

Situação:

COMO O RACISMO ESTRUTURAL IMPEDE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

Carla Cristina Alves Mendes, Gustavo Henrique Costa da Silva, Mariana Gabriele dos Reis, Nicea Quintino Amauro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3111>

Submetido em: 2021-10-26

Postado em: 2021-11-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

COMO O RACISMO ESTRUTURAL IMPEDE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE QUÍMICA

CARLA CRISTINA ALVES MENDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4137-7854>

GUSTAVO HENRIQUE COSTA DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5148-8032>

MARIANA GABRIELE DOS REIS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1964-2527>

NICEA QUINTINO AMAURO⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9595-4656>

RESUMO: Considerando que as escolhas curriculares se mostram em consonância com a história singular e caucasiana, que não contempla a diversidade dos corpos presentes nos espaços escolares, este artigo busca evidenciar como o racismo estrutural impede a implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Química, lei esta que prevê a obrigatoriedade da inclusão da "História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos educacionais. Para atingir esse intento, estabelecemos uma relação entre o racismo estrutural e o ensino de Ciências, consubstanciada por entrevistas feitas com professores e professoras de Química, a partir das quais construímos significados para aprimorar a compreensão de como aquele atua em seu caráter impeditivo para a realização de atividades pedagógicas intencionalmente organizadas em prol da Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Química. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa interpretativa. Nesse sentido, as entrevistas e suas respectivas análises nos permitiram concluir que há múltiplos lugares de origem da manifestação da hierarquização e da desigualdade racial, o que propiciou a categorização dessas manifestações. Constatamos, ainda, que a resistência à efetivação da referida lei se encontra não somente no comportamento dos alunos, mas também na postura de professores, que transferem a responsabilidade para as instituições de ensino ou para o conteúdo curricular.

Palavras-chave: racismo estrutural, lei 10.639/03, ensino de química, história e cultura afro-brasileira.

HOW STRUCTURAL RACISM IMPEDES THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10.639/03 IN CHEMISTRY EDUCATION

ABSTRACT: Considering that curricular choices are in line with the unique and Caucasian history, which does not include the diversity of bodies present in school spaces, this article seeks to show how structural racism prevents the implementation of law 10.639/03 in the teaching of Chemistry, law that provides for the mandatory inclusion of "African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in educational resumes. To achieve this intent, we established a relationship between structural racism and the teaching of Science, substantiated by interviews with Chemistry professors, from which we construct meanings to improve the understanding of how it acts in its impediment to carrying out activities educational activities intentionally organized in favor of Education for Ethnic-Racial Relations

¹ Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. <carla_alves@outlook.com>

² Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. <gustavoquim7@ufu.br>

³ Universidade Federal de Minas Gerais. Confins, Minas Gerais (MG), Brasil. <marianareis.bio@gmail.com>

⁴ Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brasil. <nicea@ufu.br>

in the teaching of Chemistry. It is, therefore, an interpretive qualitative research. In this sense, the interviews and their respective analyzes allowed us to conclude that there are multiple places of origin of the manifestation of hierarchization and racial inequality, which enabled the categorization of these manifestations. We also found that resistance to the implementation of the aforementioned law is found not only in the behavior of students, but also in the attitude of teachers, who transfer the responsibility to educational institutions or to the curricular content.

Keywords: structural racism, law 10.639/03, chemistry teaching, afro-brazilian history and culture.

CÓMO EL RACISMO ESTRUCTURAL OBSTACULIZA LA APLICACIÓN DE LA LEY 10.639/03 EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

RESUMEN: Considerando que las opciones curriculares se ajustan a la historia singular y caucásica, que no contempla la diversidad de los cuerpos presentes en los espacios escolares, este artículo busca resaltar cómo el racismo estructural impide la implementación de la ley 10.639/03 en la enseñanza de la química, ley que prevé la inclusión obligatoria de la "Historia y Cultura Africana, Afrobrasileña e Indígena" en los currículos educativos. Para lograr este objetivo, establecimos una relación entre el racismo estructural y la enseñanza de las ciencias, fundamentada en entrevistas con profesores y profesoras de Química, a partir de las cuales construimos significados para mejorar la comprensión de cómo actúa en su carácter impeditivo para la realización de actividades pedagógicas organizadas intencionalmente a favor de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en la enseñanza de la Química. Se trata, por tanto, de una investigación cualitativa interpretativa. En este sentido, las entrevistas y sus respectivos análisis permitieron concluir que existen múltiples lugares de origen de la manifestación de la jerarquización y la desigualdad racial, lo que llevó a la categorización de estas manifestaciones. También encontramos que la resistencia a la aplicación de esta ley no sólo se encuentra en el comportamiento de los alumnos, sino también en la actitud de los profesores, que trasladan la responsabilidad a las instituciones educativas o a los contenidos curriculares.

Palabras clave: racismo estructural, ley 10.639/03, enseñanza de la química, historia y cultura afrobrasileña

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a atual conjuntura da educação brasileira, percebe-se que ela se reveste de características enrijecidas, que impossibilitam debates relevantes no âmbito escolar. Nesse sentido, Figueiredo (2019) argumenta que as instituições escolares precisam contribuir com o ensino descolonizado, visando desconstruir o imaginário sobre as populações minorizadas e inferiorizadas. Essa responsabilidade social deve ser partilhada com o Estado, visto que a partir da inserção de conhecimentos que envolvam a multiplicidade étnica, cultural, tecnológica e científica, será possível reestruturar o ideário social sobre as populações negras, compartilhado pelas instituições de ensino especificamente e pela população brasileira em geral. Tal ideário coloca os homens brancos e europeus como únicos detentores de conhecimentos e saberes.

Sabe-se que as manifestações de discriminação racial, seja nas instituições de ensino ou nas relações interpessoais, possuem matrizes complexas. Nessa perspectiva, notadamente, os espaços formais de educação não estão isentos das diversas expressões de preconceito, de discriminação ou de racismo. Logo, quando se analisam as vivências em uma escola, observa-se que estas violações de direito se fazem presentes não só no material didático, mas também nas atitudes dos educadores, da direção escolar e dos estudantes.

Por sua vez, as escolhas curriculares também se mostram em consonância com a história singular e caucasiana, que não contempla a diversidade dos corpos presentes nos espaços escolares. Conseqüentemente, tramam-se a marginalização e a desvalorização dos povos indígenas, dos povos tradicionais e da população negra (BASÍLIO; FRANÇA, 2020). Nesse contexto, encontra-se nas escolas um desequilíbrio educacional, pois o racismo determina — de forma consciente ou inconsciente — obstáculos que atravessam a existência de pessoas negras e indígenas, impedindo o acesso desses sujeitos a uma educação que consiga contemplar a História e a Cultura dos seus antepassados (BERSANI, 2017).

Neste artigo, tem-se o objetivo de apurar, por intermédio de entrevistas com professores e professoras de Química da rede pública e privada, quais são os entraves à implementação da educação para as relações étnico-raciais, consubstanciadas pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), pelo parecer CNE/CP 03/20042 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, no ensino da referida disciplina. Consoante Silva (2007), a educação para as relações étnico-raciais tem como atribuição reformular o currículo e as práticas pedagógicas, a fim de que pessoas negras desfrutem do direito de terem reconhecidas sua ancestralidade e sua negritude. Busca-se, assim, equidade de poder político e econômico, bem como sua prática em outros espaços de decisão e de prestígio social.

RACISMO ESTRUTURAL

Mas, afinal, o que é raça? Nós, professores e professoras de Ciências, conhecemos o termo a partir de sua tipificação biológica e genética. No entanto, neste estudo, trabalharemos com os aspectos sociológicos da palavra "raça", visto que para compreender o racismo, há de se elucidar a utilização social do termo em questão. Este começa a ser utilizado no século XVIII para classificar os seres humanos; anteriormente, era designado exclusivamente para categorizar animais e plantas. Neste cenário, a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, assim como acontece com as demais espécies do reino vegetal e animal. Tal divisão se pautaria no desenvolvimento de valores morais,

capacidades psíquicas e intelectuais e diferenças fenotípicas, como cores da pele, tipos de cabelos, formatos do crânio e da mandíbula, dentre outros dos grupamentos de homens.

Para Augstein (1996 apud MENDES, 2012), as teorias racialistas afirmavam que o clima provoca a diferença na fisionomia e no desenvolvimento das civilizações humanas. Nessa concepção, as variedades de “raças” humanas provinham da “raça caucasiana”. Isso fez com que se criasse a concepção errônea de que as demais populações fossem primitivas e selvagens (MENDES, 2012). Com a criação destas classificações, surgiram pesquisas racistas, como a antropometria. Esta “ciência” associava o tamanho dos cérebros às faculdades mentais, o que deu embasamento à hierarquia de padrões que justificavam a violência e a escravização. Assim, por meio desta ferramenta, dizia-se que os africanos, os ameríndios e os mongoloides eram raças inferiorizadas, logo, os europeus usaram disso para afirmar sua superioridade (BENITE; CAMARGO; AMAURO, 2020).

O Brasil se fundou enquanto estado-nação essencialmente após sua colonização por Portugal. Nesse processo, houve genocídio dos povos originários e, posteriormente, o sequestro de povos africanos. De tal modo, é possível evidenciar o quanto as relações entre europeus, indígenas e africanos foram marcadas por distinções de cunho étnico e racial desde o início do colonato. Conseqüentemente, em terras brasileiras, as relações sociais se estabeleceram pela valorização de um fenótipo em detrimento de outro, o que levou a caracterizar grupos como humanos ou sub-humanos, dando “isenção moral para a exploração, escravização e extermínio desse grupo assim classificado”. (ORTEGAL, 2018).

É por meio da discriminação racial estabelecida que as pessoas recebem tratamento diferenciado, tendo sua cultura, formas de expressão e atividades marginalizadas e depreciadas. Essa discriminação não se constitui de um ou de alguns atos isolados, mas de um processo em que as situações de subalternidade se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas, (ALMEIDA, 2018), o que atinge também a educação formal. Faz-se interessante ressaltar que o racismo estrutural é um organismo, cuja forma constitucional coloca os corpos negros em locais inferiorizados. Em vista disso, é importante lembrar que para suprimir o racismo estrutural, é preciso levar este debate para outras esferas,

seja no campo político, econômico e social, mas em especial, no cenário escolar, um lugar privilegiado para a reflexão, conscientização e debate sobre a igualdade e respeito a todos, desde as etapas iniciais escolares, a fim de combater efetivamente essa cultura de normalidade de violência em razão da raça. (SILVA e FAUSTINO, 2020, p.2).

A sociedade brasileira tem como marcador a discriminação racial, assim, o racismo, no Brasil, se concretizou a partir da sua naturalização. Com isso, surgem debates no meio educacional, com o intuito de pensar em formas pelas quais a educação possa auxiliar no combate à discriminação racial, sobretudo em sua faceta estrutural, que impossibilita debates acerca de uma educação antirracista.

Para uma educação que admita percepções afrocentradas, estas precisam atentar-se aos impedimentos originados a partir de intolerâncias com religiões de matrizes africanas (NOGUEIRA, 2020). No racismo religioso, outras crenças são normalizadas e religiões e tradições de matrizes africanas são estigmatizadas. Isso ocorre, pois a dita moralidade e o conservadorismo ditam quais religiões são apropriadas, e com esse discurso, dão permissão a ações de violência, de segregação e atitudes que culminam em desvalidar a religiosidade africana e afro-brasileira (NOGUEIRA, 2020).

Racismo Estrutural e Ensino De Ciências

De acordo com Almeida (2019), quando se trata de racismo, este é sempre estrutural, mesmo que seja de algum tipo específico. O racismo estrutural valida os conteúdos que podem ser relacionados às temáticas das disciplinas escolares. E, de modo geral, interfere nas trajetórias escolares, dificultando tanto uma abordagem não eurocêntrica do conhecimento quanto o pensamento crítico.

Se ainda pensarmos na escola como um espaço onde se deve trabalhar a diversidade, o que se destaca sobre o ensino, em seus aspectos gerais, é o fato de este ser voltado para práticas arcaicas e obsoletas, pois o meio escolar ainda tem em sua estrutura um ensino rotineiro e engessado, já que o corpo das instituições de ensino não carrega consigo outras formas de pensamento, além da europeia.

Segundo Prudente (2019), o racismo estrutural pode ser desestabilizado a partir da inclusão da Lei nº 10.639/03, que prevê a determinação de materiais didatizantes e temáticas que dizem respeito à cultura e à história africana e afro-brasileira. Para Rosemberg (2014), embora existam leis que obriguem as instituições de ensino a abarcar outros saberes não eurocêntricos, aquelas, por si só, não conseguem defrontar o racismo estrutural que permanece no cenário e no imaginário brasileiro. O estudioso ainda argumenta que

Por menos preconceituosos que sejam os alunos, os professores, os trabalhadores da educação, por mais que adotem, na sala de aula, posturas acolhedoras a todos, isso não elimina o impacto negativo na produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada, por exemplo, nos bairros e territórios pobres, onde parte dos residentes é negra, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos. (ROSEMBERG, 2014, p.10)

Encontra-se, portanto, neste contexto educacional, um racismo que é também institucional, no qual se mantém a estabilidade dos sistemas sociais. É nesses locais que são moldados os padrões e as normas dos indivíduos, o que acaba por condicionar o comportamento dos discentes, dos docentes e dos demais trabalhadores da educação. Por sua vez, sabemos que o ensino de Ciências, nas escolas brasileiras, raramente faz articulação entre as propriedades químicas e físicas da matéria e a historicidade dos povos africanos e ameríndios. As didáticas das Ciências são incapazes de admitir a existência de outras epistemes, assim como de desconstruir o caráter monolítico das propostas educativas. Notadamente, os saberes tradicionais e populares não são reconhecidos como formas fidedignas de validação de modelos científicos, que, posteriormente, se transfiguram em modelos acadêmicos.

Para alcançar perspectivas que de fato possam desconstruir as estruturas racistas no ensino, é necessário pensar em formas de trazer o debate sobre o antirracismo e as relações étnico-raciais para as aulas de Química. A partir desses debates, pode-se arquitetar ideias sobre práticas escolares efetivas que possibilitem trabalhar a história, a cultura e o conhecimento de outros povos que compõem o território brasileiro, no intuito de destacar as produções científicas desses indivíduos, ou de outras etnias que sofrem com o processo de subalternização e apagamento.

Dessa maneira, é pertinente pensar no antirracismo como prática que se opõe às opressões estabelecidas pelo Estado a indivíduos fenotipicamente negros. Isto posto, faz-se necessário entender as questões étnico-raciais no ensino de Química ou Ciências, considerando que o racismo estrutural interdita e dificulta as práticas escolares pertinentes aos debates que abrangem a educação voltada para relações étnico-raciais.

Como as questões raciais fazem parte das instituições que são compostas por indivíduos ou comunidades, estas também privilegiam determinados grupos e, assim, acabam por zelar pela manutenção dos interesses dos mesmos (ALMEIDA, 2018). As escolas não se eximem dessa prática e contribuem para reproduzir tais padrões; logo, surge a importância de se entender como se constituem o processo e a relevância da educação voltada para as relações étnico-raciais.

Isto posto, o racismo é validado não só na sociedade, mas também na educação colonizada que permanece até o momento nos estabelecimentos de ensino. Para Almeida (2019), o racismo é identificado quando existe uma manifestação de inferiorização de grupos étnicos, baseando-se na ideia de raça. Nessa perspectiva, tais ações podem ser evidenciadas por meio de atos racionais ou irracionais,

nos quais a população negra, os povos indígenas e tradicionais são colocados como inferiores, desencadeando, assim, danos a curto ou a longo prazo a esses indivíduos. De acordo com Bersani (2017), racismo estrutural é um

sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. (BERSANI, 2017, p.2)

Destarte, é fundamental promover o respeito entre as diferentes etnias e grupos sociais que, por vezes, são marginalizados, buscando trazer outras referências e historiografias capazes de pautar as experiências e as formas de apreensão do conhecimento desses grupos. Quando se pensa em formas de desagregar o racismo estrutural nas ciências, é importante lembrar que isso pode ser feito por intermédio da educação voltada para as relações étnico-raciais e por uma educação antirracista no ensino de Química.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A investigação proposta tem natureza qualitativa interpretativa, uma vez que utiliza como dados coletados as entrevistas feitas com professores e professoras de Química e, a partir destas, permite construir significados para aprimorar a compreensão de como o racismo estrutural atua em seu caráter impeditivo para a realização de atividades pedagógicas intencionalmente organizadas em prol da Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Química.

Desta feita, inicia-se com a análise de entrevistas realizadas por discentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia, como produto da disciplina “Introdução à Ciência e Tecnologias de Matrizes Africanas”, ministrada no segundo semestre de 2020. Foram analisadas sete entrevistas produzidas com seis professores e professoras de Química do Ensino Fundamental e Médio nas modalidades de ensino regular, profissional e tecnológico de escolas da rede pública e privada. Os docentes entrevistados foram identificados como D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

Para a realização da entrevista, cada discente elaborou um roteiro com perguntas pertinentes à disciplina de Introdução à Ciência e Tecnologias de Matrizes Africanas, acerca da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão da "História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos educacionais. As entrevistas tiveram extensão média de 27 min, sendo a de menor duração, de 22 minutos e 03 segundos e a de maior, de 35 minutos e 18 segundos.

A técnica de investigação para coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada em profundidade permite que o docente questionado seja livre em sua manifestação, fato que, segundo Duarte (2005, p.62), “é um recurso metodológico que busca compilar respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”. Dessa forma, a entrevista semiestruturada possibilita saber como determinada condição é percebida pelo conjunto de participantes ouvidos, e ainda fornece os elementos necessários para a compreensão de uma circunstância ou da conformação de um problema.

Os dados do estudo passaram pelo processo de análise de conteúdo, procedimento que se destina à busca do significado de elementos textuais, à investigação do material contido nas mensagens. Segundo Bardin (2011, p.41), “a análise do conteúdo pode ser uma análise dos significados, embora possa ser também uma análise dos significantes”, como for conveniente à pesquisa. O elemento comum de técnicas múltiplas que compõem a análise de conteúdo é uma hermenêutica controlada, ancorada na dedução, de modo que o conteúdo é observado e interpretado com base na inferência, que, no caso desta pesquisa, é o racismo estrutural.

O aparato textual originado da transcrição das entrevistas gerou informações que, posteriormente, foram categorizadas. Este é um processo de análise que busca esmiuçar o objeto da pesquisa. Segundo Appolinário (2006), a categorização é um método de apuração do significado do objeto mediante interpretação e comparação das conclusões com outras investigações. Já Bardin (2011)

entende a análise categorial como uma organização da totalidade de uma composição, submetida a uma averiguação classificatória, que gerencia os itens pela ausência ou presença de sentido.

Foram atribuídas três categorias de análise para o material transcrito, visando investigar as falas dos docentes entrevistados e evidenciar como o racismo estrutural dificulta a implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Química. As categorias foram: 1) Racismo Cultural, 2) Racismo Político e 3) Racismo Econômico. A partir da categorização, os textos foram averiguados e submetidos à natureza com que melhor se identificavam.

1) Racismo Cultural

Nesta divisão, foram agrupados trechos das entrevistas em que, no discurso dos entrevistados, se identificava o racismo estrutural dentro do contexto ideológico ou religioso, portanto, cultural. Uma interpretação do termo sustenta que o racismo cultural é melhor entendido como “discriminação associada ao poder”, em consequência de que sem o apoio de poderes políticos ou econômicos, o racismo não seria capaz de se expressar como um fenômeno cultural, institucional ou social generalizado.

Em uma de suas falas, D1 diz que conversa com os estudantes sobre questões raciais, no entanto ressalta que nem todos os colegas de profissão abordam temáticas étnico-raciais em suas respectivas disciplinas. *“Agora, são todos os professores? Não são, né!? Ah, mas será que o professor de matemática, física poderia trabalhar isso? Lógico que sim, né! Mas, aí, vai depender de cada um.”* Tal afirmação evidencia aspectos culturais presentes no meio educacional, uma vez que existem professores e professoras que não trabalham com o ensino para relações étnico-raciais devido à sua visão de mundo, que valoriza uma única historiografia.

2) Racismo Político

Contou com trechos textuais relacionados à estrutura política em que se inclui o racismo estrutural, como na construção do currículo escolar pelos órgãos educacionais e na formação de professores e professoras, conforme relata D4.

“O problema é que o nosso currículo, hoje em dia, ainda é muito brancocêntrico, ele é muito eurocentrado, então, a gente não fala sobre conhecimentos africanos afrodiáspóricos, a gente não fala sobre a cultura, sobre as riquezas dos povos africanos que foram trazidos para cá à força.”

Este critério retira a responsabilidade de o docente abordar a cultura afro em suas aulas e imputa ao meio escolar, que atua como agente transformador, a obrigatoriedade de aplicar a lei. Nesse viés, percebemos que o princípio normatizador do processo ensino-aprendizagem é o currículo escolar, que se pauta pela tradição greco-romana e europeia.

3) Racismo Econômico

Nesta categoria, verificou-se a relação do racismo estrutural em fragmentos textuais referentes ao desenvolvimento econômico e à representatividade de profissionais negros em cargos de destaque na sociedade, como cientistas, pesquisadores(as), professores(as) e gestores(as). *“A gente potencializa esses alunos para que eles sejam químicos, para que eles sejam físicos, para que eles possam fazer tudo aquilo que eles realmente podem fazer, né.”*

D4 diz acreditar que os estudantes se identificam quando o conteúdo de Química é conduzido junto ao de tecnologia africana, pois é por meio dessas práticas outras que os discentes negros se enxergam em espaços de poder econômico e político.

Em outro momento da entrevista, outro discente (D1) comenta sobre cientistas e pesquisadores negros e negras e a importância de se trabalhar uma perspectiva não eurocêntrica na sala de aula. A representatividade é importante para os alunos, e o que se vê é apenas representação do cientista como uma pessoa branca, com o que D1 concorda: *“Quando a gente pensa no cientista, vem à cabeça a imagem do Einstein né, aquele senhor branco, de cabelos brancos.”*

RACISMO CULTURAL NAS AULAS DE QUÍMICA

Os resultados obtidos no que se refere ao racismo estrutural na categoria cultural envolvem aspectos ideológicos e religiosos. Em publicação posterior, pretendemos apresentar as demais

caracterizações sistematizadas pelo grupo de pesquisa, visto que a análise das entrevistas suscitou questionamentos que precisam ser discutidos com cautela. Notadamente, se os dados gerados fossem colocados aqui, em sua totalidade, não seria possível fazer o aprofundamento e os estudos dos extratos significativos para cada uma das categorias examinadas.

Iniciamos nossa análise e a apresentação dos resultados a partir dos obstáculos de cunho ideológico para a implementação da lei. Observamos, por meio dos relatos, como o racismo estrutural reflete a maneira pela qual os professores e as professoras de Química implementam, ou não, a lei nº 10.639/03 em sua prática educacional.

Na entrevista com a D1, questionada pelo discente do ensino superior sobre quais dificuldades enfrentou ou se a Lei é elemento da sua ação educativa, a docente narra uma interação com estudantes no dia da Consciência Negra: *“Eu entrei na sala e um aluno de pele branca falou: ‘ah, não consigo entender por que tem que se falar desse dia do preto; ah, vai tomar naquele lugar, deveria de existir o dia do branco!’”*. Nesta data, professores das áreas de humanidades conversaram com os estudantes de escolas de Ensino Médio sobre o significado daquela.

Após o episódio, D1 sugeriu uma roda de conversa para apresentar o 20 de novembro nas aulas de Química. *“Então, vamos agora saber quem eram essas pessoas que foram escravizadas, que chegaram aqui no Brasil; de onde elas vieram, quem eram elas e o que esse povo passou e até hoje o que as pessoas fazem”*. Consequentemente, o docente cita como foi o diálogo com o estudante sobre a importância da consciência racial, histórica e cultural dos africanos, de onde se extrai: *“A partir do momento que você falou isso, você precisa ter consciência de quem é você; então, você é uma pessoa que não consegue conviver com outro por conta do seu tom de pele? Ou você falou isso da boca para fora?”*.

D1 finaliza comentando sobre quão frutífera foi a atividade que realizou por consequência do comentário que seu estudante fez durante a aula do dia da Consciência Negra. Logo, explica que *“Tivemos duas semanas da minha aula, onde os meninos trouxeram pesquisas, falaram sobre um pouquinho do continente, das pessoas, do Brasil.”*.

A análise da resposta de D1 nos indica que os professores de Química estavam alijados, excluídos das atividades do 20 de novembro, uma vez que a entrada da docente nas discussões sobre a questão racial se deu pela necessidade de enfrentamento à ideologia antirracista manifestada pelo estudante de Ensino Médio. Outro aspecto do racismo cultural anunciado pelo relato de D1 é o entendimento sobre a ausência de conhecimentos científicos e tecnológicos derivados das culturas negras.

Nesse momento de conversa com a turma, o discente da universidade comenta que é importante abrir esses espaços na aula para discutir questões que não se limitem somente a conteúdos químicos. Tais iniciativas contribuem com a (re)construção da identidade racial como forma de autocompreensão. A Lei 10.639/03 pode auxiliar nessas situações e até impedir que elas ocorram se for de fato aplicada em sala de aula para os estudantes conhecerem e reconhecerem a importância e a história do povo negro no Brasil. Segundo Silva e Pereira (2013), é essencial que a escola atue na desconstrução de um imaginário forjado a partir de uma perspectiva racista que inferioriza e ignora a história e as diversas contribuições do povo negro no Brasil.

Ao falar dos aspectos da cultura africana e da história do negro no Brasil, entramos em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as representações e os estereótipos sobre a África, os africanos, negros brasileiros e sua cultura. A ideia de inferioridade cultural dos negros, construída historicamente e socialmente, justificou os processos de dominação, colonização e escravização. (FELIPE; TERUYA, 2014, p.11).

Diante disso, nota-se que o estereótipo coloca sobre quem pode ou não produzir conhecimento, o que tem gerado impactos negativos na vida da população negra até o momento. Corroborando o pensamento de Felipe e Teruya (2014), o preconceito imposto à referida população

pode, por vezes, obstruir e trazer impeditivos que bloqueiem a formação da individualidade étnica, cultural e científica dos negros em diáspora.

As reivindicações estabelecidas na Lei 10.639/03 lançam novas bases para o ensino de História, uma vez que o legado eurocêntrico resultou em um raciocínio que ainda hoje dificulta os estudos sobre a África e sobre o negro, articulados às disciplinas de ciências naturais, constituindo um sério obstáculo para a compreensão da realidade histórica do continente africano e de seus descendentes.

Com relação à importância de se propagar a lei, D4 diz que ao tomar conhecimento da história científica e tecnológica dos povos africanos, os estudantes que antes se sentiam excluídos passam a se sentir representados.

“Quando esses alunos negros entram dentro da sala de aula, dentro da escola, a única coisa que eles veem sobre a cultura dos povos, enfim, dos seus antepassados, dos seus ancestrais é aquela história que vai ligar só à escravidão, período da escravização, navios negreiros. É uma história muito triste, então, a gente precisa trazer para esses alunos essa identidade, eles precisam se identificar a outras histórias além dessas, sabe.”

Para Pinheiro (2019), o primeiro contato que os estudantes negros têm com a sua história e a de seus antepassados é por meio de uma narrativa correlacionada a navios negreiros e corpos escravizados. Isso gera uma imagem depreciativa de sua identidade e subjetividade; por consequência, tais estudantes não gozam de privilégios sociais, visto que há uma construção psíquica e estrutural que molda o rebaixamento social da população negra. Por motivos como esse, Pinheiro (2019, p.3) argumenta ser importante destacar que “pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que nos foi ensinado nas escolas.”

Todavia, muitas vezes, encontram-se objeções em implementar a Lei 10.639/03 por falta de interesse, visto que outras, como a da inclusão de Libras no currículo, estão sendo empreendidas. Assim, quando perguntado sobre o fato de poucas pessoas terem interesse pela lei 10.639/03, D1 afirma:

“Vai muito da pessoa né, então, se você me falar dessa lei, eu sei quem é ela. O que se trata da questão das leis da LDB, então, eu sei porque eu busco e quero saber, mas nem todo mundo quer isso. E, aí, muitos profissionais que eu trabalho não sabem sobre a questão de leis.”

Referindo-se à aprovação da implantação da lei 10.639/03 em 2003, em contraposição ao fato de ainda não existirem mudanças significativas no contexto das escolas brasileiras no que diz respeito à trajetória da população negra no Brasil, D1 considera que:

“Assim, eu falo que ela é nova para mim, eu tenho esse conceito assim. Eu acho que eu não sei, eu não consigo te responder isso. Porque, assim, se você me perguntar: você trabalha? Sim. Eu não preciso esperar chegar, trabalho educação da consciência sempre com meus alunos, né!”

Constata-se, portanto, que a falta de interesse dos professores em estudar e conhecer a Lei 10.639/03 pode estar relacionada ao racismo cultural que se faz percebido nas ações dos indivíduos em sala de aula, visto que demais Leis da Educação são acatadas como convenientes e necessárias.

Quando questionado sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, D2 pontua a falta de preparo do professor e complementa dizendo: “É uma questão cultural. O Brasil ainda é um Brasil muito preconceituoso, a gente vê inúmeros relatos, inúmeros fatos que acontecem com as pessoas negras.”

Consequentemente, é necessário trazer para o debate as dificuldades que existem ao se trabalhar questões de cunho étnico-raciais na escola. Uma das adversidades é a situação de os/as professores/as não serem preparados para lidar com processos de racismos que ocorrem em sala de aula. A formação docente não garante que essas pessoas consigam problematizar tais processos que possam vir a ocorrer nestes locais. Gomes (2012) argumenta que outro aspecto é a gestão escolar solidificada, a ponto de não se propor ou se negar a dialogar, dentro e fora da escola, sobre temas como negritude, ancestralidade, descolonialidade, descolonização dos saberes entre outros de igual relevância.

Ainda dentro de um contexto de racismo ideológico e religioso, quando se leva a temática para a sala de aula, o entrevistado D5 cita que ministrou uma aula de Química sobre os metais, baseada em um conto que integra o livro “Mitologia dos Orixás”. Após a aula, o professor recebeu um chamado da direção, dizendo que “*Um pai procurou a direção para reclamar, porque o filho chegou em casa dizendo que teve aula em que ele estava aprendendo coisas da macumba.*”.

No decorrer da entrevista, D3 destaca que a cultura africana está entrelaçada com a Química, pois é difícil falar de matéria sem citar os mitos religiosos, os quais, em seu entender, derivam de uma abordagem histórico-cultural e religiosa. Entretanto, a sociedade não compreende assim, e por fatores políticos e religiosos, acaba limitando as possibilidades de ensinar de forma multicultural os conteúdos da Química. Quando questionado sobre a utilização da mitologia africana nas aulas dessa disciplina, com o intuito de combater o racismo religioso, D3 argumenta que concorda com tal iniciativa e complementa:

“Eu acho que esse ponto é muito delicado de se levar para a escola porque nessa situação que se tem uma bancada evangélica crescente, a gente tem um pessoal que nesse espaço, com diversidade, cultura e fé, nesse espaço de religiosidade de matrizes africanas, tem esse nicho ameaçado.”

Verificamos que mesmo diante de demonstrações do conteúdo de Química relacionado à cultura, como a feita por D3, o assunto ainda não é bem visto, o que torna complicado o ato de ensinar — pois “*os fazeres africanos não dissociam dessa religiosidade, geralmente tá tudo junto, então tem que levar pra sala de aula*” — e, por conseguinte, o de ensinar efetivamente os conceitos e a origem das ideias que são compartilhadas na Química. Outrossim, D3 afirma que há de se pensar na questão da educação que, por vezes, privilegia a matriz cultural ocidental e branca em detrimento das demais:

“Quando essas bancadas religiosas começam a tomar partido, principalmente dentro da escola que é um espaço laico, então, se ele é laico, deveria dar conhecimento e ensinar a respeitar todos os lugares e que todo mundo pode coexistir e viver bem a partir dali.”

Fica evidenciado, em seu posicionamento, a preocupação de não poder falar abertamente sobre a cultura africana, deixando claro que existe um racismo estrutural que borra os limites da laicidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas, feita sob a perspectiva do racismo estrutural como impeditivo para a aplicação da Lei 10.639/03, indica múltiplos lugares de origem da manifestação da hierarquização e da desigualdade racial, o que propiciou a categorização dessas manifestações. Portanto, o racismo estrutural, que envolve aspectos ideológicos e religiosos contra matrizes africanas, se mostra como pretexto para a lacuna no que se refere à aplicação da lei supracitada nas aulas de Química.

D1, D2 e D4 argumentam sobre situações obstantes, indicando que estão relacionadas à cultura do racismo estrutural ideológico, fazendo originar um currículo brancocêntrico, que atua para a manutenção de uma sucessão de apagamentos da história da população negra no Brasil, gerando, assim, a conservação do epistemicídio da história, da cultura e da contribuição africana e afro-brasileira. Os entrevistados D3 e D5 também relatam situações de intolerância religiosa ao se aplicarem, em sala de aula, conteúdos de Química relacionados a religiões de matrizes africanas.

De acordo com Silva e Tobias (2016), existe uma procura pela mudança da postura em relação ao racismo perverso que perpetua na sociedade. Este contribui para a discriminação e a exclusão dos negros no tecido social do país, que ainda pesa sobre estes corpos que aqui vivem e correlatam a cosmovisão cultural, seja de matriz africana ou afrobrasileira. E se formos pensar em formas de raquear o ensino colonial nas instituições de ensino, devemos trazer para a sala de aula a diversidade étnica e racial do povo brasileiro, inclusive os debates que envolvam questões sobre as religiões de matrizes africanas, barrando, assim, o racismo religioso nos estabelecimentos de ensino.

Ao analisar as contribuições históricas, culturais e religiosas de diferentes povos, grupos e etnias, percebe-se que estes são soterrados. Desse modo, foi resumido um único panorama, o

caucasiano, masculino e ocidental. Esta perspectiva que reflete negros e africanos como não agentes do conhecimento científico e tecnológico é validada no currículo escolar, o que fica evidenciado nas entrevistas. O racismo ideológico e religioso, por meio de aparatos como o currículo escolar, é uma barreira invisível à feição de um moldador social, reproduzindo a estrutura racista que subjuga corpos, costumes e hábitos desvinculados de práticas cristãs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA: São Paulo, 2019.
- APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- AUGSTEIN, Hannah Franziska, (Ed.). *Race: The Origins of an Idea, 1760-1850*. Bristol: Thoemmes Press, 1996.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2001.
- BASÍLIO, Thamiris Anacleto; FRANÇA, Marileide Gonçalves. O ensino de química na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, v. 3, n. 6, p. 238-270, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15177/8103>>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues e AMAURO, Nicéa Quintino (Orgs.) *Trajetórias de descolonização da escola: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologias*. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. *Educação em Perspectiva*, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. <<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892>>
- BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.
- FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. *Revista Educação e Linguagem*, v. 3, n. 4, p. 114-126, 2014. Disponível em: <<http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/185/113>>. Acesso: 5 maio 2021.
- FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Organizado por Ana Rita Santiago... [et al.]. 2. ed. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso: 22 mar. 2021

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. *Revista Vivência*, n. 39, p. 101-123, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/1938/1378>> Acesso: 12 maio 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. Pólen Produção Editorial LTDA: São Paulo, 2020.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. *Serviço Social & Sociedade*, n. 133, p. 413-431, 2018. <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.151>>

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 329-344, 2019. <<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>>

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Racismo estrutural. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região*, Campinas, SP, n. 55, p. 23-34, 2019. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12178/169160>>. Acesso em: 8 maio 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014. <<https://doi.org/10.1590/198053142856>>

SILVA, Lorena; FAUSTINO, Silva. Educação em direitos humanos como combate ao racismo estrutural. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 2020. <<http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0039>>

SILVA, Marina Barbosa; TARDIN, Rayane Valéria Lima; MOREIRA, Leonardo Maciel. As relações étnico-raciais na pesquisa em educação em Ciências. *Revista África e Africanidades*, n. 34, 2020. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65477677/2020_AfricanidadeseducCiencias-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634156934&Signature=SNZjIeVJ~Ox247OxSkhHnWvuivEqqbEA6a7jyYRs0iTPy5MRqu8k0DC7CWYfQKP5OUiA2I578O7k98QkNYjhAQHe6DnnpVWYO0kYAuxSvnpPZpeoK0N8I8nPv2-IV5e2F7Y9h-qem02i~mUHRl-PlbYd4ealrd0yCJLR2HdQYvCv5kF28xj9f~b7V-zT941RIWIO2Bznt7YiqRfCU3fdMz7l-AgIv7DdOq3UleaOXozUdBgEyB3DbS7P8FfhEKUiUcIEaR4aAxIXmZNdzsajMsQkPtDOWdDg8Mbcq5w4fj8IUfXh0Wz2DIQ8vdf4HeY5bj3BKnbKR7CEOSbd08kpfw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA> Acesso: 4 abr. 2021.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. *Tempo de Histórias*. Brasília, n. 22, p. 125-135, 2013. <<https://doi.org/10.5902/1516849223810>>

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> > Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 65, p. 177-199, 2016. < <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199>>

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRedit (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information \(CASRAI\)](#) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Transcrições das entrevistas, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Autora 3 – Transcrições das entrevistas, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Autora 4 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.