



## INDÍCIOS DE UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL NO DISCURSO DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Silná Maria Batinga Cardoso<sup>1</sup>*

*Bárbara Carine Soares Pinheiro<sup>2</sup>*

**Resumo:** Esse trabalho investigou a percepção de dois professores de Química do Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos em Aracaju/SE sobre a relevância da temática racial através de dados construídos a partir de entrevistas semi-estruturadas e analisados pela análise textual-discursiva (ATD) sob os referenciais de Decolonialidade, dos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais e das pesquisas que envolvem o ensino de Química e a Lei 10.639/03. Com base na análise dos dados, foi identificado que os professores dão importância a temática de acordo com as suas experiências de vida e, conseqüentemente, da sua percepção sobre o racismo. Portanto, é urgente a necessidade de se investir na formação continuada decolonial dos professores para que os capacite a lidar positivamente com as questões raciais em sala de aula.

**Palavras-chaves:** Decolonial; Lei 10.639/03; Ensino de Química.

### INDICES OF A COLONIAL PERSPECTIVE IN THE DISCOURSE OF CHEMISTRY TEACHERS ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS

**Abstract:** This work investigated the perception of two Chemistry teachers from the Reference Center for Youth and Adult Education in Aracaju/SE on the relevance of racial issues through data constructed from semi-structured interviews and analyzed by textual-discursive analysis methodology (ATD) under the framework of Decoloniality, studies of the Education of Ethnic-Racial Relations and research involving the teaching of Chemistry and Law 10.639/03. Based on the analysis of the data, it was identified that teachers give importance to the theme according to their life experiences and, consequently, their perception of racism. Therefore, there is an urgent need to invest in

<sup>1</sup> Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC/UFBA/UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA). [silnabatinga@hotmail.com](mailto:silnabatinga@hotmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-9691-5947>.

<sup>2</sup> Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, professora adjunto II na UFBA e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC/UFBA/UEFS), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA). [soarespinheirob@gmail.com](mailto:soarespinheirob@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0001-6899-8485>.

continuing decolonial teacher training to enable them to deal positively with racial issues in the classroom.

**Keywords:** Decolonial; Law 10.639/03; Chemistry Teaching.

### ÍNDICES DE UNA PERSPECTIVA COLONIAL EN EL DISCURSO DE PROFESORES DE QUÍMICA SOBRE RELACIONES RETO-ÉTNICAS

**Resumen:** Este trabajo investigó la percepción de dos maestros de Química del Centro de Referencia para la Educación de Jóvenes y Adultos en Aracaju / SE sobre la relevancia de los problemas raciales a través de datos construidos a partir de entrevistas semiestructuradas y analizados por metodología de análisis textual-discursivo (ATD) en el marco de la descolonialidad, estudios de la educación de las relaciones étnico-raciales y la investigación que implica la enseñanza de la química y la ley 10.639/03. Con base en el análisis de los datos, se identificó que los maestros dan importancia al tema de acuerdo con sus experiencias de vida y, en consecuencia, su percepción del racismo. Por lo tanto, existe una necesidad urgente de invertir en la formación continua de maestros decoloniales para permitirles tratar positivamente los problemas raciales en el aula.

**Palabras clave:** Decolonial; Ley 10.639/03; Docencia Química.

### INDICES D'UNE PERSPECTIVE COLONIALE DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS DE CHIMIE SUR LES RELATIONS ETHNIQUES-RACIALES

**Résumé:** Ce travail a étudié la perception de deux professeurs de chimie au Youth and Adult Education Reference Center à Aracaju / SE sur la pertinence des problèmes raciaux à travers des données construites à partir d'entretiens semi-structurés et analysées par une méthodologie d'analyse textuelle-discursive. (ATD) dans le cadre de la décolonialité, des études sur l'éducation aux relations ethno-raciales et des recherches impliquant l'enseignement de la chimie et du droit 10.639/03. Sur la base de l'analyse des données, il a été identifié que les enseignants accordent de l'importance au thème en fonction de leurs expériences de vie et, par conséquent, de leur perception du racisme. Par conséquent, il est urgent d'investir dans la formation continue des enseignants décoloniaux pour leur permettre de faire face positivement aux problèmes raciaux en classe.

**Mots-clés:** décolonial; loi 10.639/03; enseignement de la chimie.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de uma dissertação intitulada como “Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de Química: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais”, que foi construída durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências na



Universidade Federal da Bahia sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro defendida em junho de 2019. O objetivo desse estudo foi identificar as aproximações e distanciamentos de uma perspectiva pedagógica decolonial no discurso de dois professores (as), de forma a contribuir para o entendimento das dificuldades e potencialidades da efetivação da lei 10.639/03 no ensino de Química.

A decolonialidade surgiu a partir de uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno de um projeto de investigação modernidade/colonialidade, que tem como proposta a interpretação da realidade a partir das experiências da América Latina com a pretensão de superar a incompreensão da realidade sob os efeitos do domínio colonial e intervir no contexto social (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Pois, é perceptível duas versões simultâneas da história: a história da modernidade europeia e a história silenciada da colonialidade europeia (MIGNOLO, 2005).

Com o conhecimento da América e das rotas comerciais com a África e a Ásia, os europeus criaram as bases de acumulação de capital às custas da vida de milhões de seres humanos, principalmente indígenas e africanos escravizados, determinando o domínio europeu com relação aos demais povos. Ou seja, a colonialidade proveniente do colonialismo foi a condição essencial de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Esse domínio econômico europeu por conta da colonização de povos não europeus determinou a forma de pensar, de ser e de organização social para o mundo, pois a medida em que as relações sociais se configuravam, hierarquizaram-se lugares e papéis sociais correspondentes ao padrão de dominação que se impunha de forma naturalizada (GOMES, 2012) a partir da diferença colonial entre colonizadores e colonizados devido a ideia de raça pelas diferenças fenotípicas.

Esse conceito de raça, no contexto latino-americano, se deu antes mesmo de ser consolidado como um conceito da ciência (GOMES, 2012), ele passou a existir a partir do modernismo ocidental (MUNANGA, 2013), pois foi a diferença racial que operou na inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da divisão do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, possibilitando a manutenção da dominação do sistema econômico hegemônico europeu até os dias atuais (QUIJANO, 2005), mesmo com o fim do colonialismo histórico, a colonialidade do poder, do saber e do ser permanece.

A colonialidade do poder corresponde a estrutura de dominação que a América



Latina, a África e a Ásia foram submetidas a partir do colonialismo da Europa que, mesmo com a descolonização das colônias, se apresenta de várias formas, como na sedução pela cultura colonialista, estimulando forte desejo à cultura europeia por parte dos sujeitos colonizados (QUIJANO, 2005).

A colonialidade do saber impôs uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o saber e todas as dimensões da cultura se definem a partir da lógica de pensamento localizado na Europa (MIGNOLO, 2005), reprimindo, negando, invisibilizando, pilhando, expropriando outras formas de produção de conhecimento não-europeias (SILVA E PINHEIRO, 2018).

E, por fim, a colonialidade do ser, esta é a mais profunda, consequência das duas primeiras formas de colonialidade, pois provoca a própria negação e o esquecimento de processos históricos dos povos não-europeus (MIGNOLO, 2005), provocando problemas identitários com relação a liberdade do ser por conta dessa violência epistêmica, como afirma Oliveira e Candau (2010).

Na história do Brasil fica muito explícito essas três dimensões da colonialidade, pois o processo de desumanização devido a colonização e escravização sofrida pelos africanos e indígenas por conta do sistema de domínio colonial europeu, gerou a marginalização, o genocídio e epistemicídio dos povos nativos e africanos e a “escravidão mental” no imaginário coletivo, que faz com que os “outros” tenham um olhar de inferioridade sobre si (SILVA; PINHEIRO, 2018; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; CUNHA JR, 2005).

Então, se a colonialidade subalterniza e classifica o outro a partir das diferenças coloniais, retratando o poder da Europa frente as outras sociedades, a decolonialidade vem dar voz aos povos que, historicamente tiveram suas histórias, culturas e produções científicas e tecnológicas silenciadas sob efeitos da dominação colonial, promovendo a luta contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e, a busca da transformação social através de um diálogo entre os povos que vivenciam a colonialidade. Ou seja, a decolonialidade implica em enfrentar a modernidade eurocentrada com justiça, igualdade e diversidade epistêmica para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A incorporação de elementos decoloniais nas práticas sociais, já é uma começo para a superação do eurocentrismo, pois mostra como a ideologia dominante e as relações de poder são perpassadas pela colonialidade. Por isso, é urgente introduzir saberes



invisibilizados e subalternizados nas salas de aula, como Walsh (2007) orienta a partir de uma articulação entre a dimensão pedagógica e decolonial denominando-a de pedagogia decolonial, esta que busca desafiar os aspectos sociais, políticos e epistêmicos da colonialidade, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, na geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento e na inferiorização de povos não-europeus (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Uma forma de pôr em prática a pedagogia decolonial é a efetivação da lei 10.639/03 em sala de aula, pois a mesma obriga a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira em todo currículo escolar da educação básica. Dessa forma, a prática da lei é a própria pedagogia decolonial, que proporciona o reconhecimento e fortalecimento do que é próprio dos racializados, o legado afrodescendente, o que promove a descolonização de si e, conseqüentemente, implica a inserção dos negros em novas condições sociais de poder, de saber e de ser (MIRANDA; RIASCOS, 2010).

## MÉTODO

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois buscamos compreender as experiências de professores sobre o conhecimento e efetivação da lei 10.639/03 para identificar proximidades e distanciamentos de uma prática pedagógica decolonial no ensino de Química. Os dados foram coletados por entrevistas semi-estruturadas e validadas pelos pares do Grupo de Pesquisa Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA).

Inicialmente, para a construção do projeto de pesquisa, foi identificada uma situação-problema, a qual através de leituras pudemos notar que poucos esforços vêm sendo realizados no sentido de um olhar diferente para as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos no ensino de Ciências (SANTOS; SOUZA, 2011).

Pois, embora exista uma sensibilidade por parte dos profissionais da educação em conceber processos de escolarização que vão além do conteúdo disciplinar, na prática, a sensibilidade não se concretiza em ações, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem permanece muito mais pautado na transmissão de conteúdos que na exploração dos potenciais e da vivência dos alunos (SILVA, 2013).

Rocha, Silva e Martins (2017) analisaram alguns trabalhos e concluíram que poucos apresentam a valorização do cotidiano no ensino de Ciências para a Educação de



Jovens e Adultos e, que existe uma ausência de trabalhos com relação a questões acerca da diversidade étnico-racial.

A partir dessa lacuna e da urgência dos docentes repensarem um fazer educativo próximo as questões tão visíveis para os (as) negros (as), que de certa forma são invisíveis nas práticas pedagógicas foi que consideramos importante, compreender como e se os professores de Química educam para as relações étnico-raciais na EJA a partir da lei 10.639/03, considerando que o público da EJA é majoritariamente negro com uma trajetória escolar acidentada (distorção idade/série, evasão escolar, inclusão subalterna) devido as situações específicas enfrentadas no seu cotidiano, nas suas trajetórias e experiências de vida, consequência das condições socioeconômicas, dos preconceitos sociais e raciais (SILVA, 2013).

Em seguida, o processo da pesquisa seguiu com o trabalho de campo. Nessa etapa, realizamos as entrevistas com dois professores de Química do Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos de Aracaju/SE.

E, por fim, a análise dos dados através da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES, 2003), esta que pode ser compreendida como um processo auto-organizado para compreensão de novos entendimentos a partir de uma sequência de quatro etapas: i) desconstrução do corpus, ii) a unitarização, iii) a categorização, iv) e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003).

Dessa forma, para a análise das entrevistas transcritas realizamos inicialmente uma leitura minuciosa e intencionada do corpus da pesquisa, a partir da delimitação rigorosa das transcrições, selecionando a amostra de interesse sobre as questões étnico-raciais e, posteriormente, desconstruímos os textos, destacando os elementos constituintes, chamados de unidades de significado.

Em seguida, atribuímos códigos para as unidades, os quais representamos com as letras A e B as transcrições reescritas referentes a cada professor e, um número que acompanha a letra, o qual se refere a cada uma das unidades de análise construída a partir do texto (A1, B1, A2, B2...). Além de que atribuímos a cada conjunto de unidades de significados uma descrição para facilitar a categorização, afinal essas unidades são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa.

As unidades partiram de categorias definidas a priori, pois algumas das perguntas realizadas já direcionavam os pesquisados a responderem dentro daqueles grandes temas. Dessa forma, nós separamos as unidades de acordo com esses temas ou categorias (lei



10.639/03, racismo, currículo, EJA); e, posteriormente, novos subtemas ou subcategorias surgiram a partir das unidades de significado, as quais são chamadas de emergentes, estas que surgiram a partir das especificações das unidades de significado.

Esse processo de categorização surge a partir do agrupamento de elementos semelhantes, que podem ir de um conjunto de categorias gerais para um conjunto de subcategorias mais específicos ou vice-versa. Esse trabalho partiu das categorias gerais para as específicas. A unitarização e categorização do corpus constrói a estrutura básica do metatexto, objeto da análise para compreensão do objetivo da pesquisa.

Após a elaboração das categorias, foi feita a análise a partir das nossas compreensões a luz da teoria da Decolonialidade, dos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais e das pesquisas que envolvem o ensino de Química e a Lei 10.639/03. Pois, quando o pesquisador interpreta os sentidos de um texto com base em um fundamento teórico, melhora a compreensão dos fenômenos que investiga, já que estabelece pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base (MORAES, 2003). Além de que traz mais validade nos resultados da análise. Pensando em deixar o texto mais confiável, também trouxemos no decorrer da análise citações dos textos analisados a fim de dar aos leitores uma imagem mais fiel das análises descritas.

Para facilitar a compreensão das categorias e subcategorias de análise, fizemos um quadro explicativo (QUADRO 1) das mesmas, como mostra abaixo, pois os metatextos foram construídos por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Esse esforço envolveu caracterizar as categorias e estabelecer relações entre as subcategorias emergentes da análise.

**Quadro 1:** Categorias de Análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Unidades de Significado</b>
Lei 10.639/03	Conhecimento da Lei 10.639/03	Conhecimento da lei 10.639/03 por parte dos professores	Tem conhecimento, mas não lembra (A1); Tem conhecimento, mas não percebe o impacto na sua prática (B1);
	Importância da Lei 10.639/03	A importância dada pelos professores sobre a temática	Considero importante, pois já foi vítima de preconceito racial (A2); Considera importante, pois valoriza a nossa cultura (B2, B3);
	Efetivação da Lei 10.639/03	Contribuições dos professores para a efetivação da lei	Pode-se trabalhar com alimentação, barro e chás utilizados em rituais, discutindo



			a discriminação racial em sala de aula (A4, A5); Pode-se trabalhar com a temática de culinária africana, mas sem discutir as questões do racismo (B5, B6);
	Desafios para a efetivação da Lei 10.639/03	Dificuldades dos professores para abordar a temática	Preconceito por parte dos alunos e da direção ( A3, B4);
Racismo	Racismo Pessoal	Preconceito racial sofrido pelos professores	Nunca na academia, mas muitos fora da academia por conta do seu estereótipo (A6, A7, A8, A9, A10); Considera que a cor da pele influencia muito na vida das pessoas, mas alega nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito. Porém, já foi vítima de piadas (B7, B8, B9, B10);
	Postura do professor frente ao racismo	Atitude do professor frente ao racismo em sala de aula	Não pe permitido, trabalha-se o diálogo, o pedido de desculpas e a suspensão (A11, B11, B12);
	Origem do Racismo	Causa do preconceito racial	Colonização e escravização (A12, B12);
	Racismo e condição socioeconômica	Relação entre desigualdade racial e social	O preconceito muda de acordo com a condição financeira da pessoa (A13); A desigualdade social está relacionada com a diferença racial, porém isso não é motivo para a pessoa não ascender socialmente ( B14);
Currículo	Currículo Decolonial	Combate contra a eurocentricidade do currículo	São abordados a história e cultura africana e afro-brasileira e a produção científica feita por povos não-europeus (A14, A16, B18, B19);
Políticas Afirmativas	Cotas	A favor ou contra as cotas	A favor das cotas por tempo determinado até o governo suprir as deficiências existentes (A14); Não é a favor, pois considera que o sucesso só depende de cada um (B15, B16, B17);

Fonte: Autoria Própria, 2019

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Para a pesquisa, foram entrevistados uma professora e um professor de Química que lecionam no Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos em Aracaju/SE.





A professora leciona pela manhã e o professor nas turmas da tarde e noite. A fim de preservar a identidade dos mesmos, os identificamos como docente A e docente B, como já foi citado acima.

### PERFIL DOS DOCENTES

Docente A: Mulher negra, 40 anos de idade, formada em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2010. Há 18 anos atua na profissão e há 2 anos atua na EJA. Ela começou fazendo Engenharia Química na UFS e por aproveitamento da parte de Química (notório saber), já estava ensinando Química na rede estadual, apenas com o pedagógico, pois ela é concursada da rede estadual desde a época que ainda não se exigia o curso superior nos concursos para o magistério. Assim, para legalizar sua prática, ela fez um outro vestibular e cursou Licenciatura em Química. Ela já participou de cursos de formação continuada envolvendo a temática, mas fora do contexto da Química. Na EJA, ela utiliza textos, conhecimentos prévios e exemplificações da Química de acordo com o contexto dos estudantes.

Docente B: Homem negro, 57 anos de idade, formado em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 1986. Tem 30 anos em sala de aula. Trabalha na EJA há 5 anos, foi para essa modalidade de ensino para complementar a carga horária. Ele ensina Química a partir de exemplos do dia-a-dia dos alunos. Ele nunca participou de cursos sobre a temática na formação inicial, nem em formação continuada. Ambos os professores afirmam estar realizados na sua escolha profissional:

“Fui encantado pela arte de ensinar. Me formei em Química Industrial e corri pra fazer licenciatura porque eu achava lindo passar o conhecimento. Sou feliz na minha profissão” (Docente B).

“Gosto do que faço, se não gostasse não estava mais, é tanto que eu continuo aqui, apesar que as vezes é muito ingrato, muitos colegas já desistiram” (Docente A).

Vale ressaltar que os professores se autodeclararam negros e a Docente A, ainda disse assim: “Eu sou negra assumida, eu assumo que sou negra, inclusive as doenças que causadas pela cor eu tenho, principalmente anemia. São muitas dores que por vezes me impossibilitam de ir trabalhar”. Essa fala nos mostra o quanto a ideologia dominante leva a professora a ter um discurso colonizado sobre ela mesma, pois na diversidade cultural



brasileira, existe o mito de que a doença da anemia falciforme é uma doença racial, este que precisa ser desconstruído, pois, segundo Laguardia (2006), a maioria dos geneticistas comungam da hipótese que a anemia falciforme se trata de um evento de seleção natural nas populações de regiões, onde a malária apresenta ou apresentou um padrão endêmico – África Central e Ocidental, região mediterrânea (sul da Itália, Grécia, Turquia), Península Arábica e Índia (LAGUARDIA, 2006; MOREIRA; AMAURO; FILHO, 2013) e, que a associação entre pigmentação da pele e alta transmissão de malária não é significativa para a ocorrência da anemia falciforme.

Porém, a relevância dada à pele negra e à origem africana, é significativa porque, ao associar a anemia falciforme a um corpo negro específico, ela tanto reforça os estereótipos de debilidade e defeitos atribuídos a essa doença aos negros (LAGUARDIA, 2006). Por isso, se faz importante desmitificar a anemia falciforme como uma doença de pessoas negras, para não reproduzirmos o discurso colonialista dominante de raça que nos foi imposto.

Ambos os professores, também falam que a EJA é jovem e, que, o público contempla mais mulheres. Porém, o docente B afirma que não vê muitos negros na escola, vê mais pessoas brancas, diferente da docente A, que afirma que a maioria são pessoas negras. Essas colocações dos professores precisam ser discutidas, pois se trata da juvenilização da EJA, da questão de gênero e da cor da pele, propriamente dita.

Pereira e Oliveira (2018) afirma, que tem se intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de juvenilização da EJA, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos devido a evasão, a repetência e a busca por certificação escolar. Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino.

Além de que, como já foi discutido anteriormente, os negros e as negras formam grande parte dos jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional, pois segundo Lima (2017), a EJA atende principalmente à população mais carente, esta que se viu eliminada do processo formal de educação por meio de uma história marcada por um elevado número de indivíduos que foram excluídos dos processos formais de educação, sendo que as pessoas negras são o grupo social mais vulnerável.

Porém, os professores afirmam que no Centro de Referência da EJA de



Aracaju/SE tem mais mulheres do que homens, o que contradiz os dados estatísticos do INEP<sup>2</sup>(2016) que afirmam que a EJA tem mais homens (51%) que mulheres (49%), porém nessas falas dos professores fica nítido o quanto ainda as mulheres encontram obstáculos de todo tipo à sua escolarização.

Especialmente no caso das meninas de famílias pobres, como afirma Leony (2013) que, essas dificuldades vão desde o fato de assumirem desde cedo boa parte das tarefas domésticas até a gravidez precoce, passando pela ideia de que não é preciso investir em sua educação, sendo estimuladas ao relacionamento afetivo/casamento e aos cuidados com a família. E, esse retorno a escola, está relacionado ao complemento do ensino básico para posteriormente arranjar um emprego ou conseguir um emprego melhor, além do êxito pessoal, o incentivo da família e o exemplo para os filhos (CITTADIN; BADALOTTI, 2015).

Quando o professor afirma que vê mais pessoas brancas, pode-se inferir ao fato da difícil tarefa de definir quem é negro, como afirma Munanga (1999), pois devido a teoria do branqueamento e mestiçagem no Brasil que originou o mito da democracia racial devido a miscigenação, o negro brasileiro pode atravessar um gradiente de cores claro/escuro e, com relação as tonalidades da cor da pele, o sujeito pode se declarar ou ser identificado como branco, quando apresenta tons de pele mais claros.

## ANÁLISE DAS CATEGORIAS

### CATEGORIA REFERENTE A LEI 10.639/03

Com relação ao conhecimento da lei, a docente A não tinha certeza se conhecia a lei, “eu acho que já, só não estou lembrada” (A1), já o docente B, mesmo conhecendo a lei não percebe a repercussão da lei em sua prática, “sim, mas não vi ainda o impacto da lei na minha prática” (B1).

Essas falas estão em consonância com o que afirma Heidelmann e Silva (2018) em seu trabalho que, dentro do universo pesquisado por eles, a maioria dos professores de Química da Educação Básica, tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e suas

---

<sup>2</sup> Dado extraído do site <http://www.revistaeducacao.com.br/homens-negros-sao-maioria-na-eja/> em fevereiro de 2019.



implicações no currículo e cotidiano escolar, mas que é preciso mais formação e comprometimento político do docente diante dessas demandas de visibilidade da população negra nas práticas escolares.

Quanto a importância da Lei, ambos os professores a consideram importante, porém a docente A afirma que independentemente de lei, ela já discute essas questões em sala de aula, pois, ela já vivenciou preconceitos raciais, o que nos mostra o quanto a abordagem dessa temática em sala de aula se torna pertinente devido as experiências vividas pela docente.

Enquanto o docente B, considera importante discutir essa temática na escola, principalmente nas disciplinas de artes e história, para que os alunos conheçam o folclore brasileiro a partir da história e cultura afro-brasileira.

Pra mim, independente da lei é preciso trabalhar essas questões, porque eu já passei por preconceito e de vez quando eu posso até passar, a gente não sabe a cabeça das pessoas, a vida vive numa sociedade altamente preconceituosa (A2). Eu acho importante tratar desse tema na escola, porque tem artes e tem um monte de coisas que poderia ser aplicada nisso aí e a história. Não sei se vai colar bem o que eu vou falar agora, Halloween nas escolas pra que, isso é cultura americana... vamos cuidar da nossa cultura, vamos fazer com que os nossos jovens amem, entendam e saibam que a gente tem um folclore, pra que um folclore mais rico do que o que a gente tem aqui em Laranjeiras? Trazidos pelos africanos, reisado, chegança, o grupo parafuso, é preciso valorizar a nossa cultura, o nosso folclore (B2).

O Docente B nunca teve formação sobre as relações étnico-raciais e reduziu a grandeza da temática racial a duas disciplinas, ao considerar importante tratar do tema nas disciplinas de Artes e História. Além de que ele compara as manifestações da cultura afro-brasileira com o Halloween, pois assim como essa festa norte americana é tão valorizada nos Estados Unidos, assim deveria ser no Brasil, com relação a nossa cultura.

Porém, ele relaciona a cultura africana como folclore e isso é uma interpretação equivocada da lei, pois, segundo Gomes (2008), a falta de formação sobre a temática pode resultar em ações desconexas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, sem problematizar com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras.

Assim, ao abordar a cultura afro-brasileira e africana de forma folclórica, com toda a carga pejorativa que o termo traz em si, reproduz um discurso eurocêntrico, pois resume-se a algo estereotipado, estático, essencializado, que ignora a constante construção social, histórica, política e ideológica da cultura permeadas por relações de poder,



perpetuando a (re)produção de desigualdades entre grupos ao classificar as pessoas negras segundo atributos considerados específicos dos africanos e afro-brasileiros (CANDAU, 2002; GOMES, 2003).

Por isso, é urgente a promoção de cursos de formação para que os professores evitem práticas educativas que colocam a cultura negra no lugar do exótico/folclore.

Em relação aos desafios, ambos afirmaram que a maior dificuldade em lidar com essa temática é o preconceito dos alunos referente as religiões de matriz africana, ou seja, a intolerância religiosa.

O preconceito, foi o que aconteceu com o trabalho de chás, mas o que aconteceu? A turma toda em peso foi para a coordenação gritando ela quer que eu vá para um terreiro de macumba. Eu impus a minha vontade, a coordenação e a direção me chamou, mas eu disse que queria daquele jeito e a briga foi feia. Porque a maioria dos alunos aonde eu trabalho, a maioria é evangélico do ramo pentecostal e era muito fechado e tudo era Deus e o diabo e eu tive que impor a eles também. Teve meninas que levaram a senhora lá para a entrevista e foi para a sala de aula, aí teve que ajeitar a sala, colocar as ervas, aí teve menino que não entrou porque tinha pai de santo e uma benzedeira, então o principal desafio é o preconceito (A3).

Existe muito preconceito se você for falar que é de uma religião de matriz africana, aí você nota assim que as pessoas arregalam os olhos. Mas eu digo não, todas as pessoas que eu conheço do candomblé falam em Deus, porque o homem lá de cima, porque Deus, porque Deus, eles têm os santos deles, mas Deus é um só, não existe esse negócio. Começo a mesclar desse jeito na sala e a gente vai levando desse jeito a vida (B4).

A docente A afirma o preconceito dos alunos frente a uma atividade que abordava o conhecimento químico do processo de separação de mistura a partir da produção de chás de ervas utilizadas em rituais religiosos de matriz africana. Já o docente B, expõe o preconceito racial a respeito das religiões de matriz africana, mas não relata nenhum caso de que abordou essas questões nas aulas de Química. Ambos os professores, não problematizam a origem dessa intolerância religiosa.

Segundo Vieira (2017), a intolerância religiosa não é movida exclusivamente por diferenças de sistema de religioso, onde o intolerante julga comportamentos e visões de mundo de outros povos a partir de padrões culturais próprios, mas principalmente, pela questão racial. Pois, as religiões de matriz africanas são as que mais sofrem com a intolerância religiosa, por se tratar de um grupo historicamente estigmatizado e excluído devido a ideia da inferioridade da raça negra, a qual assegura que nada que vem dos negros, pode ser bom, pois é macumba, magia negra ou feitiçaria e, seus adeptos, são macumbeiros, feiticeiros, filhos do demônio (VIEIRA, 2017; SALAROLI; SIMÕES,



2017; MOREIRA et al, 2011), como pôde ser percebido nas reações dos alunos e da direção.

Por isso que, a intolerância religiosa voltada às religiões de matriz africana e ao povo de santo no Brasil, não se trata exclusivamente de uma questão religiosa. Trata-se de um problema social com raízes mais profundas, as quais se fundamentam no eurocentrismo enraizado pelo colonialismo e expressos nos dias de hoje pela colonialidade. A intolerância não é determinada pela religião em si, mas pelo pertencimento étnico-racial.

A docente A também enfatiza que a maioria dos alunos eram evangélicos do ramo neopentecostal, esta é uma informação que merece destaque, já que são os “ditos” neopentecostais, os principais causadores de discriminação para com as religiões de matriz africana (GELEDÉS, 2010; SALAROLI; SIMÕES, 2017).

Para encerrar as discussões dessa subcategoria, consideramos pertinente discutir um pouco sobre atividade da professora de envolver as ervas que são utilizadas em rituais das religiões de matriz africana, para a produção de chás, pois para essas religiões, o preservar, cuidar e manter a fauna e a flora é condição fundamental para os participantes, pois sem a natureza não há contato com o sagrado, os orixás estão ligados à preservação da natureza (MOREIRA et al, 2011; KANASHIRO; MARTORANO; FARIAS, 2016; LIMA et al, 2016).

Essa relação entre os povos africanos e afrodescendentes com as plantas nos rituais do candomblé tem fundamento no culto que associa à prática religiosa a um esforço terapêutico, onde usam as folhas, raízes, sementes e cascas para fins medicinais, banhos e outros propósitos ritualísticos relacionados a orixás específicos (MOREIRA et al, 2011).

Dessa forma, segundo Moreira et al (2011) e Lima et al (2016), é possível abordar as espécies de plantas utilizadas nos rituais do candomblé e suas aplicações na Química em aulas do ensino médio, apontando possibilidades para o cumprimento da lei federal 10.639/03, como a docente A fez.

Quanto a efetivação da lei no ensino de Química, a docente A cita alguns temas que podem ser relacionados com a Química como a alimentação e o barro, assim como através dos chás como foi visto na atividade das ervas relacionadas as religiões de matriz africana. O docente B afirma que não leva a discussão do preconceito racial para sala de aula, ele apenas exemplifica a partir da culinária afro-brasileira.



Existem vários temas raciais que a gente pode trabalhar muito bem ao longo do ano letivo: a alimentação, o barro. Tem tudo isso, mas tudo isso com planejamento, a gente planeja e se programa (A4).

Já trabalhei isso na semana do folclore agora. Eu trabalhei a culinária africana: o que é aquele condimento, o dendê, o acarajé, a fermentação de certas coisas, já trabalhei com isso na Química, usando isso (B5).

Eu nunca usei o tema de discriminação racial para preparar minhas aulas, apenas cito exemplos. Ou peço que eles investiguem onde está a Química naquilo ali, mas nunca trouxe esse tema pra sala não (B6).

De acordo com essas falas, podemos perceber que, ambos os docentes trabalham a temática sem problematizá-la nos seus aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, ou seja, não discute as causas e consequências da discriminação racial, como evidencia o docente B, ou seja, reduzem a proposta da lei 10.639/03 em conteúdos escolares.

Já existem muitos trabalhos publicados que relacionam a lei 10.639/03 e o ensino de Química, os quais podem e devem servir de suporte e/ou inspiração para os professores de Química da educação básica aplicá-los em suas aulas. Aqui, destacamos dois trabalhos, o trabalho de Bastos, Amauro e Benite (2017) que teve como objetivo a compreensão da influência da diáspora africana na constituição da sociedade brasileira a partir da atividade prática de extração da cafeína.

Assim como, o trabalho de Borges e Pinheiro (2017) que relata um processo de ensino dos conceitos referentes aos modelos atômicos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, pautado no debate da invisibilidade atômica a partir da prática social da invisibilidade do genocídio do povo negro na sociedade brasileira.

Essas práticas não podem apenas serem desenvolvidas em datas comemorativas, como afirma Gomes (2008), para não correr o risco de inserir as múltiplas possibilidades que a lei 10.639/03 nos traz em uma ou duas aulas, como o docente B afirmou que trabalhou essa temática na semana do folclore.

Essa postura do professor, nos faz considerar que, por ele não ter tido formação sobre a cultura africana e afro-brasileira, ele discute a temática de acordo com o senso comum, este que reproduz a ideologia dominante, influenciado pelas suas experiências de vida, fortalecendo visão naturalizada de negros nas senzalas, no samba, no futebol, na religião, na capoeira ou na culinária (GOMES 2008).

**CATEGORIA REFERENTE AO RACISMO**

Quanto aos professores terem sofrido preconceito racial, ambos afirmam não terem sofrido preconceito racial na academia, como afirma a docente A: “na minha área acadêmica não sofri preconceito”, mas ambos não lembram de terem tido professores negros durante a graduação.

Essa afirmação nos leva a refletir o racismo no ambiente científico, este que não está na capacidade intelectual das pessoas negras, mas sim na produção e reprodução de padrões cognitivos e materiais de subalternidade impostos às pessoas negras (PINHEIRO, 2019).

A docente A afirma que já sofreu muitos preconceitos devido ao seu estereótipo relacionado com a incapacidade intelectual. Mas, esses preconceitos não fizeram com que ela tivesse sua autoestima diminuída, pois ela era convicta de que os seus antepassados sofreram muito mais do que ela. Também, ela enfatiza a importância dos professores na sua formação básica para pensar diferente a respeito do racismo.

A negrinha do cabelo bom, porque meu cabelo é fino, e era mais escorrido (A7).

Com relação a essa fala (A7), é fundamental citar que na década de 1980 com movimentos sociais de caráter identitário (GOMES, 2011), foi enfatizado que o cabelo crespo da mulher negra constitui a sua identidade, porém, independente, se o cabelo é natural, liso, tratado com o uso de produtos químicos, o que se deve levar em consideração é a maneira com a qual a mulher negra trata a sua própria identidade, pois o cabelo não é a única referência da negritude de uma mulher, ou seja, a cultura negra, a resistência negra, a negritude, não está apenas na cabeça das mulheres, mas sim, na luta cotidiana para manter a sua condição de mulher e negra, vítimas diárias do preconceito por serem mulheres e por serem negras (CARVALHO, 2015).

Eu fui saber minha classificação, aí o bonito me perguntou como é o nome da pessoa, ele não perguntou qual é o seu nome, aí eu dei o meu nome, aí ele respondeu diga a pessoa que ela foi bem classificada, aí eu disse a pessoa sou eu, ele mudou totalmente, chega mudou de cor, e eu calada na minha, eu não preciso brigar (A8).

Essa unidade de significado (A8), representa uma manifestação dos preconceitos raciais vivenciadas pelo segmento populacional negro brasileiro pois, além da diferença





colonial através das relações de poder e domínio, a ciência estabeleceu uma relação intrínseca entre o biológico (fenótipo) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (MUNANGA, 2013). Logo, o negro, por ter uma pele mais escura foi considerado o menos inteligente, essa visão estereotipada vêm sendo reproduzidas e realimentadas ao longo do tempo.

Mas os meus avós que também sofreram, o meu avô que era negro e que eu fui criada por ele, ele sofreu muito esse preconceito, então o que meu avô passou para o que eu passei é fichinha, dava pra levar. Certo? O que meu avô dizia que o que vale é a dignidade (A9).

Essa fala da docente A, nos remete a importância do movimento negro para a população afro-brasileira, pois quando ela afirma que, os preconceitos que hoje ela sofre não são os mesmos do avô, isso é reflexo das conquistas do MNU, graças a sua presença como “ator político na cena social, histórica e política” (GOMES, 2012, p. 741) em ações como: políticas afirmativas, a criminalização do racismo e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Essas lutas do MNU contra os lugares marginais, os quais se encontravam os negros devido aos problemas advindos de preconceitos e discriminações raciais, possibilitou aos negros, com o passar das gerações, melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida (GELEDÉS, 2016).

Quando eu comecei a levar a sério essa questão de preconceito foi no ensino médio, no pedagógico. E um dos livros que a professora passou lá foi o que é racismo? Eu li esse livro em um dia, botei pra lá, e a partir desse momento eu comecei a pensar diferente, eu tive vários professores que também me passaram uma consciência política diferente (A10).

Essa fala nos mostra o quanto a prática docente é importante na formação do aluno, pois se não fosse a leitura orientada pela professora e a abordagem crítica do ensino, talvez a docente A ainda estivesse imersa no mito da democracia racial, naturalizando as diferenças, acreditando que as relações entre negros e brancos são harmônicas e que vivemos em sociedade livre de qualquer preconceito ou discriminação racial (DOMINGUES, 2005).

Quanto ao docente B, ele afirma que a cor da pele influencia a vida da pessoa, mas alega nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito. Porém, já passou por algumas “piadinhas” racistas que ele leva na brincadeira e não considera racismo. Além de reconhecer os privilégios sociais dos brancos com relação a educação.



Eu acho que não deveria interferir, mas infelizmente a gente ainda nota que existe sim uma certa influência (B7).

Eu já dei aula, estava dando aula em uma escola particular, em um dado momento eu parei diante da turma e disse para mim mesmo: meu Deus que estatística verdadeira, não estou vendo um preto na sala, o único preto, negro que tinha na sala era eu. E aí já ouvi coisas assim absurdas: estudou muito em negão pra tá aqui, alunos perguntaram isso pra mim, teve que estudar muito né, pra tá aqui no meio deles né, e dando a aula a eles né? (B8).

Ah, já tiveram piadas de alunos sem graça, mas em termos de brincadeira, eu estava de camisa preta que eu fui dar aula outro dia, aí o menino me perguntou se eu estava indo dar aula sem camisa (risos) (B9).

Não, minha autoestima num baixa não, eu mandei ele se arrombar (risos). Todo começou a rir e eu levei na brincadeira (B10).

Consideramos que, esses discursos do professor são contraditórios, pois ele afirma que a cor da pele influencia, mas não considera determinadas atitudes “absurdas” como preconceito racial. Afinal, o que seria preconceito racial para ele? O que pudemos inferir foi que, como ele não se sente ofendido, ou seja, não afeta a sua autoestima, logo, ele não considera que já sofreu preconceito racial, mesmo vivenciando situações as quais teve a sua capacidade intelectual questionada pela cor da sua pele. Ou seja, ele não tem percepção do que realmente é o racismo.

Quanto a postura do professor frente ao racismo, ambos não permitem nenhum tipo de preconceito nem o racial, nem com relação a crença, orientação sexual ou portadores de necessidades específicas.

Nunca aconteceu e se acontecer um tipo desse de preconceito racial, eu paro a aula e coloco as pessoas no seu devido lugar, eu não permito, de jeito nenhum (A11).

Essa fala (A11) fica evidente na discussão que ela fez ao final da atividade sobre os chás, pois ela discutiu sobre o preconceito racial manifestado pelos alunos (A5).

Eu bato de frente com o preconceito deles, aí depois quando eles terminaram o projeto, apresentaram as folhas, as plantas, tudo direitinho como se faz e trouxe uma pessoa, aí eu também falei sobre preconceito. O preconceito deles e se eles agem assim (A5).

Eu procuro fazer com que a pessoa explique o que está acontecendo, qual a diferença que está acontecendo, ou com negro ou com deficiente ou gay, por que você está dizendo isso? Porque aquilo, eu vou tentando fazer com que aquela



pessoa vá se sentindo culpada pelo que ela disse, a ponto dela pedi desculpas, eu acho que tem que ser assim, respeitar o próximo (B11).

Essa subcategoria nos mostra como os professores lidam com o preconceito racial em sala de aula, comportamento esse que é importante para a educação das relações étnico-raciais. Pois, segundo Gomes (2008), crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, devem questionar a si mesmos nos seus próprios preconceitos, se dispor a mudar de posturas e práticas discriminatórias, reconhecer a beleza e a riqueza das diferenças e compreender como essas diferenças foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

Ambos os professores dialogam com os alunos para combater o preconceito e estabelecer o respeito entre as diferenças. Porém, como docente B faz o outro se sentir culpado, consideramos que essa não é a melhor forma de educar para as relações étnico-raciais positivas, pois não é gerando sentimento de culpa, mas conscientizando-os. Pois, por vezes, o sentimento de culpa não repercute em mudanças de vida, apenas a atitudes simplistas no momento.

Com relação a origem do racismo, ambos afirmam que é fruto da colonização e escravidão:

A história do Brasil, as pessoas acham que por ter a pele branca não tem um pé na senzala, mas todos tem, a maioria da população tem um pé na senzala. Somos todos misturados. Mas a igualdade de oportunidades para o negro é um pouco mais complicado, mas a gente tem que lutar (A12).

A dívida do Brasil com os negros vai demorar muito e muitos anos para sanar essa dívida, porque a gente ainda continua vendo na realidade isso (B13).

A docente A afirma que, o mito da democracia racial, de que somos todos iguais, porque somos mestiços, não trouxe igualdades de oportunidades entre negros e brancos. E, o docente B, afirma que essa dívida que o país tem com a população negra vai perdurar ainda por muitos anos.

Aqui, vale ressaltar que, embora o conceito biológico de raça tenha sido desconstruído, os problemas persistem. Uma delas é a teorias da mestiçagem, que parte da existência de três raças biológicas, que as transformam em uma única raça como solução de um problema social. Porém, nessa discussão como afirma Cunha Jr (2005), o que está em evidência não é o fato biológico, mas sim as tentativas do uso de uma ideologia da mestiçagem para camuflar as desigualdades específicas contra os afro-descendentes, ou seja, tentam impor uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não

haveria racismo.

Quando o professor afirma que a dívida que o país tem com os negros ainda vai perdurar, entendemos que é devido a invenção do conceito de raça originário do colonialismo e que permanece imbricada nas estratégias da colonialidade. Dessa forma, ao manter o domínio e o poder, negando ciência, tecnologia, história e cultura negra e, impondo os seus padrões eurocêntricos que inferiorizam os africanos e afrodescendentes, é difícil sanar essa dívida histórica, mas o MNU continua lutando em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática para todos (GOMES, 2012).

Quanto ao racismo e condição socioeconômica, ambos os docentes afirmam que estão interligadas, segundo Gomes (2003) a fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco, ou seja, a pobreza têm cor.

A docente A afirma que o preconceito racial muda de acordo com a condição financeira da pessoa, “ói o mesmo preconceito que Pelé passa não é o que a gente passa” (A13), para essa questão Munanga (2010) explica que, aqui no Brasil quando você tem dinheiro significa que tem acesso a uma boa saúde, uma boa educação e outras coisas que o dinheiro pode comprar, mas isso não quer dizer que você deixa de ser discriminado por ser negro.

Munanga (2010) afirma na entrevista publicada pela Revista Raça em 2010, “se eu e você fôssemos milionários e visitássemos a periferia de qualquer cidade brasileira, ninguém diria que éramos milionários, seríamos tratados como são tratados os negros na periferia, inclusive pela polícia” (p. 15-16). Dessa forma, ele conclui que, é uma falácia pensar que o negro no Brasil, ascendendo economicamente, resolverá o problema racial.

Talvez, a docente A ao citar o caso de Pelé, tenha essa percepção devido aos privilégios que são apresentados pela mídia para com jogadores de futebol, atores, músicos, entre outros, que estão inclusos nesse âmbito das artes.

O docente B afirma que em boa parte a desigualdade social está relacionada com a diferença racial, porém isso não é motivo para a pessoa não progredir socialmente, pois se já reconhece seus desprivilégios, é preciso provar que é bom e não se vitimizar. Afinal, vários amigos dele que são negros e vieram de uma família pobre, tiveram ascensão social, são médicos, engenheiros, etc.



Em boa parte sim. Eu tive colegas negros na escola que eram pobres, a mãe lavava roupa e hoje são engenheiros, médicos, porque se a gente já sabe que tem um certo preconceito por conta da cor da pele, então prove que é bom, estude (B14).

Nesse discurso (B14), o professor reconhece a existência do preconceito racial e da desigualdade social, mas que, apenas é preciso estudar e provar que é bom, diante de todo aspecto negativo que lhe é imposto, ou seja, ele elimina a responsabilidade do Estado de promover uma educação pública de qualidade e, transfere toda a responsabilidade para o indivíduo de que, a partir do seu esforço pessoal, consiga ascender socialmente (SOUZA; SOUZA, 2017).

### NA CATEGORIA REFERENTE AO CURRÍCULO

Com relação ao currículo decolonial, ambos já levaram para sala de aula, além da história e cultura africana e afro-brasileira, a produção científica feita por povos não-europeus contrariando o currículo eurocêntrico.

Sim, mas o professor em sala de aula pode adaptar, pode-se adaptar, não precisa ficar seguindo tão cegamente. Quando eu estava dando aula de matemática eu pedi aos alunos para pesquisar os matemáticos afro, do continente africano, e eles fizeram um painel com os matemáticos africanos, já fiz isso em outras escolas, não na química quando eu estava na matemática. A gente que é negro não se enxerga cientista, mesmo os que são (A15).

Eu costumo falar de cientistas que não são europeus, agora eu nunca parei para dizer assim: tá vendo ela é uma negra que pesquisou isso, é um negro, não, eu digo é um brasileiro que pesquisou isso, descobriu isso, mas no Brasil o governo não valoriza pesquisa e os cientistas saem daqui e vão patentear fora as coisas e eles compram as coisas e para os brasileiros nem parece que foi um brasileiro que criou isso, eu falo mas não enfatizo a cor da pele (B19).

O docente B não enfatiza a cor da pele dos cientistas, mas ele apresenta aos alunos os conhecimentos produzidos por povos não europeus, nesse caso, ele apresentou um cientista brasileiro, latino-americano.

Porém, é importante dizer que é um cientista negro para desconstruir a ideia que nos foi apresentada de que os cientistas são brancos, homens e europeus (BENITE ET AL, 2017). Além de que, é preciso que os estudantes negros, conheçam referências positivas do seu grupo étnico-racial (GOMES, 2008). Os alunos brancos e aos de outras etnias também deverão passar pela escola e dela saírem com um olhar positivo sobre a questão racial.

Por isso, é imprescindível abordar o conhecimento científico produzido em África

e por africanos e afrodescendentes para a superação de mitos que discursam sobre a incapacidade intelectual do negro, assim como da visão de selvagem e incivilizado, contribuindo para a erradicação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a invisibilizar a Ciência produzida pelos negros, negando sua história e cultura.

### **CATEGORIA REFERENTE AS AÇÕES AFIRMATIVAS**

A partir dos anos 2000, na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação, entre elas as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2011; 2012).

Dessa forma, as cotas raciais devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro sobre a educação, pois os séculos de escravidão não se apagarão sem deixar marcas cravadas na desigualdade, nos baixos índices de participação no ensino básico e superior. Por isso, a urgência na reparação das desigualdades de acesso e de permanência das pessoas negras nas universidades brasileiras, esta que é a mais polêmica das ações afirmativas (SILVA, 2017).

Com relação as cotas raciais, a docente A é a favor das cotas por tempo determinado até o governo suprir as deficiências existentes na educação básica.

Eu sou a favor da cota, por que a maioria do aluno negro vem da escola pública, certo? E as oportunidades da particular com a pública é muito diferente. As cotas devem existir até um limite. Não ser algo permanente, até suprir essas deficiências para ter uma igualdade (A14).

Com relação a essa fala, a docente A, reconhece que o aluno negro da escola pública não tem as mesmas oportunidades que os alunos de escola particular, o que está coerente com a finalidade das cotas raciais, que promove uma igualdade de ingresso no ensino superior devido a uma real desigualdade na educação básica da rede pública.

Com relação a questão racial e social dita pela docente A, é importante deixar claro que, mesmo elas estando interligadas, as cotas dizem respeito à reparação de práticas discriminatórias e excludentes de natureza étnico-racial. Dessa forma, é importante



ressaltar que, quando justificam que os problemas na educação do Brasil são de natureza social, ou seja, de pobreza e não de discriminação, é para desviar a discussão de que a questão é social ou racial, quando na verdade há duas questões a serem resolvidas em instâncias distintas que, em geral, estão inter-relacionadas (SILVA, 2017).

E, esse percurso deve ser: do étnico-racial para o social, e não o contrário, pois impor uma trajetória que parte do social para, eventualmente, se alcançar o racial, é desconsiderar que o racismo está presente de modo crônico na sociedade (SILVA, 2017).

A docente A ainda afirma representação dos afrodescendentes nos espaços de poder.

O docente B não é a favor, pois ele considera que o sucesso só depende da pessoa, assim como aconteceu com ele.

Tudo bem a situação social da pessoa, a gente ver muitos meninos brancos, negros, nas escolas públicas e capengando no ensino médio porque precisam trabalhar, estagiar para se sustentar e ajudar a sustentar a família e um negro isso acontece muito mais. Mas eu acho que a gente precisa ir a fundo buscar meios e enfrentar, criar coragem, e também falar que vai vencer e não deixar se vencer pela cor da pele, por isso sou contra as cotas (B16).

Sou contra cotas, porque meus pais não eram ricos e eu estudei. A única coisa que minha mãe dizia era que a única coisa de valor que eu deixo pra vocês é o estudo, a educação (B17).

Consideramos que, o docente B reforça o discurso da meritocracia que, independentemente dos preconceitos e discriminações raciais sofridas pela população negra, que teve seus direitos básicos negados historicamente, essas pessoas devem se esforçar para conseguir vencer e conquistar seu espaço na sociedade, levando em consideração apenas o seu esforço, ignorando as deficiências do Estado e suas responsabilidades em oportunizar de maneira igualitária, gratuita e de qualidade a educação escolar e acadêmica a grande parte da população desprivilegiada socioeconomicamente, como os negros no Brasil (SOUZA; SOUZA, 2017).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a nossa pesquisa propõe as aproximações e distanciamentos de uma perspectiva decolonial a partir do discurso da docente A e do docente B de acordo com suas experiências pessoais e profissionais, percebemos que, as respostas de um dos



professores (Docente A) se aproximam mais do discurso decolonial e, o outro (Docente B), do discurso colonial.

A docente A afirma que: foi vítima de preconceito racial; já participou de um curso de formação sobre a temática, mas não voltado para ao campo das Ciências Naturais; é a favor da cotas raciais e, que independentemente da Lei, considera importante discutir essas questões, pois vivemos em uma sociedade preconceituosa, além de considerar importante dar visibilidade as personalidades negras na Ciência.

O docente B, afirma que: nunca sofreu preconceito racial; nunca participou de curso de formação; considera importante tratar dessa temática, valorizando nossa cultura em detrimento de outras, mas na semana do folclore; não considera necessário enfatizar a cor da pele dos cientistas não-europeus; é contra as cotas e, que apresenta um discurso meritocrático a respeito das questões raciais.

Ambos não admitem preconceito racial em sala de aula, mas não problematizam o racismo, ficam apenas na superficialidade do respeito às diferenças, sem compreender o real motivo dessas diferenças sócio-historicamente construídas imersas em relações de poder.

Portanto, a docente A por trazer à tona as produções científicas negras, por valorizar as lutas e conquistas dos movimentos negros, visto que tem dimensão do que os seus antecessores vivenciaram e por abordar a temática em qualquer época do ano e não apenas em datas comemorativas, faz com que a sua prática pedagógica se aproxime da pedagogia decolonial.

Diferentemente do docente B, este que folcloriza a cultura negra, não leva em consideração as conquistas dos movimentos negros, mesmo apresentando cientista não-europeus, não define o seu pertencimento étnico-racial, além do discurso meritocrático frente as cotas raciais, faz com que a prática pedagógica dele se distancie da pedagogia decolonial e se aproxime da colonialidade.

Então, o que de fato precisa para que o ensino de Química nessa instituição contribua para a efetivação da lei 10.639/03 e, conseqüentemente, promoção da educação das relações étnico-raciais, é o incentivo a formação continuada decolonial, não só para os professores de Química, mas para todos os professores das diversas áreas, assim como para a toda a equipe de profissionais que compõe a escola.

Dessa forma, por meio da análise realizada, esperamos contribuir para o fomento do debate e da pesquisa sobre o ensino de Química decolonial na formação para a





educação das relações étnico-raciais preconizada pela lei 10.639/03.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Morgana A.; AMAURO, Nicéa Q.; BENITE, Anna M. C. A química do café e a lei 10.639/03: uma atividade prática de extração da cafeína a partir de produtos naturais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 9, n. 22, 2017, p. 312-331. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/410/364>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BENITE, Anna. M. C. et al. Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas. *Revista Química Nova na Escola*, v. 39, n. 2, 2017, p. 131- 14. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39\\_2/05-QS-72-15.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/05-QS-72-15.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, 2016, p. 15-24. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BORGES, Elbert R.; PINHEIRO, Bárbara C. S. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 9, n. 22, 2017, p. 191-205. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/404/358>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 10.639/03 de 09 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, através do Art 26-A nos parágrafos 1º e 2º e no Art. 79-B. Brasília, 2003.

CANAU, Vera M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Revista Educação & Sociedade*, ano 23, nº 79, 2002, p. 125-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CARVALHO, Eliane P. de. *A identidade da mulher negra através do cabelo*. 2015. 61 f. Monografia (Especialização em Educação para as relações étnico-raciais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55903/R%20-%20E%20-%20ELIANE%20PAULA%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CITTADIN, Diego.; BADALOTTI, Greisse M. *EJA e mulheres: os motivos e objetivos do retorno das mulheres à escola na EJA na unidade de Urussanga-SC*. 2015. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/368/EJA%20E%20MULHERES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CUNHA JR, Henrique. Nós, Afro-descendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 249-273.



DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889- 1930). *Revista Diálogos Latinoamericanos*, n. 10, 2005, p. 275-292. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GELEDÉS: O racismo no trabalho diminuiu, mas há longo caminho à frente, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-no-trabalho-diminuiu-mas-ha-longo-caminho-frente-diz-autor/>. Acesso em: 12 abril 2019.

GELEDÉS: Pesquisa mostra que intolerância religiosa ainda está presente em escolas brasileiras, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-mostra-que-intolerancia-religiosa-ainda-esta-presente-em-escolas-brasileiras/>. Acesso em: 10 abril 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, 2012, p. 98-109. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_étnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_étnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio F.; CANDAU, Vera M. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 3, 2003, p. 75-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, 2011, p. 109-121. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979143.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, nº 120, 2012, p. 727-744. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

HEIDELMANN, Stephany P.; SILVA, Joaquim F. M. Lei Federal 10.639/03 e o Ensino de Química: um levantamento sobre a sua efetividade nas salas de aula do estado do Rio de Janeiro. *Revista de Educação de Ciências e Matemática*, v. 8 nº 3, 2018, p. 167-180. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4681/2770>. Acesso em: 27 jan. 2021.

KANASHIRO, Aline M.; MARTORANO, Simone A. A.; FARIAS, Luciana A. Mirongas Ambientais: reflexões sobre educação ambiental, as questões etnicorraciais e a desconstrução de preconceitos por meio de um estudo de caso. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2016, Florianópolis. *Anais Eneq 2016*. Florianópolis: ENEQ, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0635-2.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LANGUARDIA, Josué. No fio da navalha: anemia falciforme, raça e as implicações no cuidado à saúde. *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, 2006, p. 243-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a13v14n1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.



LEONCY, Christiane E. T. *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero*. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy\\_ChristianeEvelynTeixeira\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

LIMA, Geisa L, M. et al. Implementação da Lei 10639/03 no Ensino de Química: uma experiência no contexto da produção de biocombustíveis e o aquecimento global. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, 2016, Florianópolis. *Anais Eneq 2016*. Florianópolis: ENEQ, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0704-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LIMA, Marise E. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. *Revista Sinergia*, São Paulo, v. 18, n. 1, 2017, p. 65-72. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/307>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 35-55. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny M. Q. Pedagogias Decoloniais e interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Revista Educação em Foco*, v. 21, n. 3, 2016, p. 545-572. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MOREIRA, Patrícia F. da S. D.; AMAURO, Nicéa Q.; FILHO, Guimes R. Desvendando a Anemia Falciforme – uma proposta lúdica para aplicação da Lei Federal 10.639/03. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia, *Anais ENPEC 2013*. Águas de Lindóia: ENPEC, 2013. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0328-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0328-1.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

MOREIRA, Patrícia F. S. D. et al. A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03. *Revista Química Nova na Escola*, v. 33, n. 2, 2011, p. 85-92. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33\\_2/03-EA3610.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_2/03-EA3610.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais*. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira/PENESB. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, 2004, p. 51-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Com a educação o quadro vai mudar. *Revista Raça Brasil*, nº. 148,

2010, p. 12-15. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/rascunho-automatgico-3/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v.26, n. 1, 2010, p.15-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PEREIRA, Talita V.; OLIVEIRA, Roberta, A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 71, 2018, p. 528-553. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5013/3642>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PINHEIRO, Bárbara C. S. As mulheres negras e a ciência no Brasil: “e eu, não sou uma cientista?” *Revista Com Ciência*, 2019. Disponível em: <https://www.comciencia.br/as-mulheres-negras-e-ciencia-no-brasil-e-eu-nao-sou-uma-cientista/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ROCHA, Marcele A. P. M.; SILVA, David A. M. da; MARTINS, Isabel. Relações entre EJA e o ensino de Ciências: Análise da Literatura da área e das políticas públicas. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis, *Anais ENPEC 2017*. Florianópolis: ENPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0006-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SANTOS, Mariana N.; SOUZA, Marcos L. O ensino de Ciências em turmas de jovens e adultos. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas, *Anais ENPEC 2011*. Florianópolis: ENPEC, 2011. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1514-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1514-1.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

SILVA, Luiz Henrique da. PINHEIRO, Bárbara C. S. Produções científicas do antigo Egito: um diálogo sobre Química, cerveja, negritude e outras coisas mais. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 4, n. 1, 2018, p. 5-28. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2043>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 54, 2017, p. 1207-1221. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21944/21085>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. In: 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia, *Anais eletrônicos*. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt21\\_trabalhos\\_pdfs/gt21\\_2892\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2892_texto.pdf). Acesso em: 27 jun. 2021.



SIMÕES, Anélia dos S. M.; SALAROLI, Tatiane P. O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la. *Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, v. 5, n.2, 2017, p. 411-430. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/570/493>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SOUZA, Fernanda D. S. de.; SOUZA, Janyne B. de. As cotas raciais, as ações afirmativas e a meritocracia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. In: XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 2017, Vitória da Conquista, *Anais eletrônicos*. Vitória da Conquista: Museu Pedagógico, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6863/6663>. Acesso em: 27 jun. 2021.

VIEIRA, Ingrid, C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. *Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, v. 5, n.2, 2017, p. 452-474. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/572/495>. Acesso em: 27 jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 27 jun. 2021.

*Recebido em: 15/10/2020*

*Aprovado em: 19/02/2021*