

O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 em Poconé (MT)

The Prescribed and the Experienced in Everyday School Life: The Experience of Implementing Law n. 10.639/03 in Poconé (MT)

Lilian Santos de Andrade*
Oswaldo Mariotto Cerezer**

RESUMO

O artigo analisa a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 na educação básica do município de Poconé, Mato Grosso. Para isso, realizamos a análise da narrativa de professores de História, Arte e Língua Portuguesa e fontes documentais, tais como diretrizes e documentos escolares. As entrevistas orais foram baseadas nos procedimentos da história oral temática para construir um diálogo com as fontes documentais. Utilizamos a abordagem qualitativa somada à perspectiva teórica dos estudos decoloniais. O estudo permitiu a reflexão de como a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como o ensino das relações étnico-raciais têm ocorrido na escola lócus de pesquisa. Sem dúvidas, o caminho de implementação efetiva da lei ainda é longo, mas muitas transformações importantes têm ocorrido.

Palavras-chave: Lei Federal n. 10.639/03; Ensino de História; Educação Básica.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of Brazilian Federal Law 10.639/2003 in Poconé city's basic education. For this, we carried out the analysis of the narrative History, Art and Portuguese Language teachers and also documentary sources, such as school guidelines and documents. Oral interviews were based on thematic oral history procedures in order to build a dialogue with documentary sources. We used the qualitative approach and the theoretical perspective of decolonial studies. The research allowed reflection on how African and Afro-Brazilian history and culture, as well as the teaching of race and ethnic relations have taken place at the research locus school. Certainly, the road to effective implementation of the law is still long, but many important transformations have already taken place.

Keywords: Brazilian Federal Law 10.639/03; History teaching; Basic Education.

* Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT, Brasil. andradelilian51@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0003-4916-9205>>

** Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, Brasil. osvaldocerezer@unemat.br <<https://orcid.org/0000-0002-9206-3855>>

O presente texto apresenta os resultados finais de uma dissertação de mestrado desenvolvida através do Mestrado Profissional em Ensino de História. A partir da perspectiva dos estudos decoloniais, a pesquisa analisou a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e completa vinte anos de promulgação em 2023. O estudo teve como lócus de pesquisa uma escola pública estadual localizada no município de Poconé (MT), onde foram entrevistados professores de História, Artes e Língua Portuguesa.

Como recorte da pesquisa desenvolvida, buscaremos neste artigo construir um diálogo entre o que podemos chamar de currículo formal, como as legislações e documentos escolares, e o currículo real, a partir da narrativa dos professores entrevistados. Acreditamos que esse diálogo é importante para a compreensão do que efetivamente é vivido no ambiente escolar (SACRISTÁN, 1998; BITTERN COURT, 2008). Buscaremos entender a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 na educação básica, especificamente, a partir de uma reflexão entre o que diz o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a narrativa dos professores da escola lócus de pesquisa. Como todo espaço social e formativo, a escola é um espaço de conflito, disputas e rupturas, mas também de permanências. Portanto, a análise dessas relações é de suma importância para a compreensão da sociedade e para a construção de mundos outros baseados na justiça econômica, social e racial.

Utilizamos a abordagem qualitativa, na medida em que se trata de um estudo das complexas redes de saberes, significados, valores, práticas e representações de um espaço social que é a escola (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2001). Em diálogo com as contribuições das perspectivas dos chamados estudos decoloniais, pretendemos dialogar e compreender diferentes vozes e perspectivas sobre a temática estudada. Para registrar as vozes dos professores, lançamos mão da entrevista oral a partir dos procedimentos da história oral temática para construir um diálogo entre as fontes orais e as fontes documentais (leis, diretrizes, orientações curriculares e documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico) (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Antes de iniciarmos a análise das narrativas dos professores e dos documentos escolares em si, teceremos algumas considerações importantes sobre a diáspora africana e a história afro-brasileira, de modo a refletir sobre a presença negra no Brasil, no Mato Grosso, e, em específico, na cidade de Poconé (MT).

DIÁSPORA NEGRA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: A PRESENÇA NEGRA EM POCONÉ E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O termo “Diáspora Africana” ou “Diáspora Negra” se refere à imigração forçada sofrida por diferentes povos que viviam no continente africano e foram trazidos à força pelos europeus na condição de escravizados¹ para diversas regiões de colonização na América (HEYWOOD, 2008). Se hoje a maioria da população do país é composta por negros que participaram e participam ativamente da construção dessa sociedade, esse processo foi resultado de um passado colonial que de certa forma ainda não passou.² O conceito diáspora

[...] passou a ser utilizado por religiosos, ativistas e intelectuais ligados às tradições africanas e à luta antirracista. Assim, também como os judeus, os descendentes de africanos espalharam-se pelo mundo. Contudo, a marcante diferença encontra-se no fato de que estes o fizeram, sobretudo, de modo compulsório e como resultado da escravidão. Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e re-criação da memória cultural dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Com esta rede de interação, as múltiplas culturas africanas, que se espalharam pelo mundo, preservaram visíveis traços das inúmeras comunidades étnicas a que pertenciam, sendo os mais marcantes aqueles manifestos por meio da força do ritmo musical, dos movimentos assimétricos na dança, na culinária e nas sabelorias de cura extraídas da fauna e da flora tropical. (TAVARES, 2008/2010, p. 81)

O Brasil foi a região da América que mais recebeu escravizados entre os séculos XVI e XIX. As estimativas chegam a aproximadamente seis milhões de africanos, totalizando cerca de 45% da quantidade absoluta de escravizados³ (FLORENTINO, 1977). É preciso pontuar a força do sistema escravista brasileiro; no início do século XIX, com a crise do sistema colonial, o regime vinha sendo desmontado até mesmo em áreas economicamente expressivas. Porém, no Brasil, Estados Unidos e Cuba, ao longo da primeira metade do XIX, a população escravizada aumentava vertiginosamente e o sistema escravista permanecia intacto. Com a forte atuação das elites políticas regionais e nacionais no silenciamento e repressão dos movimentos e ideias antiescravistas, a escravização no Brasil cresceu principalmente com o tráfico negreiro le-

gal e ilegal. Alguns historiadores chamam esse processo de segunda escravidão, por estar intimamente relacionada ao surgimento do capitalismo industrial e ao seu novo padrão de consumo crescente com maior racionalização do trabalho. Parron afirma que, nesse período:

Nunca seriam introduzidos tantos escravos africanos no território [...] nunca o país vira, [...] tão extraordinária multiplicação de sacos de café [...] Nunca a população livre, pobre ou rica, tinha sido contemplada com tantas garantias civis e, agora, constitucionais; nunca ela dependeria tão fortemente dos cativos se quisesse exercer integralmente as mesmas garantias por meio da acumulação de bens materiais. No Brasil do século XIX, aonde chegou o liberalismo, lá chegou também a escravidão. [...] Durante o século XIX, toda defesa da escravidão e do tráfico negreiro se escorou no liberalismo, e essa triste embora eficaz fusão ajuda a esclarecer o fenômeno da dupla expansão da liberdade e do cativo, da riqueza e da miséria, num país que ansiava (e ainda anseia) por pertencer ao futuro da civilização e do progresso humano. (PARRON, 2009, p. 18 e 27)

Mesmo após a independência, a escravização continuou a existir em todo território nacional. O Brasil foi a única nação escravista⁴ do mundo contemporâneo de soberania plena. As garantias constitucionais foram criadas a partir de uma desracialização da política, mascarando os conflitos sociais de modo a garantir uma política da desigualdade racial, pois a política foi e ainda é pensada como se todos fossem iguais e não existissem desigualdades raciais. De maneira hegemônica, como um aspecto de longa duração na história do Brasil, essa desracialização da política permite que seja considerada radical⁵ qualquer medida que busque, ainda que minimamente, atingir as formas de exploração baseada na hierarquização dos grupos humanos. Podemos citar, por exemplo, as concepções a respeito da política de cotas e a recente extinção das secretarias destinadas às minorias sociais após o Golpe de 2016.⁶ Essa última também é uma produção simbólica do estado que pressupõe e reafirma o mito da democracia racial. Ao observarmos a história da república brasileira, é possível dizer que:

Para todos os grupos subordinados, as mudanças de regime político foram muito menos importantes que os traços permanentes da comunidade política brasileira,

os traços que definem sua constituição não-escrita: autoritarismo difuso e, quando necessário, repressão. (HASENBALG, 2005, p. 267)

A presença não indígena no Mato Grosso, assim como em outras regiões do Brasil, está intimamente relacionada com as frentes de expansão, exploração e ocupação do território pelos colonizadores. A onda migratória para o estado se deu no início do século XVIII com o descobrimento do ouro nas minas de Cuiabá por bandeirantes paulistas em 1719. Os escravizados foram trazidos inicialmente para trabalhar com mineração, mas também exerciam outras atividades econômicas existentes nas áreas de povoamento que surgiram em torno das minas e em áreas de ocupação importantes da fronteira.

Portanto, a população era composta por homens brancos (mineiros, comerciantes e fazendeiros), negros escravizados ou forros e pela população indígena que já habitava o território. Os indígenas também foram escravizados e foram encarados de duas formas pelos homens brancos; em determinado momento, foram vistos como inimigos e em outro como úteis e aliados, servindo de força de trabalho para o povoamento do território e proteção das fronteiras. As relações entre as diversas nações indígenas e os colonizadores variavam entre conflitos diretos e alianças (LORDELO, 2010; RODRIGUES, 2015).

Vale ressaltar que entre as formas de resistência da população escravizada, desde a chegada em Mato Grosso e ao longo do período de prevalência da escravização, os colonizadores lidaram com fugas frequentes e com formação de quilombos. Estes últimos continuaram a existir e se formar regidos por realidades distintas mesmo após o fim da escravização e atualmente formam as chamadas comunidades remanescentes de quilombos ou quilombos contemporâneos (CASTILHO, 2008). Muitos aquilombados resistiam às investidas das Bandeiras, que tinham por objetivo distribuir essas organizações e capturar os sujeitos que custavam caro, especialmente em regiões distantes do litoral. Para compreender a força de sobrevivência dos quilombos, é preciso entender que eles eram e ainda são territórios relacionais, dinâmicos e não isolados. Além disso, muitos quilombos possuíam perfil mestiço, tal qual a própria capitania.

Existia uma rede de relações com interesses variados entre quilombolas, povos indígenas, negros evadidos, homens forros, escravizados e comerciantes. Essa rede possibilitava, por exemplo, desde rapto de mulheres indígenas

pelos aquilombados devido ao reduzido número de mulheres negras, venda de escravizados por indígenas e até uma circulação de mercadorias que garantia a autonomia dos quilombos – também assegurava alimento para os escravizados e seus senhores em diferentes regiões do estado, pois foi um período longo marcado pela escassez e alta de preços dos alimentos devido à distância do litoral. Além disso, as roças existentes não supriam as necessidades básicas e a maior parte da mão de obra disponível era destinada às principais atividades econômicas: extração de ouro e posteriormente, criação de gado (LODERDELO, 2010; RODRIGUES, 2015).

Com a necessidade de ocupar para manter os territórios fronteiriços, a expansão da exploração do ouro na região de Cuiabá e as tentativas de apresamento indígena para suprir a escassez de mão de obra, a cidade de Poconé⁷ foi construída no entorno das minas descobertas na região em 1777. O local era habitado por indígenas das nações Bororo e Guatós (JESUS, 2011), e como muitas cidades brasileiras surgidas ainda no período colonial, sua população passou a ser composta por negros, indígenas e brancos. Nesse território multiétnico e multicultural, tal como o estado de Mato Grosso e o próprio Brasil, em suas manifestações culturais atuais existem elementos de diferentes povos que a compõem. Dentre essas manifestações podemos citar as festas do Divino Espírito Santo e de São Benedito, as danças dos Mascarados, do Siriri, do Cururu e a Cavalhada (CORRÊA FILHO, 1926; 1939; PÓVOAS, 1995).

A cidade de Poconé está localizada a cerca de cem quilômetros de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Há na cidade aproximadamente 83 comunidades, divididas entre povos que se reconhecem enquanto quilombolas, comunidades tradicionais, assentamentos, ribeirinhos ou pantaneiros. Segundo Martine (2019, p. 53),

Diversas comunidades datam destes longínquos tempos da exploração do ouro, [...] como é o exemplo do quilombo Laranjal, outras surgidas após a Guerra do Paraguai (1870), como a comunidade tradicional Bandeira e outras relativamente recentes, como a comunidade tradicional Zé Alves. [...] Elas carregam tradições, costumes, normas, concepções oriundas de uma cultura tradicional de seus antepassados [...] a cultura destas comunidades foram se fortalecendo em traços e práticas singulares da região.

No município de Poconé há uma presença majoritária da população negra⁸ e quilombola. Verificação feita através dos dados do IBGE (2010-2019) indica que os grupos representam 81% da população da cidade, ao passo que no estado de Mato Grosso somam 60% e no Brasil a quantidade cai para 56%. Soma-se a isso a presença expressiva da população quilombola na região; de 97 comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso reconhecidas pela Fundação Palmares, 29 estão em Poconé.

Especialmente na primeira década deste século, aconteceram no Brasil importantes políticas públicas de combate às desigualdades sociais, o que não significa que as estruturas sociais foram alteradas, pois as desigualdades ainda se fazem presentes e marcantes. Ao considerar a totalidade da história do Brasil e o passado colonial, percebemos a força dessas estruturas no presente, pois pouco foi feito no sentido de alterá-las. Após o fim da escravidão, não foram registradas políticas de reparação para os libertos que garantissem acesso a uma vida e um futuro dignos. Os ex-escravizados e seus descendentes enfrentaram e enfrentam até hoje diferentes relações estruturais e mecanismos de segregação, dominação, controle e exploração que seguem garantindo a perpetuação das desigualdades raciais e sociais, o que significa a presença de uma grande maioria dos não brancos brasileiros em lugar subalternizado na hierarquia social (ALMEIDA, 2018, HASENBALG, 2005).

Assim como em todo o país, no Mato Grosso a realidade fundiária é marcada pelo latifúndio, pela distribuição desigual das terras, do poder econômico e político enquanto perpetuação da colonização. Nunca houve reforma agrária no país que garantisse moradia digna a todos os brasileiros e ocupação justa do território. Dentre as lutas por terra no Brasil, podemos citar o caso das comunidades remanescentes de quilombo que lutam por melhores condições de vida e não apenas pelo reconhecimento, mas também pela manutenção de suas terras, mantenedoras de seus sustentos e modos de vida, que são ameaçadas por grileiros, fazendeiros e mineradores (SIQUEIRA, 1992; CASTILHO, 2008). Chamamos atenção para os legados e atualizações coloniais no presente; as lutas anticoloniais, bem como a urgência da decolonização são necessidade dos variados âmbitos da vida.

No tocante à educação brasileira, podemos citar diferentes estruturas que interferem diretamente nas disputas e nas lutas por um ensino da educação das relações étnico-raciais, entre elas: a perpetuação do racismo em diferentes

âmbitos, a construção da branquitude como norma inquestionável/universal,¹⁰ o mito da democracia racial, os problemas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação sobre as temáticas – apesar das transformações recentes – bem como a baixa valorização salarial e das condições de trabalho destes profissionais. Nesse ínterim, as escolas podem ser tanto espaços que contribuem para perpetuação dessas lógicas, quanto espaços que contribuem para sua ruptura. Ressaltamos ainda a importância de que a escola, bem como os demais âmbitos sociais problematizem o racismo e, nesse caso, o currículo eurocêntrico, branco, masculino e cristão. Como resposta à urgência pela decolonização, ou seja, pelo combate às permanências e atualizações coloniais na educação brasileira, há o caminho tecido pelo o que alguns intelectuais têm chamado de interculturalidade crítica (CANDAU, 2009; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Esta última é:

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 7-8)

Para além de reconhecer a pluralidade de saberes, conhecimentos e culturas em diferentes sociedades, a interculturalidade crítica está voltada para a integração e o diálogo entre os diferentes sujeitos, culturas e saberes, tendo em vista a construção de um mundo onde exista a justiça social, econômica, cognitiva, relações igualitárias entre os grupos, dentre outras coisas. Trata-se de pensar e construir uma escola que invista em relações de solidariedade e diálogo efetivo entre os sujeitos e saberes. É, portanto, sobre construir ou investir em novas formas de ser, saber e poder voltadas para uma sociedade justa. A implementação da lei e suas diretrizes implica em exigências éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas que vão além da simples inclusão de temas ou conteúdos no ensino de história. Isso evidencia a necessidade de deslocamentos e mudanças epistemológicas, teóricas e políticas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como nos currículos, conteúdos, práticas

e saberes dos professores, tanto no ensino superior quanto na educação básica (pública e privada). Portanto, não é apenas sobre verificar se os temas e conteúdos relacionados à história e cultura da África e dos afro-brasileiros estão sendo incluídos no ambiente escolar, mas também questionar como essa inclusão tem ocorrido (RIBEIRO; SANTOS, 2016; SANTOS; SILVA; COELHO, 2014; GOMES, 2012).

Ainda que muitas rupturas não sejam hegemônicas, podemos dizer que existem caminhos e propostas comprometidas com o deslocamento dos paradigmas coloniais e tradicionalmente aceitos nos currículos e nos cotidianos escolares, seja na educação básica ou no ensino superior. A implementação da Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes, desde uma perspectiva de educar para as relações étnico-raciais, para a interculturalidade crítica e para a educação antirracista e decolonial é um grande e potente exemplo (GOMES, 2019). Essas perspectivas são respostas para ações de luta contra as diferentes colonialidades que atuam no presente, a saber: colonialidade do saber, do ser, do poder e outras que classificam e hierarquizam sujeitos e grupos para subalternizar saberes, histórias, culturas e sujeitos.

ETAPAS DA PESQUISA E COMPREENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como parte do esforço de compreensão da implementação da Lei Federal n. 10.639/03 e suas diretrizes na educação básica na cidade de Poconé (MT), refletimos sobre os saberes e práticas dos professores a partir de suas narrativas. As questões realizadas aos professores giraram em torno de questões fundamentais versadas pela lei e suas diretrizes.

Entrevistamos cinco professores seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado e as entrevistas foram realizadas entre os meses de março e julho de 2020.¹¹ As conversas foram transcritas na íntegra e a transcrição foi aprovada pelos professores. Realizamos o processo chamado de *transcrição* ao transformar o oral em escrito, pois é importante da análise e facilita as leituras na medida em que adéqua as falas às normas da língua portuguesa (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Os dois professores da disciplina de História foram denominados Professor I e II, as duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa foram denominadas Professora III e IV, e a professora da disciplina de Arte, Professora V.

A escolha dos professores das disciplinas para a pesquisa está relacionada ao que prevê o texto da Lei Federal n. 10.639/03, que orienta o estudo das temáticas em componentes curriculares prioritários, no terceiro artigo:

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da lei 10639/03, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Os professores são entendidos neste estudo como produtores de saberes que constroem durante o exercício da profissão e são igualmente instrumentalizados para a prática também. O campo educacional é produtor constante de saberes específicos em diálogo com os diferentes saberes e sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores não são meros executores do que dizem os pesquisadores, muito menos estão em uma posição dicotômica inferior a estes últimos. Enquanto sujeitos de seu fazer e pensar, produzem e mobilizam no ambiente escolar diversidade de saberes, competências, habilidades, procedimentos e atitudes, todos intimamente relacionados a diferentes âmbitos de suas vidas, tais como os valores, as experiências pessoais e profissionais e os saberes da formação formal e não formal (PAIM, 2012; TARDIF, 2011). A compreensão do que realmente ocorre na escola passa o entendimento de que é fundamental analisar os saberes e as práticas desses sujeitos (MONTEIRO, 2007a), é essencial conhecer suas experiências de vida e concepções para saber a relação deles com os saberes e com o ensino dos mesmos no cotidiano escolar. Acreditamos que nas narrativas dos professores podemos encontrar:

Visões, concepções que articulam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre ou como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados [...] narrativas foram construídas buscando atribuir sentido às experiências humanas que ali eram objeto de estudo [...] suas narrativas possibilitaram novas leituras de mundo? [...] ou serviram para impor o silêncio, para calar alunos, memórias, histórias? (MONTEIRO, 2007b, p. 120)

Trata-se também de um trabalho de escuta do que os professores têm para contar sobre o que pensam e o que praticam, pois buscamos compreender a realidade escolar em diálogo com os professores e não falar por eles e para eles (SPIVAK, 2010; PAIM, 2012). É um esforço de “sair da forma prevalente de olhar para a escola, procurando o que ela não é, ou seja, o que deveriam ser a escola, os professores, os alunos, os funcionários, deixando de lado o que efetivamente são” (PAIM, 2012, p. 121).

Em termos de uma historiografia ou produção acadêmica sustentável, é imprescindível discutir os discursos na produção dos saberes e as violências nesse processo, de maneira que o saber deixe de ser uma prática violenta e se torne uma prática ética preocupada com aqueles conhecimentos e sujeitos considerados separados e externos à ciência. Trata-se de apreender, reconhecer e não hierarquizar diferentes formas de ser e existir no mundo. Sabemos como as produções acadêmicas são perpassadas por questões éticas e políticas, portanto, precisamos questionar o que fazemos em relação ao outro e a forma pela qual o apreendemos e reconhecemos. É um problema ético quando escolhemos aqueles que têm ou não legitimidade para falar, quando escolhemos quem é o objeto de análise e quem é o sujeito capaz de analisar, ou quando acreditamos que alguém tem legitimidade para dizer o que é o outro. Não podemos esquecer que os discursos são produzidos no interior de uma cadeia de relações de saber e poder (FOUCAULT, 2016).

Dito isso, no tópico a seguir abordaremos a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 na educação básica em Poconé a partir do que responderam os professores às questões que consideramos chave para a pesquisa.

NARRATIVA DOS PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003?

De acordo com nossos objetivos, as perguntas realizadas aos professores dizem respeito a questões fundamentais para implementação da lei estudada, a saber: 1) formação inicial e continuada; 2) carga horária semanal de trabalho; 3) existência e avaliação do racismo e discriminação em relação aos negros na escola estudada e na sociedade; 4) quem são os estudantes da escola; 5) opinião a respeito das leis e da obrigatoriedade do estudo das temáticas africana e afro-brasileira na educação básica; 6) implementação da lei na edu-

cação básica no município a partir do trabalho na escola lócus de pesquisa, mas também em outras escolas que eles atuam ou atuaram; 7) como desenvolvem os temas e abordagens propostos na lei e suas diretrizes; 8) recursos didáticos que a escola possui e que contribuem para as ações e quais utilizam. A seguir, abordaremos a análise das respostas dos professores às questões.

Por acreditarmos que a educação é um espaço fundamental na luta contra o racismo que estrutura a sociedade brasileira, iniciamos com a análise da formação inicial e continuada. Todos os professores apontaram a centralidade da formação inicial para devida implementação da Lei n. 10.639/03, não apenas porque entendem que estão em constante processo formativo, mas também pelas lacunas das temáticas que envolvem a lei em sua formação inicial. No tocante a formação continuada, as experiências de vida – em especial no ambiente de trabalho, mas também na atuação política de alguns professores – pareceu ser fundamental na sensibilidade dos mesmos para o ensino e estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações étnico-raciais. Os professores também consideram que a não implementação da lei também está muitas vezes ligada às lacunas na formação dos docentes, ao racismo estrutural que perpassa a escola e às lacunas e imprecisões em alguns materiais didáticos. A respeito da formação inicial e continuada para o ensino da História da África, dos afro-brasileiros e das relações étnico-raciais, as narrativas dos professores não estão tão distantes do apontado por muitos pesquisadores,¹² vejamos como exemplo a narrativa da professora de português:

Comecei a me interessar por esses assuntos quando comecei a trabalhar nessa escola, tanto que no primeiro ano que cheguei eu falei “para que essa sem graça e essa moagem de ficar falando de preto?”. Eu não gostava muito, até porque a gente que é negra e já sentiu na pele toda essa questão racial, do racismo, você acaba se isolando um pouco, não querendo dar muita evidência a isso [...]. Mas a partir do momento que comecei a trabalhar aqui, comecei a trabalhar com esses projetos e convivendo com as pessoas, conversando com os colegas e vendo todas essas experiências, foi que eu comecei a me interessar [...]. Minha formação sobre esses temas vem mais da vivência e da prática do que da formação acadêmica [...] na letras era tudo voltado pra linguagem, não tinha esses assuntos. No mestrado estou vendo porque é o tema em que eu estou envolvida então estou lendo muito [...]. Agora tenho mais contato com esses assuntos [...]. Meu conhecimento hoje é suficiente para trabalhar na escola, eu não sei tudo, estou

engatinhando nessa questão, mas acredito que eu consigo passar um pouco da minha experiência, um pouco do que eu sei sobre o assunto. (PROFESSORA III)

Apesar de transformações importantes ocorridas nas últimas duas décadas, a implementação da lei ainda se refere a investimentos e políticas públicas sistemáticas e permanentes na formação inicial e continuada, bem como na produção de materiais didáticos e na profissão docente. É importante observar que muitos professores se formaram no período anterior à promulgação da lei. A fala acima também evidencia um elemento comum à maioria dos entrevistados e que revela a importância do movimento negro (educador) nas disputas educacionais de forma a garantir a formação continuada para a educação antirracista ao longo das carreiras profissionais de muitos professores. Sabemos que a Lei Federal n. 10.639/2003, bem como demais legislações para sua implementação e as estruturas institucionais para uma educação antirracista são fruto das históricas lutas travadas pelos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros.¹³ As lutas travadas pelos movimentos sociais não se encerram com as conquistas legais, pois são travadas cotidianamente.

Como tecido por Nilma Lino Gomes (2011, p. 134) “a educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil [...] nesse processo complexo [...] experiências e saberes múltiplos são produzidos, acumulados e socializados”. No fortalecimento e na garantia da formação continuada comprometida com a educação antirracista no estado de Mato Grosso, podemos citar os trabalhos desenvolvidos nas escolas em parcerias com universidades locais, como a UNEMAT e a UFMT. Chamamos atenção para as formações desenvolvidas em diálogo com os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) do estado, a saber: o NEGRA (Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade da UNEMAT) e pelo NEPRE (Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT) (SILVA, 2018; CEREZER; 2019).

Outro aspecto estrutural a ser ressaltado é a questão de todos os professores entrevistados possuírem dupla jornada de trabalho ou fontes de renda paralelas, elemento importante para nos atentarmos à precarização da profissão docente no Brasil e nas sociedades neoliberais e seus impactos na atuação profissional. A procura por um complemento de renda impacta a saúde dos profissionais e os processos de ensino.

Outro aspecto importante na narrativa dos professores para a compreensão da implementação da lei estudada diz respeito a como avaliam a existência do racismo e da discriminação aos negros na sociedade e na escola também. Se o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) reproduz desigualdades em diferentes âmbitos sociais, inclusive na escola, é importante observar o imaginário dos professores e também suas ações a respeito. A maioria dos professores entrevistados percebe as razões históricas do racismo e as diferentes formas de como ele atua na produção das desigualdades raciais.

Eles apontam que o racismo é percebido na escola, por exemplo, na negação da existência do mesmo, na diferença como são tratados os estudantes brancos e não brancos, nos estereótipos e generalizações sobre os estudantes negros, seu caráter e suas capacidades. As diferenças nos tratamentos impactam a autoimagem, as aspirações e também os índices de abandono escolar desses estudantes. Na cidade, é notável a forma como são divididos os espaços de poder; apesar de serem maioria, os negros não ocupam espaços relevantes ou são minorias dentro dos espaços de prestígio, ficando nas posições subalternizadas mesmo entre os pobres, tal como apontado em muitos estudos (HASENBALG, 2005; AKOTIRENE, 2019). Dois professores negros relataram ainda experiências próprias de racismo e como o conhecimento sobre ele foi importante para a forma como o enfrentam hoje, pois no passado se sentiam inferiores e buscavam se esconder ou embranquecer para tentar fugir dos mecanismos de discriminação (FANON, 2008). Vejamos na narrativa do professor de história e diretor escolar:

Acho que a coisa está muito escancarada entre nós professores e alunos. Os alunos até penso que não dá de criticar porque são fruto dessa sociedade que é preconceituosa. Agora, os colegas professores têm claramente um tratamento com o aluno branco e com o negro o tratamento é outro. Isso é fruto dessa sociedade aqui em Poconé que é historicamente preconceituosa, discriminatória e que nós, como professores e educadores da escola, ainda temos essa fragilidade. Não fazemos o debate [...]. Quando eu cheguei aqui eu criava mais conflito com essa situação. Hoje, não sei, talvez pela idade que foi chegando e o tempo. [...] Mas vejo com indignação [...]. Essa questão do preconceito e do racismo ele está ainda presente em razão do nosso processo histórico, aqui no Brasil [...]. Você achar que vai conseguir eliminar isso em um país jovem, recente... há menos de 200 anos que acabou a escravidão, que acabou no papel, mas de fato nós vivemos

ainda um período muito longo de escravidão [...]. É tão normal porque a gente leva tudo na brincadeira... [...] isso tem trazido um atraso do ponto de vista do desenvolvimento do município porque você exclui parte da sociedade, a maioria, porque a minoria domina o intelecto cultural. Tudo do município, a grande massa é excluída e vista como sem condições de ser inserida, é tida como incapaz porque são negros, porque são pobres. É na escola, é no emprego... [...] O racismo está presente, você vê poucos negros, mesmo sendo a maioria aqui em Poconé, em espaços importantes, como na Câmara de vereadores. [...] Fui candidato a vereador em 1996 e senti isso na pele. Chegava às casas e não me recebiam [...]. Nessa relação de não receber quem é do bairro e negro igual a si, as pessoas negras e pobres em razão desse massacre não se veem representados em você enquanto negro, querem alguém branco com um pouco de poder econômico porque acreditam que esse irá representá-los muito bem. (PROFESSOR II)

Tal como a própria cidade, o perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes da escola lócus da pesquisa, conforme narrado pelos professores, é em sua maioria composto por pobres e negros. Porém, essa realidade muitas vezes é mascarada pela imagem da instituição ser uma escola central e que atende alguns estudantes de classe média alta da cidade. Outro elemento importante é a forma como os estudantes se identificam, pois apesar da maioria ser negra, os professores consideram que muitos não se enxergam como tal. Em um país marcado pelo racismo estrutural, em que a negritude está vinculada a diversos mecanismos de exploração e exclusão, o afastamento dessa identidade é também uma forma de tentativa de fugir desses mecanismos (MUNANGA, 1999; HASENBALG, 2005).

A partir de tais percepções, os professores também afirmaram a importância da educação na luta antirracista quando questionados sobre as legislações e a obrigatoriedade do estudo das temáticas da cultura e da história africana, afro-brasileira e das relações étnico-raciais. O conhecimento sobre o mundo e sobre si é basilar para que todos os brasileiros lutem por uma sociedade mais justa, de modo que partes importantes da nossa história não sejam esquecidas ou representadas de forma indevida. Eles também afirmaram a importância do reconhecimento do racismo pelo Estado, através de um conjunto de leis e políticas públicas que garantem direitos fundamentais, na luta antirracista, inclusive, para que os sujeitos se sintam amparados para enfrentar o racismo. Outro ponto importante foi a centralidade dada pelos professo-

res ao pertencimento étnico-racial nas práticas referentes às temáticas, pois eles consideram as experiências de vida fundamentais. Um exemplo são os dizeres da professora de Língua Portuguesa:

Acho que o surgimento da lei para você trabalhar essas temáticas, surge de uma necessidade da sociedade, do reconhecimento e valorização da pessoa preta, negra na sociedade. Da consciência dessa tomada da branquitude em querer ser melhor em tudo [...]. É como dizem, talvez você não fez parte daquelas matanças que aconteceram, mas você vive esses privilégios e o resultado desses privilégios. [...] é para descolonizar essa história porque nós sabemos que somos compostos de uma maioria de pessoas pretas, no entanto, há uma desvalorização, por exemplo, uma mulher preta, por todas as situações de humilhação e violência que uma mulher branca sofre, as pretas sofrem o dobro por causa da melanina. Todas essas situações podem ser trabalhadas quando você recorre a essa lei porque essa história precisa ser mudada. [...] Quantos cientistas negros e descobertas que eles fizeram, mas tudo isso está escondido, ninguém sabe porque não é valorizado, não é visto. Apesar da gente perceber que não haveria necessidade de ter uma lei para discutir esses assuntos, mas é uma necessidade porque senão vira esquecimento [...]. A partir do momento que eu não me reconheço como uma mulher preta que tem raízes africanas, se eu não me reconheço e não tenho esse pertencimento eu não tenho como falar daquilo que não está dentro de mim, no meu sangue, é muito superficial quando você fala algo que você não sente, que você não tem amor, que você não vive, que não é seu. Se você vai falar pra alguém de algo que não é seu você fala da boca pra fora, você fala por obrigação pra cumprir um conteúdo, por exemplo, na escola. É isso que a gente percebe na maioria das escolas brasileiras, em específico, no município de Poconé. (PROFESSORA IV)

As narrativas acima nos ajudam a compreender as respostas dos professores quando questionados sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 na escola lócus de pesquisa, mas também em outras escolas que atuam ou atuaram no município. Isso porque a forma como analisam a sociedade e a realidade escolar está intimamente relacionada à maneira de enfrentar os seus problemas. A referência à branquitude na fala acima também é reveladora da consciência da professora sobre a forma como as identidades são construídas na sociedade brasileira de forma a privilegiar certos grupos e subalternizar outros. É crucial interrogar como o currículo e a educação escolar estão orien-

tando as identidades e a cidadania, pois a experiência do colonialismo e sua perpetuação se faz também pela legitimação de que há superioridades raciais entre negros e brancos. Ainda que saibamos que essa é uma realidade histórica, política e social, e não biológica.

Como tecido em outras pesquisas,¹⁴ os professores avaliam que muitos educadores ainda trabalham a lei de forma superficial, apenas por ser obrigatório ou para cumprir projetos escolares. Isso porque o Professor II iniciou em 2003 um trabalho por projeto, intitulado “Projeto Afro – O negro na sociedade e na educação”, com participação da comunidade escolar e lideranças negras locais para implementação da lei estudada. Esse trabalho surgiu pela percepção do professor de que a lei seria ignorada pela maioria dos demais profissionais na escola. O projeto apenas ganhou força para acontecer coletivamente na escola quando o mesmo professor se tornou diretor em 2010, o que evidencia também o papel das gestões escolares na implementação da lei. Para o Professor II, o trabalho também se tornou possível pela renovação do quadro de professores (em comparação ao anterior) no que diz respeito à formação. Vale ressaltar que os outros professores entrevistados ingressaram na escola após 2010 e podemos perceber essa renovação do quadro de professores e suas formações como parte das mudanças desde a aprovação da lei. Vejamos o que nos disse o professor de história:

A escola tem o projeto que nós trabalhamos no mês de novembro que é o dia da consciência negra, mas não só no dia, trabalhamos o ano todo. Não é apenas trabalhar o dia, mas chegar o dia e ver quais suas importâncias, quais mudanças, [...] o que nós avançamos, eu sempre digo pros meus alunos, é preciso rever várias situações sobre as datas para comemorar porque só ocorreu porque algo aconteceu. Muitas coisas em nosso país só acontecem por conta de lutas ou de alguém que morreu para quebrar uma situação que se estava vivendo na sociedade naquele momento. [...] temos de rever quais foram essas lutas [...] Nós temos que avançar e não retroceder. Antes de 2003 nós – eu mesmo na escola quando estudava –, comemorávamos o mês de maio, a importância da libertação dos escravos em nosso território. Veja quantas mudanças desde o período em que nós estudamos. Antes o que era importante era o mês de maio, da libertação dos escravos, falava-se apenas da libertação e morria por ali. Bem diferente de hoje que nós avançamos e muito, passou-se a trabalhar mais a valorização do negro e do índio porque as pessoas na sociedade são miscigenadas, o país é miscigenado,

fomos melhorando e ainda estamos melhorando. Na época que o projeto surgiu eu não estava aqui, tinha recém saído e ido para outra escola do estado. Avalio o projeto de forma positiva, porque a escola tem ganhado muito. O nosso diretor atual foi conhecer a África pelo projeto que a escola estava desenvolvendo a nível municipal e estadual. [...] Nas escolas quilombolas as transformações começaram a partir da lei porque houve uma mudança, um estudo e reconhecimento das localidades que antes eram comunidades rurais e começaram a ser certificadas a partir de 2010 como quilombolas, é muito recente ainda. (PROFESSOR I)

A maioria dos professores considerou o projeto valoroso para transformação das visões de mundo, tanto próprias quanto dos estudantes e dos diferentes trabalhadores da educação envolvidos. Além disso, foi apontado como o trabalho da escola acabou por incentivar outras instituições escolares da cidade a trabalharem as temáticas envolvidas pela lei. Mas, no que se refere às dificuldades estruturais para sua implementação, foram citadas: a falta de materiais e recursos didáticos, fragilidades na formação, falta de recursos escolares e o racismo estrutural. A esse respeito, a professora de Artes apontou que:

[...] existem alguns materiais, [...] mas em pequena quantidade. Eu mesma muitas vezes preparei minha aula em pendrive e não consegui dar a aula. [...] Para reservar muitas vezes você planejou tal dia, mas o dia que você quer dar essa aula já tem outra pessoa reservada para aquele dia [...] e então só consegue reservar para daqui a 15 dias, 20 dias, mas aí o tema já passou e você precisa correr com seu conteúdo [...]. Os materiais não são suficientes para trabalhar, não tem essa didática toda, o professor que quiser trabalhar esse tema tem que correr atrás das coisas [...], trazer de casa, mas fornecido pela escola com as questões de mídia, essas coisas, internet, esquece, porque a escola nem internet boa não tem. [...] Em arte é muito precário [...] não tem livros, não tem materiais, [...] vem um livro que eles mandam para usar o mesmo no primeiro, segundo e terceiro ano. O mesmo tema, um livro só. [...] tem que ficar com ele por quatro a cinco anos se não me engano. Imagina o aluno, fica usando esse livro por três anos [...] não aguentam mais o livro, os livros são pobres em literatura, em conteúdo, quer dizer, quando tem. [...] Os recursos que eu uso são multimídia ou datashow, eu preparo as aulas, faço slides [...] levo às vezes o meu computador porque tenho medo de não ter computador disponível na escola [...] o material é esse. (PROFESSORA V)

Ainda sobre a implementação da lei na escola, os professores relataram sobre a maneira como desenvolvem os temas e abordagens propostos na lei e suas diretrizes, bem como os recursos didáticos que a escola possui e que contribuem para as ações que envolvem as temáticas. Foram citados o uso da internet, vídeos, livros, textos, artigos, dança, música, artesanato e filmes nas ações dos professores que envolvem o ensino das temáticas e abordagens propostas na lei. Um elemento importante é a valorização dada pelos professores aos conhecimentos dos estudantes, de maneira a valorizar suas identidades e saberes, conforme proposto pela lei.

Notamos que no âmbito dos saberes e práticas, transformações importantes ocorreram nesses vinte anos desde a implementação da Lei n. 10.639/2003, mas o caminho de implementação efetiva ainda é longo. O racismo estrutural continua a organizar as relações sociais de formas desiguais em diferentes âmbitos sociais, e na escola não é diferente. Esse aspecto não deve nos deixar pessimistas sobre a implementação da lei, mas sim atentos e fortes, pois a liberdade é uma luta constante, a implementação e sua efetividade dependem do que fazemos dela cotidianamente. No tópico a seguir discutiremos aspectos do currículo formal da escola lócus de pesquisa, pois o material traz informações que nos ajudam a complexificar dinâmicas escolares.

DOCUMENTOS ESCOLARES: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A análise da implementação da Lei n. 10.639/2003 ocorre neste tópico a partir do que podemos chamar de currículo formal e prescrito, portanto, detemo-nos em uma análise de um documento escolar, o PPP – Projeto Político Pedagógico da escola lócus de pesquisa e demais legislações que orientam a implementação da lei estudada.

Tivemos acesso a apenas um Plano Político Pedagógico da escola lócus desta pesquisa, referente aos anos de 2009 a 2015. O atual diretor (Professor II) disse que ele foi feito a partir de um anterior e que desde 2016 começaram a construir os PPPs diretamente no Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEDUCA,¹⁵ por isso não possuem seus arquivos. Além disso, pontuou

que os PPPs não foram construídos a partir de um amplo debate da comunidade escolar e tampouco foram divulgados a todos ao longo dos anos.

O PPP analisado faz referência aos projetos escolares Projeto Afro – O negro na sociedade e na educação, Projeto intercâmbio/Poconé-Vila Bela e Projeto Cultura de Poconé. Notamos que o PPP faz referências a marcos legais, como a LDB e Diretrizes Estaduais, porém não cita a Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Apesar dos professores colaboradores terem demonstrado que ainda existem profissionais da escola que não se engajam completamente nos projetos, o PPP da escola pontua que eles devem ser construídos coletivamente, de modo a garantir um envolvimento efetivo:

Os projetos a serem elaborados e executados será uma das partes integrantes do PPP, tendo por objetivo o processo do desenvolvimento educacional que proporcionará uma integração entre a escola e a comunidade, levando-as a construção da consciência de cidade daquilo que juntos podem realizar em benefício da própria comunidade escolar. [...] O projeto não é tarefa determinada pelo professor. Ele deve ser escolhido, discutido e planejado pela classe toda: professor, aluno e comunidade escolar [...] no sentido de torná-lo uma questão de grupo e não apenas de alguns alunos ou do professor, de maneira a garantir um envolvimento efetivo [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA LÓCUS DE PESQUISA, 2009-15, p. 32)

No Projeto Político Pedagógico (2009-2015) analisado, existem algumas compreensões importantes em consonância com princípios educacionais importantes na LDB e até mesmo na Lei n. 10.639/03, por exemplo:

O P.P.P [...] oferece a comunidade escolar a oportunidade de propor alternativas possíveis que altere sua prática e transforme sua realidade. [...] para atender as demandas educacionais da comunidade e mostrar a importância da construção coletiva [...]. (p. 14)

A escola [...] tem como meta à preparação do aluno para a vida, procurando desta forma integrá-lo no contexto social, dando-lhe oportunidade de crescer juntamente com a sociedade, compreendendo os seus problemas, tornando parte ativa nos acontecimentos e comprometidos com o social, aprendendo a

conviver com seus semelhantes, dando-lhe condições de crescimento intelectual, ético, físico, moral e social, para que possam ser cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e conhecedores de seus direitos e deveres. (p. 11)

Pleno desenvolvimento significa cuidar não apenas da tarefa de ensinar conteúdos clássicos, mas, de dar conta de outras dimensões que fazem parte de cada pessoa [...]. A escola busca através da coletividade da comunidade escolar caminhos para realização desse desafio. Para isso a escola se volta não apenas para transmissão do conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, [...] as diferentes aprendizagens [...]. (p. 38)

É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencando o objeto de conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculada da realidade. (p. 39)

O principal direito do aluno é ter acesso e permanência à escola e aprender da melhor maneira possível o conhecimento sistematizado e os bens culturais da sociedade em que pertencem e também a perceberem que tem direito de falar, expressar suas idéias [...] conquistando dessa forma, uma participação maior e mais expressiva em relação ao Projeto da Escola que tem como valores a participação, criatividade, ensino de qualidade, respeito a meio, contempla missão de futuro. (p. 7)

Porém, ao observá-lo em sua completude, podemos notar que as demandas curriculares a partir da Lei n. 10.639/03 não foram devidamente incorporadas. Não há nos objetivos do PPP uma referência ao compromisso com o ensino das relações étnico-raciais e uma educação antirracista, pilares para justiça social e construção de uma sociedade efetivamente democrática. Na parte da história do município, por exemplo, ao citar as religiões nele existentes, não constam as religiões de matriz africana, evidenciando o silenciamento e as práticas preconceituosas a respeito dessas religiões, como citadas anteriormente pelo Professor II e Professora IV.

Parte integrante do currículo e ferramenta valiosa para garantir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o Projeto Político Pedagógico – documento norteador de práticas e ações escolares, possuidor de intencionalidade e disputas – precisa buscar orientações no conjunto de regulamentações a partir da Lei n. 10.639/03 e suas diretrizes. As Diretrizes Curriculares

Nacionais para a EREER e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana pontuam a

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p. 24)

As “Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais”, de 2006 é um documento importante, nesse sentido, na medida em que busca oferecer maiores fundamentações para que as escolas, nos diferentes níveis de ensino, façam alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos de modo a

Intervir por meio do Projeto Político Pedagógico [...] para elaborar uma proposta de matriz curricular que redirecione a organização e a dinâmica da unidade escolar, de modo que o fazer pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na escola [...]. Isso não se faz em completa harmonia, tampouco apenas no discurso [...], foge da ideia de que seja um instrumento meramente burocrático. [...] A comunidade escolar [...] deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente. (BRASIL, 2006, p. 91)

Talvez, as lacunas e dissonâncias entre PPP e ações escolares são decorrentes da não divulgação e da não construção coletiva do documento, como apontada pelo Professor II, de forma que o PPP é percebido apenas como uma demanda burocrática a ser preenchida. Apesar dos limites do documento, é preciso lembrar que o currículo real – no compromisso com uma educação antirracista, a partir do que foi declarado pelos professores colaboradores – tem ido além do registrado no PPP. Não negamos os limites dessas ações, como os próprios docentes explicitaram, mas o trabalho individual dos professores colaboradores e também do coletivo a partir do Projeto Afro e outras ações escolares têm significado rupturas e caminhos fundamentais no ensino das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu a compreensão de uma experiência de implementação na educação básica no município de Poconé em Mato Grosso. O caminho para efetivar a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 depende também da contínua avaliação de como ela tem sido inserida nos espaços escolares. As possibilidades de pesquisa a partir da lei são inúmeras, e esperamos com este estudo contribuir para novas questões – seja para pesquisadores ou para diferentes profissionais da educação.

Portanto, pudemos refletir sobre as dissonâncias entre documentos escolares e o que efetivamente é praticado na escola, sobre as concepções dos professores a respeito de temáticas centrais à lei estudada sobre os modos de fazer e pensar no espaço escolar. Notamos que, nos vinte anos de implementação da lei, apesar das permanências, inclusive, no que diz respeito às relações desiguais que estruturam nossa sociedade, transformações importantes ocorreram. Podemos citar: a formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos e também saberes e práticas escolares voltados para o ensino das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira. Ainda que algumas rupturas sejam mais tímidas que outras.

A escola é um espaço social e é atravessada pelas diferentes estruturas e relações desiguais de poder que perpassam a sociedade, portanto, a partir dela percebemos as nuances daquilo que ocorre para além dos muros escolares. Dentro e fora da escola, notamos a presença de racismo, discriminação, preconceito, estereótipos e silenciamentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. As transformações necessárias para enfrentamento dessas problemáticas e também para implementação da lei não se tratam de simples inclusão de temas e conteúdos a serem ensinados nos ambientes educacionais, mas de deslocamentos éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que visem transformar a ordem das coisas – o que exige compromisso coletivo e governamental, e não apenas ação (ainda que importante) de alguns sujeitos sensíveis.

É preciso lembrar que a liberdade é uma luta constante e que a história não é imutável, muito menos uma linha reta progressiva. Enquanto educadores e sujeitos da história, precisamos ter esperança e fortalecer formas de organização de combate às medidas autoritárias e reacionárias não apenas na

escola, mas nos diferentes âmbitos da vida social. E reafirmar cotidianamente a luta por justiça social, por uma educação antirracista, decolonial, intercultural crítica e pela democracia radical¹⁶ (SANTOS, 2016).

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 22 out. 2022.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 out. 2022.
- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. *Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2013.
- BITTENCOURT, Circe M F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 33-55.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 5. reimp.. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BEVERNAGE, Berber. *Historia, memoria y violencia estatal: tiempo y justicia*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros, 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Ensinar História afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate*. 1ª, ed. Curitiba: Appris, 2019.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. *A propósito do boi pantaneiro*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1926.
- CORRÊA FILHO, Virgílio. *Mato Grosso*. Rio de Janeiro: Coeditora Basílica Cooperativa, 1939.

- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 16, n. 48, 2011, p. 641-661.
- CASTILHO, Suely Dulce de. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT*. Tese (doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ESCOLA ESTADUAL. *PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Lócus de Pesquisa*. Poconé – MT, 2009-15.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Ed. EDUFBA, 1ª ed., 2008.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, volume 12, 1º semestre, p. 23-35, 2008.
- FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: Uma História do Tráfico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FONSECA, Selva G; COUTO, Regina C. Formação de professores/as e ensino de história: A perspectiva multicultural em debate. *Linhas Críticas*. Brasília. v. 12. n. 22, p. 59-74. jan/jun, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e As Coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 10ª ed., 2016.
- GALVÃO, Ana Carolina; ZAIDAN, Junia Claudia S. de M.; SALGUEIRO, Wilberth (orgs.). *Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- GOMES, Nilma; OLIVEIRA, Fernanda; SOUZA, Kelly C. Diversidades étnico-raciais e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade*, vol. 10, n. 18, abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2º ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HEYWOOD, Linda. (org.) *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano R.. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. *Anais do III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade*, 2012.
- JESUS, Nauk Maria de. *O governo local na fronteira oeste: a rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no século XVIII*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- LORDELO, Monique Cristina de Souza. *Escravos negros na fronteira oeste da capitania de Mato Grosso: fugas, capturas e formação de quilombos (1748-1796)*. Dissertação (mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidades nacionais versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria de Educação de Estado. *Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação*. OLIVEIRA, Silbene Santana (Org.). 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/seduc/Documents/Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 22 out. 2022.
- MARTINE, Rafael. *As alterações ambientais e culturais em comunidades do Cerrado do Pantanal, Poconé, Mato Grosso*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Narrativa e narradores no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.).

- Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007b.
- MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (orgs.). *Historiadores Pela Democracia: o Golpe de 2016: a Força do Passado*. 1ª ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.
- MIGUEL, Luis Felipe. *O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História Africana nos Cursos de Formação de Professores. Panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 28, n. 1/2/3, p. 187-220, jan.-dez. 2006.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.
- OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p. 15-40.
- PÓVOAS, Lenine de Campos. *História geral de Mato Grosso: dos primórdios à queda do Império*. V. 1. Cuiabá: L. C. Póvoas, 1995.
- PARRON, Tâmis Peixoto. *A política da escravidão no império do Brasil, 1826-1865*. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PARRON, Tâmis. Roda de Conversa #13: A questão racial no Brasil em perspectiva histórica. *Revista Rosa*, 2021. Disponível em: <http://revistarosa.com/2/roda-a-questao-racial-no-brasil-em-perspectiva-historica>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PAIM, Elison A. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana M.; GASPARRELO, Arlette M; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007.
- PAIM, Elison A. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.
- PEREIRA, Amilcar. O movimento negro no Brasil republicano. In: DANTAS, Carolina; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- RIBEIRO, Renilson R.; SANTOS, Amauri J. da S. O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re)escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico. In: COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da; SOARES, Nicelma J. B. S. (orgs.). *A diversidade em*

- discussão*: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes. São Paulo: Livraria da Física, 1ª ed. 2016.
- RODRIGUES, Bruno Pinheiro. “*Homens de Ferro, Mulheres de Pedra*”: Resistências e readaptações identitárias de africanos escravizados. Do hinterland de Benguela aos vales dos rios Paraguai-Guaporé e América espanhola – fugas, quilombos e conspirações urbanas (1720-1809). Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. de N. B. e; COELHO, Wilma de N. B. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei n. 10.639/03? In: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (orgs). *A Lei n. 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo, Livraria da Física, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG. 2010.
- SIQUEIRA, Elisabeth Madureira. *Subsídios para a História do Pantanal do Rio Cuiabá Abaixo*. Cuiabá: UFMT, 1992.
- SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez., 2007.
- SILVA, Luzinete Santos da. *A Aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira a partir das Narrativas de Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Rondonópolis –MT*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2018.
- SOUZA, Odair de. *A educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica*. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis/SC, 2018.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

- TAVARES, J. C. M. Diáspora Africana: A experiência Negra de Interculturalidade. In: *Cadernos Penesp* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Rio de Janeiro/ Niterói – EdUFF, n. 10, 2008-2010, p. 77-85.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial. *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional 17-19, abril, 2007.

NOTAS

¹ Sobre o uso dos termos “escravo” e “escravizado”, “escravidão” e “escravização”, ver: Harkot-de-La-Taille e Santos (2012).

² A respeito da crítica à concepção de tempo comum no Ocidente de que o passado é algo diferente e separado do presente, bem como da compreensão de permanência e presença do passado no presente, cf.: Bevernage (2015).

³ Para maior dimensão da escravização e do tráfico de escravizados iniciado no século XVI, ver: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁴ Há uma diferença entre uma sociedade com escravos e uma sociedade escravista. Existiram muitas sociedades com escravos ao longo da história da humanidade, mas poucas sociedades escravistas. Nas sociedades escravistas, como no caso das Américas, o escravo era uma mercadoria, uma propriedade e as relações senhor-escravo são determinantes (HASENBALG, 2005; PARRON, 2009; 2021).

⁵ Sobre o debate, ver fala de Parron (2021) disponível em: <http://revistarosa.com/2/roda-a-questao-racial-no-brasil-em-perspectiva-historica>. Acesso em: 15 fev. 21.

⁶ A respeito do termo “Golpe de 2016”, ver: Mattos, Bessone e Mamigonian (2016); Santos (2017); Galvão; Zaidan e Salgueiro (2019); Miguel (2019).

⁷ Nome derivado dos termos Beripoconé ou Bari-Poconé da nação indígena Bororo. Inicialmente, o povoado era chamado de Beripoconé, porém ao se tornar arraial em 1781 esse nome foi rejeitado por suas origens indígenas e passou a se chamar Arraial de São Pedro d’El-Rey, em homenagem ao rei D. Pedro III. Quando se tornou município em 1831 ganhou seu nome atual (JESUS, 2011).

⁸ Para isso foram agregadas as categorias de pertencimento de cor e raça preta e parda. A categoria negra como unificante se refere ao tecido por autores como Munanga (1999). Entendemos que pretos e pardos sofrem as consequências do racismo estrutural, apesar da criação do termo pardo como um mecanismo brasileiro para afastar os negros de pele clara de sua negritude e diminuir a união e solidariedade entre todos os que sofrem diretamente com o racismo.

⁹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pocone/panorama>. Acesso em: 15/01/2021.

¹⁰ O conceito de branquitude se refere a “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHUCMAN, 2012, p 23). A naturalização desse processo dentro da sociedade permitiu aos sujeitos brancos o poder de se colocarem como universais e não racializados. Estes sujeitos não são impelidos a questionarem ou perceberem o seu lugar no mundo como baseado em diferentes privilégios resultantes do colonialismo, o que não significa que sujeitos brancos não possam questionar esse lugar de privilégio. Para explicar o processo de questionamento por pessoas brancas, podemos utilizar o conceito de branquitude crítica, oposto ao que podemos chamar de branquitude acrítica - como aqueles que defendem e corroboram as hierarquias raciais.

¹¹ Devido à pandemia do coronavírus, uma das entrevistas foi realizada via aplicativo Zoom Meetings e as demais foram presenciais, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde.

¹² Cf.: Oliva (2006; 2009a), Fonseca e Couto (2006), Fenelon (2008), Canen e Xavier (2011), Gomes e Silva (2018), Gomes; Oliveira e Souza (2010).

¹³ Por conta da pluralidade e diversidade de ações e concepções, utilizamos o termo “movimentos negros” no plural (GOMES, 2012) a partir da definição proposta por Amílcar Pereira (2012, p. 99-100), pois se trata de um “movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida da população negra, utilizando as mais diversas estratégias para isso. [...] Tudo isso faz da diversidade e da pluralidade características desse movimento social”.

¹⁴ Souza, 2018; Silva, 2007; Gomes, Oliveira, Souza, 2010; Cerezer, 2019.

¹⁵ O SIGEDUCA é um sistema virtual que consegue incorporar todas as informações da rede estadual de educação. É um sistema de contato direto do órgão central (Secretaria de Estado de Educação) com as unidades desconcentradas. Nele, todas as unidades educacionais conseguem executar ações tanto de caráter administrativo, quanto pedagógico. É uma forma, inclusive, de consultar, planejar e executar verbas. Também serve como espaço de controle das ações das unidades desconcentradas, mas também como forma de padronizar ações e demandas de toda a rede estadual de educação.

¹⁶ Compreendemos a democracia radical a partir de algumas proposições de Boaventura de Souza Santos (2016), também chamada de democracia de alta intensidade ou democracia revolucionária. É uma contraposição à democracia que se tornou hegemônica em muitos países, inclusive no Brasil; a democracia representativa, de caráter neoliberal. Esta última é uma democracia limitada e de baixa intensidade, pois as relações de poder continuam desiguais e o poder não é compartilhado. Entendemos que a “democracia não se reduz aos procedimentalismos, às igualdades formais, e aos direitos cívicos e políticos”, pois por via

deles nunca foi possível estender as potencialidades distributivas, tanto simbólicas como materiais, da democracia às classes populares que mais poderiam beneficiar-se delas; daí a necessidade de conceber a democracia como uma nova gramática social que rompa com o autoritarismo, o patrimonialismo, o monolitismo cultural, o não reconhecimento da diferença; tal gramática social implica um enorme investimento nos direitos econômicos, sociais e culturais. [...] o metadireito que subjaz a uma concepção contra-hegemônica de democracia: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Nas sociedades contemporâneas estruturadas pelos três grandes tipos de dominação moderna – capitalismo, colonialismo e patriarcado –, a democracia contra-hegemônica deve ter uma intencionalidade anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal” (p. 18-19).

Artigo submetido 18 de dezembro de 2022. Aprovado em 21 de abril de 2023.