaço estampado nos rostos dos colegas. Minha chefe, uma mulher com oito anos de experiência, e outros quatro recepcionistas que se revezavam em turnos desgastantes. Dois deles estudavam na UFSC e relatavam a exaustão de conciliar trabalho e vida acadêmica. Eu, como aprendiz, tinha a proteção garantida pela CLT - consolidação das leis trabalhistas - de não fazer horas extras, dedicando minhas 4h diárias ao hotel. Eles, com salário integral, trabalhavam num ritmo 6x1, frequentemente fazendo horas extras para complementar a renda. Eu trabalhava 5x2, recebia uma fração, mas passava meus dias na universidade.

Foi nesse contexto que uma caloura de mais de 60 anos da minha turma me contratou para aulas particulares de Química. Essa foi uma oportunidade de ter um primeiro contato com a docência, mesmo que num caráter informal. Essas 50 reais por hora aula tornaram-se uma tábua de salvação para o aluguel, um “freela” que a CLT não me permitia. No tempo restante, eu mergulhava nas atividades da greve, em busca de formação acadêmica e cidadã.

Aos poucos, as atividades grevistas minguavam. Em 17 de outubro, a assembleia decidiu pelo fim da greve após 37 dias. O esvaziamento do movimento

falou mais alto. Voltei às salas de aula com um calendário reajustado e férias encurtadas. No hotel, isso pouco importava: eu trabalharia inclusive nos dias 24 e 26 de dezembro.

Terminei o ano aliviado por não ter me endividado muito, mas com um frio na espinha com as disciplinas que me aguardavam: “Bioquímica” e “Biologia Celular”, conhecidas por sua dificuldade. O medo da reprovação fez das minhas férias um período de estudo antecipado.

Então, 2020 chegou, e com ele, notícias de um vírus que se alastrava perigosamente pela Ásia e Europa, sem vacina e com única alternativa de contingenciamento sendo o isolamento social. Trabalhando num hotel e tendo atendido tantos turistas estrangeiros, a ameaça ganhou contornos concretos. Meus estudos autodidatas sobre células durante as férias fizeram uma epidemia viral parecer o prelúdio de um caos iminente. Minha chefe partilhava do medo. Alguns colegas falavam em se mudar para perto da família. Lembrei-me então do meu amigo Luci, visto que a pessoa que dividia kitnet comigo também pretendia voltar para a casa. Se o isolamento era inevitável, que não fosse na solidão. Sua mãe me recebeu com a mesma hospitalidade de outrora.

Em março, a UFSC decidiu manter as aulas, numa decisão que soava otimista demais diante do rastro de aglomerações carnavalescas. Eu mesmo me ausentei dos bloquinhos, prevendo seu potencial como vetores de propagação. A universidade reverteu sua decisão algumas semanas depois, fechando as portas ainda em março. O hotel onde trabalhava seguiu o mesmo caminho, fechando as portas e entrando no esquema de auxílio governamental. Paradoxalmente, essa intervenção estatal fez minha renda subir para R\$ 750,00, política pública pautada pelo congresso brasileiro.

Na casa da mãe do Luci, éramos seis pessoas confinadas num apartamento de três quartos. Dividia o quarto com ele e seu irmão João Victor, que trabalhava 44h semanais num supermercado – um serviço essencial que seguia funcionando. Nosso isolamento era, portanto, compartilhado com quem circulava no mundo externo. Uma situação que arriscava nossas vidas, num contexto de pandemia. Coletivamente, estabelecemos um rigoroso protocolo de segurança para minimizar esses riscos: tapete com álcool, lavagem de sacolas, desinfecção meticulosa. Além disso, também buscamos formas de cuidado mentais e afetivos como comunidade, buscando ajudar um ao outro, compartilhando carinho, angústias e refeições.

Com as aulas suspensas e sem perspectiva, a angústia pela formação falou mais alto. “Se eu ficar muito tempo sem estudar, vou perder o jeito”, pensava. Aquele não era um descanso, era um limbo. Encontrei propósito ajudando o sobrinho do Luci em seu processo de alfabetização. Não era a primeira criança que auxiliava nesse processo – ainda no Ensino Médio, uma vizinha da minha mãe me pediu o mesmo favor. Ajudar aquela segunda criança a conhecer e ler o mundo através das palavras tornou-se uma motivação para lidar com os dias repletos de notícias de morte.

Enquanto isso, o CABio migrou para o online. Nossas discussões giravam em torno daqueles que dependiam das políticas de permanência e do fantasma do Ensino Remoto Emergencial. Como reproduzir remotamente a essência prática da formação em Biologia? O manejo de microscópios, a observação florística, os estudos anatômicos? A resolução que autorizou a retomada não presencial só veio em julho daquele ano.

Em agosto de 2020, as aulas de Biologia retornaram, agora na tela de um computador. Decidi cursar apenas disciplinas optativas ou teóricas, evitando as com componentes de prática. Uma delas foi “Introdução ao Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação”. Era irônico e necessário: estudávamos justamente os desafios que estávamos vivendo na pele, tentando encontrar, no meio do caos, uma forma de aprender e ensinar sobre alfabetização midiática, necessária para nós professores.

Enquanto as discussões universitárias se focavam nas alternativas de ensino e permanência de estudantes diante do isolamento, eu trabalhava num hotel que recebia turistas estrangeiros - os mesmos que trouxeram as primeiras cepas do vírus para o Brasil. Quando a pandemia chegou, nosso "isolamento" na casa da mãe do Luci era, na verdade, um confinamento de risco: seis pessoas em três cômodos, incluindo João Victor que seguia trabalhando 44h semanais no supermercado. Essa era a realidade invisibilizada dos trabalhadores essenciais - majoritariamente negros e periféricos - que não podiam se isolar. Enquanto as classes médias brancas migravam para o home office, nós éramos os que abasteciam as prateleiras, limpavam os hospitais e mantinham os serviços funcionando, tornando-nos as primeiras vítimas fatais dessa guerra sanitária. Um caso que explicita essa desigualdade foi a primeira morte oficial por COVID-19 no Rio de Janeiro. Cleonice Gonçalves, empregada doméstica, foi infectada pela patroa que voltou da Itália -

emblemático retrato de como a desigualdade racial estrutura quem pode se proteger e quem está condenado ao risco.

Naquele apartamento, eu via na prática o que depois estudaria como racismo ambiental: as mesmas populações negras e pobres que historicamente ocupam territórios vulneráveis a enchentes e deslizamentos eram agora as forçadas a escolher entre morrer de fome ou morrer do vírus. Meu amigo no supermercado, eu no hotel, nós todos éramos peças descartáveis num sistema que naturaliza certos corpos como sacrificáveis. A pandemia não criou, apenas escancarou, as feridas abertas do racismo ambiental que sempre orientou quem tem direito ao isolamento e quem está condenado à linha de frente.

4.2 MARABAIXO, EXU E TELEMARKETING

Aonde tu vai rapaz*Aonde tu vai rapaz**Por esses campos sozinho**Vou construir minha morada**Lá nos campos do Laginho**Largo de São João**Já não tem nome de santo**Hoje é reconhecido**Por Barão do Rio Branco**Quando vim da minha casa**Me perguntou como passou**Rapaz eu não tenho casa**Tu me dá um armador**A Avenida Getúlio Vargas**Tá ficando que é um primor**Essas casas foram feitas**Pra só morar os doutor**Destelhei a minha casa**Com a intenção de retelhar**Mas a Santa Engrácia não fica**Como a gente pode ficar?**Dia primeiro de junho**Eu não respeito o senhor**Eu saio gritando viva**Para o nosso governador**Estava na minha casa**Conversando com a companheira**Não tenho pena da terra**Só tenho do meu coqueiro**(Raimundo Ladislau. Versão registrada no Dossiê do Marabaixo pelo IPHAN, 2018, p.18-19.)*

O texto acima é um "ladrão" de Marabaixo — uma modalidade de composição musical colaborativa, característica dessa manifestação cultural. A cerimônia do Marabaixo (Figura 13) envolve tambores, danças e rimas improvisadas. Os tambores marcam o ritmo da música, enquanto uma pessoa inicia um verso no estilo *freestyle*. Se uma pessoa não conseguir manter a rima, outra "rouba a cena" e dá continuidade à canção, daí a origem do termo "ladrão" para designar essas músicas.

Já a palavra "Marabaixo" remete à travessia marítima dos negros escravizados durante o período colonial, trazidos à força por descendentes de portugueses. Muitos foram destinados à construção da Fortaleza de São José de

Macapá, localizada à foz do rio Amazonas, onde hoje se ergue a capital do estado homônimo.

Figura 13 – Expressão cultural-artística do Marabaixo



Fonte: Lia de Paula, 2015

O ladrão de Marabaixo "Aonde tu vai rapaz" é um registro musical e histórico do racismo ambiental urbano praticado em Macapá nos anos 1940. A música narra, do ponto de vista da comunidade afroamapaense, o processo de higienização social e remoção forçada de famílias negras do centro da cidade (como a Vila Santa Engrácia e o Largo São João) para os "campos do Laguinho", uma área alagada e periférica. Este remanejamento, sob o pretexto de um projeto de saneamento e modernização urbana, é a materialização do racismo ambiental: uma política estatal que, ao priorizar o embelezamento da cidade para as elites ("os doutores"), impôs uma carga desproporcional de danos ambientais – como a ocupação de áreas insalubres – à população negra, resultando em segregação espacial, apagamento cultural (como a troca dos nomes dos lugares) e a perda do direito à moradia digna. A música, portanto, atua como uma "contrapalavra" de resistência, denunciando a injustiça e a violência deste projeto urbano excludente (Gercilene Santos e Márcia Ohuschi 2023).

A lógica de desumanização que, no contexto do racismo ambiental, expulsou comunidades negras para territórios precários como o Laguinho - negando-lhes o direito à cidade e à moradia digna - pode ser percebida contemporaneamente na precarização do trabalho que atinge majoritariamente corpos periféricos e racializados (Figura 14). Tendo isso em vista, sigo com o relato da trajetória universitária.

Em meio aos desafios impostos pela pandemia de 2021, meu contrato de trabalho encerrou, sem perspectivas de efetivação ante os baixos lucros do comércio hoteleiro. O desemprego que se seguiu me impulsionou à busca por formas alternativas de sustento, e a experiência prévia conciliando universidade e trabalho me motivou a procurar por vagas de meio período – escassas em um mercado já fragilizado. Foi então que um colega do curso de Serviço Social da UFSC me indicou um *call center* que oferecia um salário mínimo por 36 horas semanais, em uma jornada exaustiva de 6x1 (Figura 15). Aceitei a posição, integrando a equipe do Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC).

No universo do teleatendimento, três operações se destacam: Vendas, SAC e Cobrança. A primeira, de caráter ativo, é acionada por uma inteligência artificial que, a partir de um banco de dados, realiza ligações. O SAC, por sua vez, é receptivo – recebe as demandas dos clientes e, por isso, opera inclusive aos domingos e feriados. Já a Cobrança atua na renegociação de dívidas, com base em registros de dividendos. Eu trabalhei numa empresa por um ano como SAC e depois mais um ano e meio com Cobranças.

Trago este relato para a reflexão acadêmica por compreender esse período como fundamental em minha formação docente. A sala de aula, assim como a central de atendimento, exige lidar com a imprevisibilidade, a comunicação e as relações interpessoais. Ainda que o telemarketing busque reduzir os sujeitos a instrumentos de trabalho – capazes apenas de digitar informações, ler roteiros e repetir frases –, a experiência de dialogar com pessoas de todos os cantos do Brasil exigiu o desenvolvimento de competências comunicativas profundas. Falar, ouvir, fazer-se compreender, acalmar quem chega eufórico, auxiliar idosos em suas primeiras interações com aplicativos, conter respostas à agressões: todas essas vivências contribuíram para minha formação como futuro educador.

Figura 14 – Operadores de telemarketing durante a pandemia em sala sem janela



Fonte: Algar Tech / Foto de Divulgação, 2020

Enquanto cursava Biologia, vivi na pele o que significa ser um estudante-trabalhador: de um lado, um regime laboral que consumia 36 horas semanais de minha energia; de outro, uma Universidade que exigia presença, dedicação e produção intelectual, mesmo em um contexto remoto e excepcional. Foi nesse equilíbrio delicado – e nesse ecossistema de sons e vozes – que aprendi lições que hoje carrego como arcabouço para a docência: a escuta como ferramenta pedagógica, a paciência como virtude ética e a comunicação como ponte para o entendimento mútuo.

Esta escrita, portanto, é também um testemunho de como os percursos aparentemente desconexos se entrelaçam na construção de um educador. Segue o texto que escrevi na última semana de trabalho, quando pedi demissão:

“Numa segunda feira ensolarada, a luz do sol e o despertador são minhas primeiras interações com o mundo. Ainda sonolento, ativo o modo soneca, pois nosso tempo é valioso e cada segundo de sono é fundamental para viver um dia agradável. Depois de quinze minutos extras sigo com o cronograma esperado: banho; café da manhã; escovar os dentes; pegar o ônibus, caminhar até o trabalho e bater o ponto exatamente às 08:35, apesar do meu expediente iniciar às 08:30.”

O tempo é um recurso limitado. Escolher de forma consciente o que fazer com ele é fundamental para lidar com a vida. Muitos de meus colegas se surpreendem quando minha chefe os cobra assiduidade com o horário, mas essa atitude é mais do que esperada. Os Patrões têm ciência que cinco minutos não trabalhados por dia, numa semana com seis dias úteis somam trinta minutos, que totalizam duas horas mensais. Nesse caso, a queixa da minha chefe é esperada e faz todo o sentido numa lógica que visa ao lucro acima de tudo.

Por outro lado, o funcionário que entra todos os dias às 08:25 é visto com bons olhos pelo empregador. Afinal, cinco minutos extras se revertem em duas horas mensais de trabalho não remunerado. O que, por sua vez, é ótimo para o lucro da empresa. Entretanto, vejo que os funcionários não se preocupam tanto com o tempo cedido quanto os patrões, e isso traz diversos desdobramentos.

Muitos trabalhadores brasileiros se deslocam até seus empregos por meio de transporte público, isso quando sua região é atendida por esse serviço. Alguns de meus colegas moram em bairros distantes, ou cidades vizinhas, e por conta disso necessitam de mais que um ônibus. No sábado, ouço alguns relatos de pessoas que saem de casa até três horas antes para não se atrasar. Numa jornada de seis horas diárias, o funcionário em questão destinou 12 horas de sua vida para o trabalho, porém recebeu apenas metade do tempo utilizado. O pior é saber o quanto essa prática foi normalizada no ambiente empresarial, nas famílias e em todo o resto da sociedade.

Oito horas de descanso, oito horas de trabalho, oito horas de lazer. Será mesmo? Qual foi a última vez que você desfrutou de um momento digno de lazer e boas horas de sono? Imagine a seguinte situação:

Ao navegar por um aplicativo qualquer de vagas de emprego, você descobriu que uma das empresas mais lucrativas do Brasil necessita contratar um profissional com seu perfil. Após encaminhar o currículo, você foi chamado para a entrevista e foi informado que sua jornada de trabalho será de 16 horas diárias com um intervalo de 30min, isso porque você não será um funcionário, mas sim um colaborador MEI.

Provavelmente, qualquer pessoa hoje recusaria essa vaga e faria uma denúncia no ministério do trabalho. Entretanto, durante a revolução industrial, a humanidade sofreu os horrores da precarização do trabalho, jornadas absurdas e condições insalubres. Apoiar práticas, leis ou iniciativas que nos aproximem dessa

realidade é retroceder ao tempo em que a vida humana era miseravelmente desvalorizada.

Figura 15 – Protesto a favor do fim da escala 6x1 em Florianópolis



Fonte: r/florianopolis / in Reddit, 2024

Todos nutrimos em nossos corações o desejo de viver bem, ser feliz e passar tempo com quem amamos. Arrisco dizer que isso é inerente à nossa espécie e podemos observar esses desejos expressos em diversos registros históricos. Acredito que esse mesmo desejo nutriu a esperança dos trabalhadores nos momentos mais sombrios e deu força para que fossem imaginadas formas alternativas de existir. Não somos feitos para sofrer, mesmo que ainda hoje se romantize as dificuldades e desigualdades enfrentadas cotidianamente. O cinismo contido no “seja resiliente” é tão agressivo quanto a mão que puxa o elástico até seu limite, mas não o arrebenta.

Sabemos o quanto os patrões se preocupam com o nosso tempo, não é à toa que formas de controle de produção se tornaram tão populares. Em 2021, trabalhei numa empresa de telemarketing que adotou essa prática de forma voraz.

Todos os funcionários utilizavam crachás individuais que permitiam acesso ao edifício por meio de uma catraca. Após entrar e guardar seus pertences, era necessário bater o ponto eletrônico no computador. Este sim, marcava o momento

em que formalmente iniciava o expediente. Para cada momento de ausência (saída para água, banheiro, intervalo, treinamento, resposta ao chamado do supervisor) era necessário iniciar uma pausa no computador com um cronômetro. Basicamente, eles sabiam o momento que eu entrava no prédio, o número de vezes que eu saía da empresa, quanto tempo levava para me dirigir até minha mesa após entrar na empresa e todos os segundos que não trabalhava por qualquer motivo. Esses dados se reverteram em cobranças abusivas e diversas situações de assédio moral. Era comum ouvir barbaridades como “porque você passou tanto tempo no banheiro?”, “você se atrasou um minuto, mas verifiquei que você já estava no prédio desde tal hora” ou mesmo “vocês são contratados para trabalhar seis horas, então quero ver no relatório seis horas de produção”.

Felizmente, desde a revolução industrial, houve diversos avanços no que diz respeito a melhores condições de trabalho. Entretanto, ainda enfrentamos resistência por parte da classe dominante em relação ao que fazer com o nosso tempo. Cinco minutos a menos num dia já são suficientes para abalar um patrão, mesmo com todos os direitos e respaldos trabalhistas. Tendo em vista isso, lanço a seguinte reflexão: como foi possível reduzir a jornada de trabalho de 16 horas diárias para 8h?

Imaginar uma realidade em que essas desigualdades são menos discrepantes é fundamental para buscar ativamente condições materiais que nos permitam nos aproximar desse ideal. Logo, se descobriu que o ponto fraco dessa relação residia na dependência da classe dominante em relação à classe operária. Nenhum patrão é capaz de gerar lucro sem o trabalho de outra pessoa. Nesse caso, a organização dos movimentos sindicais, juntamente com a adesão dos trabalhadores, foram fundamentais para reivindicar melhores condições. Como percebemos ainda hoje, a relação empregado/empregador se assemelha a um cabo de guerra, em que se disputa a vida, o tempo, a consciência e a liberdade de cada um que vende sua força de trabalho.

A visão do tempo como recurso nos permite visualizar a desigualdade existente nas relações de trabalho atuais. Mas como lidar com essa questão numa sociedade capitalista? A princípio, acredito que a melhor forma de contornar essa questão é desenvolver uma consciência crítica, que nos permita observar, questionar e construir um mundo em que se possa ter autonomia sobre o que é feito com o nosso próprio tempo. Esse exercício pode nos ajudar a diminuir as angústias

geradas pelas amarras que nos oprimem e nos coisificam. A partir disso, nos encher de esperança para sonhar com um mundo, quem sabe, com uma jornada de 4 horas diárias, 5 dias por semana e com salário que garanta uma vida digna.

Hoje, com imensa felicidade, vivo o sonho de milhões de trabalhadores que ousaram se rebelar e criar condições que me permitem estar aqui. Devo minha vida a eles e mesmo que não saiba seus nomes, suas dores e suas motivações, guardo em mim a mesma vontade de construir um mundo com menos desigualdade para as próximas gerações. Somente na luta coletiva encontraremos caminhos para avançar e tomar de volta o tempo que nos foi negado. Escrevo esse texto durante meu expediente, distante dos olhos de minha chefe, que tremeria se soubesse o que floresce no meu coração. Desejo a nós, força!

Para Leonardo Dias Alves (2022), a divisão racial do trabalho configura-se como um ordenamento estrutural do racismo no capitalismo brasileiro, funcionando como um mecanismo de filtragem racial que direciona a população negra para as posições mais precarizadas, informais e mal remuneradas do mercado de trabalho.

Esta divisão não é acidental, mas uma herança sedimentada do período escravista, que transformou o trabalhador negro em mercadoria, e foi reatualizada no pós-abolição por meio de políticas estatais, como a imigração europeia, que excluíram sistematicamente a população negra dos setores dinâmicos da economia e a confinaram a ocupações de subsistência e serviços subalternizados. Na contemporaneidade, essa lógica se perpetua, manifestando-se na superexploração da força de trabalho negro, evidenciada pela sua concentração em setores como construção civil, serviços domésticos e agropecuária, com rendimentos inferiores aos dos trabalhadores brancos, mesmo com o mesmo nível de instrução. Dessa forma, a divisão racial do trabalho atua como um pilar do racismo estrutural, naturalizando a desigualdade e impedindo o acesso pleno da população negra à cidadania e à reprodução digna da vida (Leonardo Dias Alves, 2022).

Assim como o “ladrão” do marabaixo rouba a atenção para o centro da roda, Exu¹² (Figura 16) rouba a lógica estabelecida para abrir caminhos. Esta reflexão, portanto, conclui que a experiência no telemarketing, ao tentar roubar meu tempo e

¹²Exu é um Orixá cultuado nas religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Num contexto de racismo religioso, existe uma tentativa de atrelar sua imagem à figura do diabo. Esta associação, no entanto, é uma distorção colonial. Na verdade, Exu é um princípio fundamental de comunicação, movimento e transformação. Ele é o mensageiro divino, o guardião das encruzilhadas (físicas e simbólicas) e a energia que possibilita o início de qualquer ação. Sem Exu, não há caminho, não há diálogo e não há mudança.

voz, paradoxalmente forjou em mim as ferramentas do educador: a escuta e a palavra. Na fresta entre a exploração e a resistência, invoco Exu, o senhor dos cruzamentos, para simbolizar este roubo reverso: a capacidade de, no meio do caminho controlado, desviar a atenção para o que realmente importa – a luta pelo próprio tempo e a comunicação como ato de liberdade. O “ladrão” de marabaixo, então, não é aquele que se perde, mas aquele que, como Exu, encontra na ruptura a força para re-existir e ressignificar.

Figura 16 – Representação de Exu



Fonte: Gustavo Motta, 2021

4.3 ESPERANÇA, DOCÊNCIA E OXUMARÉ

Paulo Freire (1997) escreve em *Pedagogia da Autonomia* que é preciso ter esperança para ensinar e aprender. Concordo profundamente com ele, especialmente ao relacionar essa ideia com a *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019) – a noção de que nossos caminhos educativos se constroem a partir das escolhas e dos cruzamentos que a vida nos apresenta. Pensar o conhecimento de forma dicotômica fecha os olhos para o que acontece no “entre”, no espaço do encontro e da decisão. Foi assim que passei a enxergar minha própria realidade.

Após anos dividindo-me entre o telemarketing e a Universidade, minha saúde física e mental chegou a um limite. Lutei contra ansiedade, depressão e síndrome do pânico; a morte do meu gato também me abalou profundamente. Acabei precisando me afastar de ambos os espaços – a UFSC e o call center – por atestado médico no ano 2023. O excesso de trabalho me consumia, e eu já não via sentido em nada. Naqueles sete dias de pausa, busquei formas de me ressignificar. Comecei a frequentar terapias em grupo pelo SUS - Sistema Único de Saúde, a praticar exercícios e a melhorar minha alimentação. Nos grupos, percebi que não estava sozinho: havia muitas pessoas em busca de ajuda, assim como eu. Foi ali que ouvi falar, pela primeira vez, em “projeto de vida”.

A psicóloga que conduzia as sessões sempre pedia que escolhêssemos um tema para debater. As pessoas se apresentavam, compartilhavam suas razões para estar ali – a maioria não era iniciante. Após esse momento, a conversa fluía, e ela, por vezes, intervinha com histórias de outros encontros, literalmente compartilhando memórias. Foi assim que ela nos introduziu à ideia de planejamento de vida: quando nos vemos imersos em uma situação difícil, sem conseguir enxergar saída, o caminho é planejar uma transformação real. Para isso, é preciso identificar os elementos que nos mantêm presos a essa condição e trabalhá-los um a um, mesmo que independentemente.

No meu caso, a questão central era minha relação com o trabalho. A solução parecia ser “largar o emprego”, mas isso me lançaria na insegurança financeira, ameaçando meu objetivo principal: permanecer na universidade. Minha vida equilibrava-se entre a falência e a sobrecarga, mas eu sabia que precisava agir.

Foi nesse contexto que descobri a possibilidade de me inscrever para uma vaga de professor substituto na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Estava no

meio do curso e me perguntava: “Estou preparado para dar aula?”. Disciplinas fundamentais como Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado ainda não haviam sido cursadas, o que me deixava apreensivo. Além disso, concorreria como “não habilitado” – categoria destinada a graduandos/as, chamada apenas após a convocação de todos os habilitados, ou seja, os/as já formados/as. Participar da seleção não era uma garantia, mas uma etapa crucial do meu “projeto de vida”.

Realizei o processo e fui aprovado, tudo isso conciliando disciplinas na UFSC e a exaustiva jornada de 6h30 em escala 6x1. Restava esperar. Os meses passaram, e a situação no telemarketing tornou-se insustentável. No final de 2022, meus afastamentos médicos frequentes impactaram minhas métricas de produtividade, resultando na minha demissão sem justa causa. O seguro-desemprego, então, deu-me o fôlego necessário para aguardar. Em abril de 2023, veio o chamado: a Secretaria de Educação de Florianópolis me convocou para substituir uma professora (Figura 17) no bairro Cachoeira do Bom Jesus, no extremo norte da ilha.

Figura 17 – Ato em defesa do serviço público em Florianópolis 2023



Fonte: Sintrasm - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis

Retornar à escola, anos depois, foi como revisitar um lugar conhecido, mas sob uma nova perspectiva. Fiquei responsável pelas turmas do sexto e nono anos

em modalidade integral, como professor de Ciências, e também conduzi projetos de *Astronomia e Cultura e Arte*¹³. Essa experiência foi profundamente formativa: ensinar é, de fato, aprender. Tive a oportunidade de aprender com sessenta estudantes, uma equipe de professores/as experientes e uma gestão escolar comprometida com a educação pública de qualidade. Claro, a escola também era palco de desafios – estávamos sob o sucateamento promovido pela Prefeitura, e um mês antes da minha chegada, os professores haviam paralisado as atividades. A escola é, também, um espaço de luta.

A prática educativa transformou-me profundamente. No Candomblé e na Umbanda, Oxumaré (Figura 18) representa a transformação e guarda as cores do arco-íris. A escola me ofereceu um trabalho estável por um ano, onde pude ajudar crianças a se conectarem com a ciência e a se formarem como cidadãos. Nesse processo dialético de ensinar e aprender, eu também me formava. Percebi, enfim, que havia significado na vida. Apesar de todo o caos da relação trabalhista anterior, tudo pôde ser ressignificado diante das condições materiais para concretizar essa transformação. Cada pesquisa para preparar uma aula, cada hora preenchendo frequências no sistema, cada plano de aula, registro e reunião – tudo isso me tocou e me envolveu por um ano inteiro. Encontrei, finalmente, um sentido que era mais do que profissional: era um sentido para a vida.

Nesse contexto, atuando simultaneamente como estudante universitário e professor de Ciências, pude não apenas exercitar a prática docente, mas também conectá-la diretamente com as teorias educacionais discutidas na graduação. Muitos dos debates realizados na disciplina de "Metodologia de Ensino", então ministrada pelo professor Leandro Duso (Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação / UFSC), encontravam aplicação imediata no ambiente escolar, potencializando significativamente meu trabalho. As experiências em sala de aula, por sua vez, enriqueciam minha formação acadêmica, como na elaboração

¹³O projeto de "cultura e arte" e "astronomia" no Colégio EBIAS insere-se no contexto do Programa Mais Educação, uma estratégia indutora do governo federal para implementar a educação integral, ampliando a jornada escolar para sete horas diárias com base na interdisciplinaridade e na articulação entre saberes escolares e comunitários. Na EBIAS, esse programa funcionou como um processo transicional que permitiu à escola adaptar gradualmente seus tempos, espaços e currículo, utilizando oficinas como ferramentas pedagógicas para integrar conhecimentos formais e vivências locais. As atividades de cultura, arte e astronomia, assim, não eram meras ações complementares, mas partes constitutivas de um projeto político-pedagógico que buscava ressignificar a aprendizagem, valorizar a diversidade e promover o protagonismo estudantil, enquanto a escola se reestruturava física e curricularmente para consolidar a educação integral como política pública permanente (Lurdes Machado; Juarez Thiesen, 2014).

de planos de ensino que eram tanto apresentados na Universidade quanto aplicados com meus alunos. Essa dinâmica criou uma rica interlocução entre trabalho e graduação, promovendo uma formação transversal e interdisciplinar.

Figura 18 – Representação de Oxumaré



Fonte: Renan, site Axé Iluminado, 2025

Contudo, há uma dimensão não mencionada anteriormente neste percurso. Antes de ser convocado pela Secretaria de Educação, recei não ser chamado dentro do prazo de vigência do seguro-desemprego. Como alternativa, assumi uma bolsa de estágio no projeto de extensão "aColhida Verde", vinculado à Sala Verde¹⁴ da UFSC. Com carga de 20 horas semanais flexíveis, o estágio envolvia atividades práticas como cultivo de canteiros no Jardim Experimental, desenvolvimento de oficinas comunitárias e organização de eventos. Essa experiência foi fundamental para enfrentar a angústia do desemprego e preparar meu corpo e mente para a

¹⁴A Sala Verde da UFSC é um espaço de educação sócio-ambiental vinculado à Coordenadoria de Gestão Ambiental da universidade, criado em 2004 em parceria com o Ministério do Meio Ambiente. Localizada na Biblioteca Universitária, sua missão é promover ações de educação ambiental e intervenções socioambientais por meio de oficinas, atendimento à comunidade, manutenção de horta e minhocário, e parcerias com escolas e instituições. Recentemente, recebeu o selo de reconhecimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU por projetos alinhados com saúde, educação qualidade, cidades sustentáveis e consumo responsável.

mudança de profissão. Quando surgiu o chamado para assumir as turmas escolares, meu coração se dividiu entre dois espaços educativos.

Compreendi que precisaria fazer uma escolha: somar às 20 horas do estágio às 20 horas da escola e mais 20 horas de disciplinas universitárias totalizariam uma jornada exaustiva de 60 horas semanais. Acabei renunciando à vaga na Sala Verde, mas registro aqui sua importância formativa para minha prática docente. O Projeto trouxe um dinamismo singular à minha forma de ensinar/aprender, permitindo-me desenvolver oficinas de compostagem, reciclagem de papel, confecção de ecocadernos e a criação de circuitos didáticos interativos como o "Caminho das Plantas" (Figura 19).

Ao ingressar na sala de aula regular, carregava comigo as competências desenvolvidas na Sala Verde, o que enriqueceu substancialmente minha atuação pedagógica. Nas aulas de Ciências para o 6º e 9º anos, organizei uma trilha didática que seguia o conteúdo programático, mas incorporava também objetivos atitudinais e procedimentais - uma preocupação fortalecida pela disciplina de "Didática" ministrada pela professora Adriana Mohr (Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação / UFSC). Dessa forma, à conseguir articular de maneira coerente as diferentes experiências formativas, construindo uma prática docente mais reflexiva e contextualizada.

Figura 19 – Oficina: Caminho das Plantas, com professores de Florianópolis



Fonte: Acervo interno da Sala Verde da UFSC

Com o 9º ano pude implementar diversas atividades experimentais de Física, inspirado pelos exemplos da disciplina “Física para o Ensino de Ciências”, ministrada pelo professor Henrique César da Silva (Departamento de Metodologia de Ensino / Centro de Ciências da Educação / UFSC). No Clube de Astronomia, construímos foguetes, compartilhamos descobertas sobre planetas, estrelas e a própria Terra. Exploramos as camadas da atmosfera, refletimos sobre tempo, espaço, Biologia, aquecimento global e as transformações do planeta – e, conscientemente, incluímos o Racismo Ambiental nessa discussão. Sim, racismo, raça, classe e dominação. Enquanto professores, temos um papel fundamental no combate ao racismo, amparados pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que obriga o currículo a incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, trouxe o debate sobre Racismo Ambiental para o Clube de Astronomia, para as aulas de Física e para todos os espaços possíveis.

Já no Clube de “Arte e Cultura”, a música tornou-se o elemento central da prática pedagógica. A cada semana, um gênero musical era escolhido. Começamos pelo samba, relacionando-o ao Semba, estilo tradicional de Angola. Ouvimos desde clássicos como Alcione e “Não Deixe o Samba Morrer”, até pagodes como “Maliciosa”, de Ludmilla. Tudo isso era acompanhado de atividades práticas: rodas de conversa, pintura, teatro, produção musical e fotografia. A cada semana, um novo estilo musical era explorado – funk, marabaixo, sertanejo, zouk, pop, rock, axé, entre outros. Chegamos a organizar uma batalha de rimas, na qual alguns estudantes, que já frequentavam batalhas e até integravam grupos de rap, puderam brilhar.

Assim, na encruzilhada entre a exaustão do telemarketing e a esperança da docência, encontrei em Exu a metáfora para o ato de roubar a atenção – não para distrair, mas para redirecionar. O “ladrão de marabaixo” que soube roubar o foco da lógica opressora do tempo-controle e redirecioná-lo para o tempo-vida, para a potência do encontro educativo. Como Exu, mensageiro que abre os caminhos, a prática pedagógica se tornou este ato de desvio criativo: roubar a atenção do currículo engessado para o debate urgente do Racismo Ambiental; desviar a aula para a batida do samba, do funk, do marabaixo; e, finalmente, roubar de volta meu próprio tempo e sentido existencial. O “ladrão” aqui não é aquele que subtrai, mas aquele que devolve: que na roda do conhecimento, interrompe a repetição para introduzir a pergunta que transforma.

E se Exu é o movimento que abre a fresta, Oxumaré é o arco-íris que ponteia e dá continuidade a essa transformação. Como a cobra que renova a pele, Oxumaré simboliza o ciclo e o devir, ensinando que toda mudança é processo e não ponto final. Na sala de aula, ele se fez presente no movimento contínuo de aprender e ensinar, na trilha didática que ligava a Física ao Racismo Ambiental, o samba ao semba, à Ciência e à Cultura. Esta experiência foi, portanto, a materialização desse princípio: uma transformação constante e colorida que, ao conectar todos os saberes e lutas, me mostrou que a educação é, verdadeiramente, um meio de esperança e reexistência.

4.4 ÁGUAS DE MAMÃE OXUM, SEI QUE O AMOR VIRÁ

Chorojô

<i>Iê iê ô</i>	<i>Triste, mamãe me falou</i>
<i>Mamãe Oxum chorou</i>	<i>Que a gente sofre</i>
<i>Implorou água, chorou</i>	<i>Por falta de amor</i>
<i>Mágoa mamãe</i>	<i>Mas ele virá</i>
<i>Chorou</i>	
	<i>Virá, eu sei que virá</i>
<i>Iê iê ô</i>	<i>Sei que o amor virá</i>
<i>Mamãe Oxum chorou</i>	<i>Virá, eu sei que virá</i>
<i>Vi, juro que vi</i>	<i>A melhor hora virá</i>
<i>Mamãe Oxum na cachoeira</i>	
	<i>Axé!</i>

Música de Os Tincoãs

O trabalho como professor me proporcionou uma qualidade de vida diferente de tudo que havia experimentado. Pude me mudar para uma república com duas amigas e companheiras de profissão, Tereza e Laura. Nossa convivência foi transformadora, e nosso apartamento no bairro Córrego Grande tornou-se ponto de encontro para colegas da Biologia. Como disse Ailton Krenak (2021), "o amor aglutina" - e era isso o que vivíamos: unidos pelo amor à Biologia, facilitando trocas, afetos e aprendizados. Em 2024, mamãe Oxum (Figura 20), senhora das águas doces que rege o amor e a riqueza, reinou em nossos corações. Somos uma rede de apoio e afeto.

Com o fim do contrato e o último semestre da faculdade se aproximando, precisei repensar meus planos para 2025. Foi quando meu amigo Evaldo, professor e estudante de pós-graduação, me acolheu em sua casa, criando condições para que eu me dedicasse exclusivamente à Universidade. Dividimos não apenas refeições e tangerinas, mas o amor pela pesquisa em Educação. Retornei ao projeto "aColhida Verde", comecei o "Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências" e

iniciei esta escrita nas disciplinas de TCC I e II - um semestre desafiador que testemunharia as lágrimas de Oxum.

Figura 20 – Representação de Oxum



Fonte: Tati Caruso, 2022

As chuvas fortes que inundaram Florianópolis no início de 2024 (Figura 21), trouxeram as águas de Oxum para dentro de minha casa no Morro da Cruz. No terreno onde morávamos - um "castelo" construído por um marceneiro em poucos metros quadrados - minha casa ficava no ponto mais baixo, para onde toda água corria. Ao ver a inundação, peguei uma vassoura e limpei freneticamente o ralo. Foi assustador, especialmente para mim, que havia passado o semestre pesquisando Racismo Ambiental.

Naquele dia, sentamos à mesa e lemos coletivamente o primeiro capítulo de "O Cortiço", de Aluísio Azevedo. Essa foi nossa forma de lidar com a situa o. Apesar de tudo, lembrava dos versos "sei que o amor virá". Eu, do Amapá, e Evaldo, do Pará - conterrâneos da Amazônia onde flui o maior rio do mundo - acreditamos que o amor de Oxum viria, mesmo depois de seu choro encontrar o pavimento e invadir desproporcionalmente as casas de pessoas majoritariamente não brancas.

Nós, marginais e transgressores que ousamos sonhar com uma sociedade antirracista, beberemos o leite de mamãe Oxum e gozaremos do amor do próximo, mesmo diante da catástrofe ambiental.

Figura 21 – Carros submersos no centro de Florianópolis em 2024



Fonte: ND Mais - Portal de Notícias de Santa Catarina e do Brasil

O que quero dizer com isso? Muitas vezes, nós pesquisadores nos distanciamos de nossos "objetos de estudo". Mas não somos objetos - somos "fenômeno", no singular. Os números que mostram que jovens negros vivem menos são aterradores quando me percebo neles. Lembro de ouvir em um Congresso: "pessoas negras e transsexuais vivem em média 25 anos". Pensei: "Posso morrer no ano que vem".

Finalmente nos mudamos, completei 24 anos e assumi uma "bolsa estudantil" da PRAE para o último semestre de Biologia. Trago a importância dos "Estudos Afro-Brasileiros", disciplina optativa que cursei na UFSC em 2025-2, que me ajudou a superar essas situações. Precisamos de letramento racial com urgência, especialmente nós, professores, que mediamos situações de Racismo na escola. Infelizmente, o Ensino Superior da UFSC oferece apenas duas disciplinas

obrigatórias que envolvem letramento racial, “Educação e Relações Étnico-raciais”, para Licenciatura em Pedagogia (1º Semestre), e “Estudos Afro-Brasileiros”, Licenciatura em Ciências Sociais (7º Semestre). Cabendo aos estudantes de outras áreas, buscar essa formação optativamente.

Por fim, compreendi que as discussões sobre Racismo só se inserem no currículo escolar mediante tensionamentos políticos. Ao entender o currículo como campo de disputa, percebe-se que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, embora fundamentais para garantir o ensino da história afro-brasileira e indígena na educação básica, não asseguram a formação docente em letramento racial e em educação para as relações étnico-raciais (ERER) no nível superior. Essa lacuna se revela problemática, diante da responsabilidade da universidade em preparar adequadamente os futuros professores (Aline Weschenfelder, 2022).

Diante desse cenário, a educação racial nos espaços formais tem sido historicamente impulsionada por coletivos, grupos e movimentos negros. Um exemplo pioneiro é o Teatro Experimental do Negro - TEN (Figura 22), fundado por Abdias do Nascimento nos anos 1940. Em resposta à prática então vigente de pintar atores brancos de preto para representar papéis negros - justificada pela alegação de "não haver atores negros" -, o TEN constituiu-se como espaço não curricular que atendia comunidades periféricas do Rio de Janeiro, promovendo alfabetização, acolhimento e conscientização racial (Jeruse Romão, 2005).

Figura 22 – TEN - Teatro Experimental do negro



Fonte: Imagem: Domínio público / Acervo Arquivo Nacional

Na realidade da UFSC, especificamente no Centro de Ciências Biológicas (CCB), atua o Coletivo HeLa, uma entidade de acolhimento, partilha e formações coletivas de pessoas dentro do curso. O nome surge como uma homenagem à Henrietta Lacks, mulher negra vítima de terrorismo biológico: durante seu tratamento contra câncer do colo do útero, células tumorais foram extraídas e cultivadas in vitro sem seu consentimento, originando a linhagem celular HeLa, amplamente comercializada pela indústria científica.

DISCUSSÃO ENTRE RELATOS E REFERENCIAL TEÓRICO

A travessia formativa que este memorial busca resgatar é um conjunto de fragmentos de memória que, quando confrontados com o referencial teórico, revelam suas camadas mais profundas de significado. Esta discussão é o espaço onde a "experiência próxima" – os fatos vividos – se submete ao rigor da "experiência distante" – a análise fundamentada (Ricardo Mussi *et al.*, 2021). É no diálogo entre a vivência e a teoria que os fios aparentemente soltos da trajetória pessoal se tecem para compor a trama de uma formação docente consciente e politicamente orientada.

Todavia, para que a travessia formativa não se restrinja a uma mera operação de reflexão técnica, é importante compreendê-la sob a percepção que Jorge Larrosa Bondía (2002) concebe como experiência. Para o autor, a verdadeira experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", exigindo uma postura de abertura, paciência e ex-posição do sujeito, em oposição à lógica da informação, da opinião rápida e da ação instrumental que caracteriza nosso tempo. Se o diálogo entre a "experiência próxima" e a "distante" permitiu a análise dos fragmentos memorialísticos, é a noção de Larrosa sobre a experiência que confere profundidade existencial a esse processo.

Ela nos convida a ver o processo formativo não como um acúmulo de saberes ou uma sucessão de vivências, mas como um encontro apaixonante e transformador – uma paixão no sentido de padecimento e abertura ao outro – que nos tomba e nos reformula. Dessa forma, o memorial transcende sua função documental e reflexiva para se tornar o território onde os fios da memória, ao serem pacientemente entrelaçados, permitiram que algo de fato acontecesse ao sujeito que narra, constituindo um saber de experiência singular, finito e indelével, que forma e transforma a existência docente em sua raiz (Jorge Bondía, 2002).

A descrição informativa da chegada a Florianópolis, cidade que vive um intenso e conflituoso processo de crescimento e verticalização (Florianópolis, 2024), é o primeiro ato de uma experiência que logo se mostraria marcada por estratificações sociais. O estranhamento cultural frente ao doce Monteiro Lopes nas proximidades do Parque da Luz foi a primeira percepção concreta de um lugar que, nos termos de Lélia Gonzalez, ainda não era o meu. O posterior acolhimento nas "Batalhas de Rima" representou, paradoxalmente, a criação desse lugar de fala e

pertencimento em uma cidade que se revelava inicialmente hostil, uma resistência cultural que antecipava em microescala a luta por um território existencial e político.

Esse processo de acolhimento e construção de um território negro, tal como vivenciado nas “Batalhas de Rima”, encontra uma correspondência histórico na experiência do Teatro Experimental do Negro - TEN. Conforme analisa Jeruse Romão (2005), o TEN nunca se restringiu à cena artística, constituindo-se como uma "verdadeira frente de luta" e um "empreendimento de caráter pedagógico". Assim como as rodas de rima contemporâneas funcionaram como um espaço de refúgio e reconhecimento em uma cidade inicialmente hostil, o TEN ofereceu à população negra carioca um lugar de pertencimento e formação que o Estado e a sociedade majoritária lhes negavam.

O curso de alfabetização de adultos coordenado por Ironides Rodrigues, assim como as aulas de iniciação cultural, eram pilares desse projeto, que visava, nas palavras da autora, uma "reeducação de negros e brancos" e a "valorização do negro em todos os setores". Dessa forma, tanto o TEN quanto as "Batalhas de Rima" protagonizam a criação de microesferas públicas negras onde a experiência individual do racismo e do deslocamento é coletivizada, transformando-se em ação política, consciência racial e, fundamentalmente, em educação para a liberdade. São espaços que, ao gerarem acolhimento e instrução para a comunidade, materializam a compreensão de que a educação é, antes de tudo, um ato de emancipação e um instrumento na luta contra as barreiras da invisibilidade (Jeruse Romão, 2005).

Ao adentrar a UFSC, a memória do acesso imediato ao Restaurante Universitário, seguido pela negativa da bolsa permanência, materializa o racismo institucional definido por Silvio de Almeida (2019). A instituição, através de sua burocracia, operou uma lógica que, mesmo sem intenção explícita, cria obstáculos à permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Esta experiência específica, descrita de forma informativa, ganha contorno analítico à luz da teoria: a regra, e não a exceção, é que a estrutura reproduza desigualdades, confirmando que o racismo opera "pelas costas dos indivíduos".

A imersão na greve estudantil de 2019 contra o Future-se, documentada em atas e registros fotográficos, foi um marco na compreensão da Educação para além da sala de aula. Aquele movimento, com suas assembleias e aulas públicas, constituiu um vasto espaço de educação não-formal, onde se exercitava uma crítica contundente ao "fundamentalismo econômico". Esta vivência dialoga diretamente

com os princípios da Educação Ambiental do ProNEA, que a define como um processo permanente, que deve ocorrer de forma articulada nas esferas formal, não-formal e informal. A greve foi, ela mesma, um ato educativo de formação cidadã (Brasil, 1999).

Dessa forma, a experiência formativa demonstra que a educação não se restringe aos muros da sala de aula (seja na Escola ou Universidade), mas se constrói também em espaços não-formais que, como demonstram Ingridy Moreira e Fábio e Silva (2022), principalmente como as relações étnico-raciais e a educação ambiental. A greve estudantil, análoga à experiência formativa descrita pelos autores¹⁵, cria um espaço de problematização, revela-se um ambiente fértil para uma aprendizagem que se dá na ação coletiva e no confronto com as contradições do mundo real. Se a estrutura formal da universidade, por vezes, reproduz o racismo institucional e um currículo eurocêntrico, os espaços não-formais emergem como territórios essenciais para uma educação antirracista e emancipatória. Eles atuam como contrapontos necessários, onde os saberes são mobilizados de forma crítica e contextualizada, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes políticos capazes de intervir na realidade, superando assim a lógica prescritiva e desencarnada que ainda impera em muitos ambientes de educação-formal.

A exaustiva jornada no telemarketing, com seu controle do tempo e da subjetividade, poderia ser apenas um registro de exploração. No entanto, o processo de ressignificação dessa memória, ao identificar naquela pressão o desenvolvimento involuntário de competências comunicativas, ilustra o conceito de experiência formativa discutido por Roberta Buehring (2021). A plasticidade de que fala Vigotski manifestou-se na capacidade de reorganizar mentalmente aquela realidade opressiva, transformando-a em um repertório para a docência. O que a lógica do capital buscava coisificar, a reflexão crítica converteu em ferramenta pedagógica.

Contudo, para que essa ressignificação não seja compreendida como uma mera superação individual, é fundamental situá-la na análise estrutural proposta por Leonardo Alves (2022). A inserção em uma função como o telemarketing não é um acaso biográfico, mas a materialização contemporânea da Divisão Racial do

¹⁵Os pesquisadores organizaram uma oficina colaborativa que incluía a visita a uma mina de galeria do século XVIII em Ouro Preto (MG), utilizada como um espaço não formal de educação. O objetivo central era utilizar esse ambiente histórico como um "actante" – um agente não humano na Teoria Ator-Rede – para provocar a discussão sobre racismo ambiental e, sobretudo, para resgatar e valorizar os conhecimentos tecnológicos de mineração trazidos por africanos escravizados, que foram fundamentais para o sucesso da exploração aurífera na região (Ingridy Moreira; Fábio e Silva, 2022).

Trabalho que, conforme o autor, ordena o racismo estrutural no mercado de trabalho brasileiro.

Esta divisão, sedimentada historicamente a partir do período pós-abolição, canaliza a população negra majoritariamente para ocupações precarizadas, subalternas e desgastantes, que ele identifica como "postos de trabalho de subsistência, precarizados e subalternizados". Dessa forma, a aquisição involuntária de competências naquele espaço não anula o fato de que a posição ocupada estava racialmente determinada. A reflexão, portanto, ao converter a ferramenta de opressão em instrumento pedagógico, realiza também um ato de deslocamento: ela se apropria de um saber forjado num lugar social que a estrutura racista insiste em designar para corpos negros, tensionando, assim, a própria lógica dessa divisão racial (Leonardo Alves, 2022).

O ápice da articulação entre memória e teoria ocorre com a análise do racismo ambiental. A inundação da casa no Morro da Cruz, um fragmento vívido e traumático desta narrativa, não foi um acidente isolado. Ela é a materialização do conceito cunhado por Benjamin Franklin Chavis Jr e aprofundado por André Filgueira (2021), Ingridy Moreira e Fábio e Silva (2020). A memória da água invadindo o "castelo" no terreno mais baixo do Morro da Cruz, uma comunidade com perfil socioeconômico específico, é a face concreta da lógica biopolítica que expõe corpos e territórios racializados a riscos ambientais. A fala ouvida em um congresso – "pessoas negras e transsexuais vivem em média 25 anos" – ecoa de forma aterrorizante quando confrontada com a própria experiência de se tornar uma estatística potencial diante de um desastre previsível e negligenciado.

Essa experiência concreta no Morro da Cruz é a expressão visceral da articulação conceitual que André Filgueira (2021) estabelece entre racismo ambiental, a negação da cidadania e a biopolítica. Para o autor, o racismo ambiental configura-se precisamente como a "privação étnico-espacial de cidadania", na medida em que nega a grupos racialmente marcados o acesso aos direitos sociais fundamentais – como a moradia digna e segura –, direitos estes que caberiam ao Estado prover ativamente. A inundação da casa, portanto, não foi um evento natural, mas o resultado de uma ação estatal omissa que, ao negar políticas de infraestrutura e planejamento urbano a territórios periféricos e racializados, opera a lógica biopolítica do "fazer viver e deixar morrer".

Nessa chave, a negligência do poder público com o Morro da Cruz materializa o "deixar morrer" da população negra que ali reside, tornando o racismo ambiental, nas palavras de André Filgueira (2021), uma "extensão da biopolítica" e revelando-se como um mecanismo de gestão que, pela segregação espacial, define quais corpos e vidas são passíveis de serem sacrificados.

A resposta a essa constatação veio por meio da ação pedagógica. Levar o debate sobre Racismo Ambiental para o Clube de Astronomia e para as aulas de Ciências foi uma tentativa de praticar a educação antirracista na sua forma mais substantiva, tal como definida por Márcia Uchôa, Carlos Chaves e Carlos Pereira (2021). Esta foi uma prática de interculturalidade, um contraponto direto à lacuna estrutural apontada por Aline Weschenfelder (2022) na formação docente para as relações étnico-raciais, especialmente no curso de Ciências Biológicas da UFSC. A existência de uma única disciplina optativa sobre o tema, contrastando com a aplicação prática e transversal em minha docência, evidencia tanto a fragilidade da formação superior quanto a potência da agência docente em suprir, na prática, as omissões do currículo formal.

Nesse sentido, a prática intercultural e antirracista descrita encontra fundamento no trabalho de Cristiano Sant'Anna e Isadora Silva (2020), que demonstra como os terreiros são espaços pedagógicos, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos construtores de saberes. A necessidade docente em suprir as omissões do currículo formal, tal como relatado no Clube de Astronomia, é a mesma necessária para que a escola aprenda com a lógica dos terreiros, que subverte a visão adultocêntrica ao conferir, por exemplo, a uma criança o cargo hierárquico de Makota. A experiência da pequena Maria, que transitou entre seu terreiro e a creche com seus ojás e preceitos respeitados, ilustra um diálogo concreto e bem-sucedido. Ela serve como um contraponto vital à intolerância religiosa e um modelo de como a escola pode se tornar um espaço de acolhimento das infâncias negras e candomblecistas, valorizando suas epistemologias e quebrando o ciclo de silenciamento e discriminação.

Além disso, a tentativa de praticar uma educação substantiva e intercultural nas aulas de Ciências encontra um diálogo no trabalho de Felipe Martins (2015), que explora a intrínseca consciência ambiental do Candomblé. A cosmovisão africana, como demonstra o autor, compreende os Orixás como forças inteligentes da natureza, fazendo com que a preservação do meio ambiente seja um imperativo

religioso e uma prática cotidiana de manejo sustentável, sintetizada no axioma “Kosi ewê Kosi orixá” (sem folha não há orixá). Levar esse debate para o âmbito da educação científica significa, portanto, reconhecer e validar um sistema de conhecimento que já opera com uma ética “ecocêntrica” há séculos. Articular o Racismo Ambiental com essa perspectiva significa ir além da denúncia dos impactos desproporcionais sobre populações negras e tradicionais; é também valorizar os saberes ancestrais que essas comunidades detêm, propondo um diálogo de saberes onde a biologia e a ecologia podem aprender com a relação sagrada e de pertencimento que o Candomblé estabelece com a natureza.

Com base nisso, a articulação proposta entre Racismo Ambiental, saberes dos terreiros e educação científica encontra um eixo estruturante e prático no trabalho de Douglas Verrangia (2010), que defende a inserção dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências como um imperativo da educação para as relações étnico-raciais. A iniciativa de levar esse debate para o Clube de Astronomia e para as aulas de Ciências materializa exatamente o tipo de “diálogo entre diferentes sistemas simbólicos” que o autor preconiza, indo além da mera crítica ao racismo para valorizar positivamente a cosmovisão africana.

Ao abordar, por exemplo, a noção de Orixá como força inteligente da natureza, a prática docente descrita “desnaturaliza” a suposta neutralidade da ciência eurocêntrica, que visam gerar uma aprendizagem significativa de conceitos científicos a partir do convívio respeitoso com outros sistemas de conhecimento. Dessa forma, a ação pedagógica relatada não só supre omissões do currículo formal, mas também atendeu ao desafio colocado pela Lei 10.639/03 de educar para uma cidadania plena, no que diz respeito a cultura e história afro-brasileira, na qual o ensino de Ciências assume o papel de promover o reconhecimento e a valorização do patrimônio sociocultural (Douglas Verrangia, 2010).

Diante disso, a própria escrita deste memorial se configura como o dispositivo de autoformação e aprendizagem narrativa discutido por Joelson Morais (2024). Ao revisitar e ressignificar esses fragmentos de memória, este exercício de escrita atua como uma “prática de si”, promovendo o “estranhamento crítico” que desnaturaliza estereótipos. A memória, como sugerido por Marilena Chauí (2000), deixa de ser um arquivo passivo e transforma-se em ferramenta ética e política para a construção de uma subjetividade docente antirracista.

Dessa forma, o Memorial de Formação atua como um dispositivo de pesquisa-formação-avaliação. Ao visitar e narrar fragmentos da trajetória pessoal e acadêmica, tal como fizeram os estudantes de Pedagogia em seu estudo, o sujeito não apenas registra eventos, mas engendra um processo de (auto)reflexão que lhe permite "se distanciar cada vez mais da história contada para se interrogar sobre aprendizagens e lições tiradas da experiência vivida e narrada". Logo, a escrita memorialística, transforma-se em uma "tessitura" ativa que confere sentido às experiências, legitimando os saberes produzidos pelo próprio sujeito e fomentando uma autoformação permanente e crítica, essencial para a constituição de uma identidade docente consciente e implicada com sua prática.

Por fim, os relatos que compõem este memorial, analisados à luz do referencial teórico, revelam-se mais do que episódios autobiográficos. Eles são a encruzilhada onde Exu, o mensageiro, promove o diálogo entre o jovem estudante que sofreu na pele os efeitos do racismo ambiental e o educador que, armado com as ferramentas da teoria e da reflexão, se reconhece como agente de transformação, capaz de roubar a lógica da opressão para, no mesmo movimento, forjar espaços de esperança e reexistência em sala de aula e nos demais espaços da vida.

5 CONCLUSÃO

Por meio da narrativa e análise de quatro relatos de experiência, este Memorial de Formação evidenciou que a discussão sobre Racismo (social, ambiental, religioso, etc.) é essencial para a formação de professores de Ciências Biológicas. A jornada descrita — desde o ingresso na universidade por meio da cota racial até a atuação em sala de aula — evidencia as formas como o racismo estrutural se manifesta tanto no contexto urbano de Florianópolis quanto na própria grade curricular do curso, que ainda precisa evoluir significativamente em relação às questões étnico-raciais.

Os objetivos propostos foram alcançados: a construção do memorial permitiu ressignificar a trajetória formativa, relacionando disciplinas do curso com vivências concretas de racismo e compartilhando a cultura afro-diaspórica a partir dos Orixás. A hipótese confirmou-se, pois o exercício de escrita reflexiva mostrou-se um dispositivo eficaz para suprir as lacunas da formação formal, proporcionando uma discussão sobre a docência e sua articulação entre conhecimentos biológicos e a crítica social. A prática docente no Cachoeira do Bom Jesus, onde o Racismo Ambiental foi debatido no clube de astronomia, atesta a viabilidade e a urgência dessa abordagem.

Conclui-se que a formação de um professor de Ciências verdadeiramente comprometido com a transformação social exige mais do que o domínio de conteúdos biológicos; requer um letramento racial crítico e a compreensão das muitas dimensões do racismo como operador de injustiças. O memorial se consolida, portanto, como uma metodologia de formação que valoriza a subjetividade e a experiência, promovendo a necessária descolonização do currículo e do saber. Como perspectiva, indica-se a luta contínua pela implementação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas licenciaturas, garantindo que a Educação Antirracista não seja uma exceção optativa, mas o alicerce transversal de uma formação docente ética, política e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- ALVES, Leonardo Dias. **A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural**. Revista Katálysis, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 212-221, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84641>.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.
- BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica**. Revista Urutágua, Maringá, v. 1, n. 7, p. 1-11, jan. 2005.
- BUEHRING, Roberta Schnorr. **Movimentos de Pensamento Estatístico na Infância**: entre viver e contar histórias. 2021. 296 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Ufsc, Florianópolis, 2021. Cap. 2.1.
- BRASIL. Emanuel Oliveira Braga. Iphan - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Gentrificação**. 2014. Verbete do Dicionário do Patrimônio Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/78/gentrificacao>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA). **PNEA**: política nacional de educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html>. Acesso em: 08 dez. 2024.
- BRASIL, Ministério da Cultura. **Dossiê de registro**: Marabaixo - Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **O que são bifenilas policloradas (PCBs)?** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/meio-ambiente-urbano-recursos-hidricos-qualidade-ambiental/seguranca-quimica/convencao-de-estocolmo/pcb/projeto_pcb-responsavel/o-que-sao-bifenilas-policloradas-pcbs. Acesso em: 13 nov. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá

outras providências. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências". Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 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". Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **O que é racismo ambiental e de que forma ele impacta populações mais vulneráveis**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contra-fake/noticias/2024/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis#:~:text=A%20express%C3%A3o%20racismo%20ambiental%20foi,maioria%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20era%20negra>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **‘Se nada for feito, a Universidade será fechada no final de outubro’**. 2019. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2019/08/se-nada-for-feito-a-universidade-sera-fechada-no-final-de-outubro/>. Acesso em: 17 out. 2025.

CABIO (Centro Acadêmico de Biologia). Universidade Federal de Santa Catarina. **Nota de posicionamento do Centro Acadêmico de Biologia sobre o FUTURE – SE**. 2019. Disponível em: <https://cabioufsc.wordpress.com/2019/08/28/nota-de-posicionamento-do-centro-academico-de-biologia-sobre-o-future-se/>. Acesso em: 17 out. 2025.

CARVALHO, Lílian Amorim. **15 anos da Lei 10.639/2003**: Temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton (org). Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019 p.11-32.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. 567 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

DAMASCENO, Janaína. **O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro**: o caso da vênus hotentote. Fazendo Gênero, Florianópolis, v. 0, n. 0, p. 1-7, ago. 2008.

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**: através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência. 6. ed. Leça da Palmeira: Planeta Vivo, 1859.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. **Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003**: desafios e tensões no contexto da base nacional comum curricular. Revista Exitus, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 59-86, 1 jul. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3id918>.

FILGUEIRA, Andre Luiz de Souza. **Racismo ambiental, cidadania e biopolítica: considerações gerais em torno de espacialidades racializadas**. Ateliê Geográfico, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 186-201, 22 out. 2021. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ag.v15i2.69990>.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Planejamento e Inteligência Urbana. **Floripa em Números**: série censo ibge: caderno 1. Florianópolis, 2024. 11 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FUINI, Pedro. **Nascimento de Walter Benjamin**. 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/33978>. Acesso em: 15 nov. 2025.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro como contracultura da modernidade**. consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes, 2001. (Prefácio à edição brasileira; Prefácio; Capítulo 1).

GÓIS, Aurino José. **As religiões de matrizes africanas**: o candomblé, seu espaço e sistema religioso. Horizonte, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 321-352, mar. 2013.

GONZALEZ, Lélia. **O golpe de 64, o novo modelo econômico e a população negra**. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. LUGAR DE NEGRO. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 11-17.

KRENAK, Ailton *et al.* **Metamorfose**: flecha 3. Biosfera: Dantes Editora, 2021. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/10/CADERNO_FLECHA_3.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

LIMA, Leandra. **"CANDOMBIO" reflete sobre práticas e saberes ancestrais**. 2024. Correio Metropolitano. Disponível em: <https://www.correiodamanha.com.br/correio-petropolitano/2024/10/161171-candombi-o-reflete-sobre-praticas-e-saberes-ancestrais.html>. Acesso em: 03 dez. 2025.

MACHADO, Lurdes Regina Borges Lima; THIESEN, Juarez da Silva. **Educação Integral na Ebias**: o programa mais educação como transitoriedade e ação indutora. In: COEB - CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014., 2014, Florianópolis. Trabalho Publicado. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2014. p. 1-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017. 375 p.

MARTINS, Felipe Rodrigues. **Educação Ambiental e Candomblé: afro-religiosidade como consciência ambiental.** Paralellus, Recife, v. 6, n. 12, p. 265-278, jun. 2015.

MATHIAS, Maíra. **Racismo Ambiental.** 2022. EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/racismo-ambiental>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de; SILVA, Isadora Souza. **Diálogos possíveis entre escolas e terreiros: estratégias de lutas contra o racismo.** Revista Teias, [S.L.], v. 21, n. 62, p. 92-105, 13 set. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.49709>.

MENNA, Sergio Hugo. **O problema do reducionismo na ciência.** Prometheus - Journal Of Philosophy., [S.L.], v. 16, n. 46, p. 171-184, 29 dez. 2024. Revista de Filosofia Prometheus (Prometheus Journal of Philosophy). <http://dx.doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v16i46.22122>.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Memorial de formação docente como dispositivo metodológico de aprendizagem narrativa no ensino superior.** Revista da Faculdade de Educação, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 1-18, 28 mar. 2024. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. <http://dx.doi.org/10.30681/21787476.2023.e392322>.

MOREIRA, Ingridy Nathaly Santos; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e. **Estudo teoria ator-rede sobre a formação inicial de professores de ensino de ciências.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, [S.L.], v. 24, p. 1-21, 5 dez. 2022. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4855>

MOREIRA, Ingridy Nathaly Santos; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e. **Racismo ambiental como questão bioética para o ensino de ciências: construção de uma proposta colaborativa de formação inicial de professores à luz da teoria ator-rede.** V Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico, Minas Gerais, v. 5, n. 0, p. 1-12, dez. 2020.

MUFWENE, Salikoko S.. **Creolization: history, ethnography, theory.** Charles Stewart. Journal Of Anthropological Research, [S.L.], v. 65, n. 1, p. 105-109, abr. 2009. University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.1086/jar.65.1.25608150>.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no Terceiro Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB -RJ, 2003.Arquivo

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Práxis Educacional, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NUNES, Caroline. **Sarah Baartman: como a história da gordofobia está atrelada ao racismo?.** 2022. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/sarah-baartman-como-a-historia-da-gordofobia-esta-atrelada-ao-racismo/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

Ó, Alarcon Agra do. **Memória e Formação Docente**. 2003. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177545_f4887f025da04234c8507e281dc1f48c.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; DOMINGOS, Fabiane de Oliveira; COLASANTE, Tatiana. **Reflexões sobre as práticas de Educação Ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), [S.L.], v. 15, n. 7, p. 9-19, 3 dez. 2020. Universidade Federal de Sao Paulo. <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10064>.

OLIVEIRA, Caroline; STROPASOLAS, Pedro. **Rompimento de reservatório da Casan em Florianópolis (SC) atinge 200 famílias, diz MAB; empresa é reincidente**. 2023. Repostagem de Brasil de Fato (BdF), São Paulo - SP. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/09/06/rompimento-de-reservatorio-da-casan-e-m-florianopolis-sc-atinge-200-familias-diz-mab-empresa-e-reincidente/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PESSOA, Manuela Bressan; PEREIRA, Elson Manoel. **O calor aumenta, o mar avança, mas não vai nos atingir**. Caderno de Geografia, [S.L.], v. 34, n. 78, p. 1017, 23 out. 2024. Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2318-2962.2024v34n78p1017>.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **Entre Silenciamentos e Resistências: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de ciências biológicas da ufsc**. 2020. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Ufsc, Florianópolis, 2020.

PRECEITO, Deivid. **Candombio - Confluências de saberes: encruzilhadas entre candomblé e biologia**. Rio de Janeiro: Littera, 2024. 120 p. ISBN-13: 9786598337810.

QUARESMA, Jomar dos Santos. **Hip Hop Tucuju: um breve estudo do movimento cultural urbano como instrumento de prevenção e resgate de jovens em vulnerabilidade social no município de macapá**. 2016. 28 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Amapá - Unifap, Macapá, 2016.

REIS, Diego dos Santos. **A Colonialidade do Saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 1-12, jun. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.240967>.

ROMÃO, Jeruse. **Educação, instrução e alfabetização no TEN**. In: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. 2005, p.117-139.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação**. Revista Exitus, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 262-289, 1 out. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>.

SANTOS, Gercilene Vale dos; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Aonde tu vai rapaz:** análise dialógica de um ladrão de marabaixo. In: Seminário das Licenciaturas, 1., 2023, Chapecó. Artigo. Chapecó: UFFS, 2023. p. 1-6.

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. **Educação, comunicação e imaginação em John Dewey:** contribuições teóricas e práticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [S.L.], v. 102, n. 262, p. 626-641, 26 nov. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4669>.

SIQUEIRA, Marina Toneli; CHAVES, Larissa Siqueira; GONÇALVES, Ana Leticia Saquete. **O desafio da participação popular no planejamento urbano brasileiro:** o caso do plano diretor de Florianópolis. Revista Brasileira de Direito Urbanístico | Rbdu, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 37-61, dez. 2020.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. **Implementação da Lei 10.639/2003:** mapeando embates e percalços. Educar em Revista, [S.L.], n. 47, p. 51-65, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000100005>.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil:** debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). Revista Brasileira de História, [S.L.], v. 42, n. 89, p. 93-115, abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06>.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. **Curriculo e culturas:** a educação antirracista como direito humano. Revista Teias, [S.L.], v. 22, p. 61-72, 15 dez. 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2021.61610>

VERRANGIA, Douglas. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências:** um grande desafio. Revista África e Africanidades, [S. L.], v. 8, n. 2, p. 1-14, fev. 2010.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação:** desafios e potencialidades do ensino de ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, dez. 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, Folias e Ladainhas:** a cultura do quilombo do cria-ú em macapá e sua educação. 2010. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará - Ufc, Fortaleza, 2010.

WESCHENFELDER, Aline. **Relações étnico-raciais ainda são pouco abordadas nas licenciaturas.** 2022. Coordenadora: Renata Meira Vêras (UFBA). Disponível em: <https://humanamente.fiocruz.br/agora/relacoes-etnico-raciais-ainda-sao-pouco-a-bordadas-nas-licenciaturas/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

ANEXO I

Nota de posicionamento do Centro Acadêmico de Biologia sobre o FUTURE-SE

Antes de colocarmos qualquer posição sobre o projeto Future-se é importante entender que este projeto não está sendo colocado pelo governo federal em um contexto político e econômico qualquer, mas sim em um momento de contingenciamento orçamentário das Instituições Federais de Ensino Superior. Faz parte do tensionamento dos jogos políticos e insere-se em uma conjuntura de desmantelamento da Universidade Pública mais complexa e mais profunda, que se desenha historicamente desde a redemocratização. Ao sucatear o sistema público de ensino, processo que foi escancarado com a imposição da EC95¹⁶, se promove a financeirização da educação superior e sua precarização, favorecendo uma pequeníssima parcela da sociedade que lucra com os nossos direitos básicos. Enquanto isso, o Governo Federal impõe a reforma da previdência como moeda de troca pela liberação das verbas contingenciadas e ataca fortemente o patrimônio científico e cultural, por exemplo, inviabilizando a continuidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Efeitos destas manobras de negligência para com nossas instituições públicas de ensino já podem ser sentidas na UFSC. E isto o diz o próprio reitor, anunciando durante a última Assembleia Unificada, que a nossa Universidade só terá verba para seu funcionamento até metade de setembro – um diagnóstico que se assemelha com várias outras Instituições Federais ao redor do País. Talvez seja interessante apontar que quando foi anunciado publicamente o contingenciamento orçamentário para as Instituições Federais, no início de maio, a UFSC fez uma análise onde o orçamento corrente permitia o funcionamento da mesma até final de junho; logo depois, este prazo foi sendo adiado até o prazo pronunciado na Assembleia — até setembro. Porém, é importante frisar que o adiamento deste prazo é decorrente da demissão de 95 funcionários terceirizados entre meados de julho e a primeira semana de agosto. Pensando no Centro de Ciências Biológicas, ele mesmo está sendo afetado com a falta de segurança no Departamento de Botânica que, devido à sua localização afastada teve que suspender as aulas do

¹⁶ (Nota autoral) EC95 se refere à Emenda Constitucional nº 95 de 2016, conhecida como o Teto de Gastos. Essa emenda instituiu o Novo Regime Fiscal no Brasil, limitou o crescimento das despesas primárias da União por 20 anos, corrigindo-as anualmente pela inflação do ano anterior.

período noturno. Agora, as aulas deste departamento foram retomadas com uma solução paliativa de deixar um único funcionário de segurança responsável pela cobertura da área do Marque, do NDI e da Botânica. Com esta situação percebemos como, mais uma vez, são as trabalhadoras e trabalhadores mais pobres e com menos garantias e direitos trabalhistas as primeiras a serem afetadas com a insegurança de seus empregos e a perda de seus salários.

O projeto de Lei apresentado às pressas pelo poder executivo aponta três eixos que o sustentam: Gestão, Governança e Empreendedorismo, Pesquisa e Inovação e Internacionalização. A articulação entre estes eixos na Minuta revela a intenção de vender o patrimônio público (físico, cultural, científico, artístico) de maneira descarada e irresponsável com a sociedade brasileira sob desculpas de dar maior liberdade às universidades. Porém, indica com isso, o objetivo de livrar-se dos custos da educação pública no orçamento federal. A gestão que se propõe é sombria. O andamento do projeto nas universidades deve ser supervisionado por um Comitê Gestor cujas atribuições dentro do funcionamento das instituições tangem questões sérias, como a definição de critérios para aceitar candidaturas para reitoria. No entanto, o PL não diz sobre o funcionamento ou a composição deste Comitê.

Com efeito, o documento que desenvolve a proposta do 'Future-se', apesar de mal elaborado, carente de informações essenciais à sua efetiva implementação e com diversas lacunas, deixa bastante nítido o seu horizonte de chegada. Em seu texto indica a adesão ao programa via contratação de Organização Social (OS), sendo ausente a necessidade de chamamento público para findar este contrato. Coloca a seguir que às OS's compete apoiar a execução de planos de ensino, extensão e pesquisa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); realizar o processo de gestão dos recursos relativos a investimentos em empreendedorismo, pesquisa, desenvolvimento e inovação; auxiliar na gestão patrimonial dos imóveis das IFES participantes, entre outras coisas mais. Baseada em uma lógica empresarial, propõe às vezes soluções rasas sem indicar um mínimo planejamento e relação com a realidade atual das Instituições, visto que muitas destas competências indicadas acima já são cumpridas pelas gestões universitárias e que, possuem uma profundidade analítica já bastante densa e complexa; às vezes propõe soluções que poderão abrir brechas para o cerceamento da autonomia docente, além de permitir a mudança no regime de contratação destas mesmas docentes. Sem contar que as OS já somam inúmeros casos de corrupção e de má

administração – um exemplo disso é nosso hospital universitário que teve sua gestão cedida à EBSEH a portas fechadas dentro de uma instituição militar e que hoje sofre diversas denúncias de má gestão. A situação dos hospitais universitários se agrava no contexto deste projeto, pois ele abre a possibilidade para que estes aceitem convênios de planos privados de assistência à saúde. Prejudicando, uma vez mais, a quantidade da população brasileira que depende integralmente do SUS.

Prevê, na seção IV, a criação de um Fundo de investimento Nacional para “fomentar a organização social por meio de repasse de recursos orçamentários e permissão de uso de bens públicos”. Este fundo será composto majoritariamente, pelo menos em seu início, pelo patrimônio da União. Dentre as soluções colocadas para que seja efetivada a autonomia das IFES pelo fundo fica garantido ao Ministério da Educação, a possibilidade de doar bens imobiliários para que as OS’s invistam no fundo. Considerando a EC95 e o congelamento de gastos da União destinados à educação, nos parece provável que este fundo se consolide como o principal aporte orçamentário das IFES. Ou seja, deixa as instituições submetidas a necessidade de gerar resultados financeiros para atrair cada vez mais investidores no mesmo. Mais uma vez e de maneiras diferentes é o público bancando o interesse privado. Ao passo que é colocada esta outra forma de captar recursos para as IFES, e em conjunto da proposta de gestão por Organizações Sociais, não fica evidente sobre como ocorrerá a transição de gestão das instituições. Inclusive, algumas análises do projeto vindas de profissionais de outras universidades estimam existir um hiato de três anos de incerteza sobre a manutenção das Instituições Federais até elas começarem a receber a verba vinda deste fundo.

A lógica na qual uma entidade privada gerencia os campos de ensino, pesquisa, extensão e administração do patrimônio público, tanto material quanto simbólico, é uma redução ao fundamentalismo econômico. É reduzir todos estes pilares universitários à lógica de mercado. Em um contexto onde os conceitos de competência, empregabilidade e empreendedorismo são utilizados no meio empresarial como uma solução ao desemprego crescente em nosso País, a saída a ‘crise’ educacional proposta por este PL se mostra não como solução, mas sim como uma peça em um plano de negócios. Se mostra como uma engrenagem em um projeto político de País.

Pelo exposto acima, nós, Centro Acadêmico de Biologia, nos posicionamos contrários ao Projeto ‘Future-se’.

O que está posto neste projeto não só fere completamente a autonomia universitária garantida na constituição, mas também propõe que caminhemos a passos largos à colocar as instituições federais mais reféns ainda das demandas do mercado financeiro e impõe iniciativas privadas até a medula das IFES. Isto nos afasta de construir uma Universidade que atenda as demandas de interesse público e popular e cujo horizonte está junto da classe trabalhadora. Se é certo que uma instituição como a nossa precisa ser re-pensada para aproximar-se deste horizonte, a proposta que vem no projeto de lei do 'Future-se' é esdrúxula e aniquila quaisquer possibilidades de termos um modelo de universidade pública, de qualidade, mais democrática e autônoma.

NA LUTA PELA UNIVERSIDADE PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE!