

LILIAN SANTOS DE ANDRADE

(DE)COLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA

Implementação da Lei Federal
nº 10.639/03 na Educação Básica



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

LILIAN SANTOS DE ANDRADE

(DE)COLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA
Implementação da Lei Federal N° 10.639/03
na Educação Básica

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Cáceres - MT

2022

PRODUÇÃO EDITORIAL

EDITORA UNEMAT 2022

Copyright do autor, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa: Pedro Henrique Romeiro Ferreira

Diagramação: Pedro Henrique Romeiro Ferreira

A553d Andrade, Lilian Santos de.

(De)colonialidade e ensino de história: implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na Educação Básica / Lilian Santos de Andrade. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.

110 p. ; il. color.

ISBN 978-65-86866-86-5

1. História – Ensino. 2. História – Brasil. 3. Relações Étnico-raciais – Brasil. 4. Educação Básica. 5. Educação – Legislação. I. Título. II. Título: implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na Educação Básica.

CDU 37.016:94(81)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Reitor

Rodrigo Bruno Zanin

Vice-reitora

Nilce Maria da Silva

EDITORA UNEMAT

Conselho Editorial

Presidente

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Conselheiros

Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Célia Regina Araújo Soares Lopes
• Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo
Anderson da Silva Pereira - • Carla Monteiro de Souza - • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo

Suplentes

Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto • Ricardo keich Umetsu
• Nilce Maria da Silva - • Sérgio Santos Silva Filho • André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavanhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 –
Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA
UNEMAT

Bob Marley

WAR GUERRA

Until the philosophy which hold one race	Até que a filosofia que torna uma raça
Superior and another inferior,	Superior e outra inferior,
Is finally and permanently	Seja finalmente e permanentemente
discredited and abandoned	desacreditada e abandonada
Everywhere is war, me say war	Haverá guerra, eu digo guerra
That until there are no longer first class	Até que não existam mais cidadãos de primeira
And second class citizens of any nation	E segunda classe em qualquer nação
Until the color of a man's skin	Até que a cor da pele de um homem
Is of no more significance than the color of his eyes	Não tenha maior significado que a cor dos seus olhos
me say war	eu digo guerra
That until the basic human rights	Até que todos os direitos humanos básicos
are equally guaranteed to all,	sejam igualmente garantidos para todos,
without regard to race	sem privilégios de raça
Dis a war	Terá guerra
That until that day	Que até aquele dia
The dream of lasting peace,	O sonho da paz duradoura,
world citizenship	cidadania mundial
Rule of international morality	Regra da moralidade internacional
Will remain in but a fleeting illusion	Permanecerão uma efêmera ilusão
To be pursued, but never attained	A ser perseguida, mas nunca atingida
Now everywhere is war,	Agora em todos os lugares são guerra,
War	Guerra
[...]	[...]

AGRADECIMENTOS

Ao Osvaldo Mariotto Cerezer, orientador de pesquisa, por todas as contribuições, pela orientação, compreensão, apoio e paciência.

Agradeço especialmente a minha mãe, ao meu companheiro de jornada Hebert Faria Sena por todo carinho, amor e apoio e à sua família.

Agradeço a todos os professores do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA, Núcleo UNEMAT Campus de Cáceres. Especialmente aos professores que ministraram as disciplinas do mestrado e muito contribuíram para este trabalho: as professoras Marli Almeida, Maria do Socorro Araújo e Regiane Custódio e aos professores Carlos Oliveira, Edison Souza, Domingos Garcia, Jairo Falcão, Marion Cunha e Otávio Chaves. A professora Fernanda Martins da Silva e ao professor Bruno Pinheiro Rodrigues pela leitura cuidadosa e excelentes contribuições a pesquisa durante a qualificação e defesa do mestrado.

Aos colegas de turma do mestrado PROFHISTÓRIA, por todo apoio e troca de saberes ao longo da trajetória no curso. A todos os funcionários do Campus Jane Vanini da UNEMAT, Cáceres.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, aos professores colaboradores que muito gentilmente aceitaram fazer parte desta pesquisa. Aos estudantes das escolas que já trabalhei.

Aos meus amigos e amigas por toda parceria e afeto, em especial à Patrícia Nóbrega por todo cuidado e apoio; ao Guilherme Teodoro pelas leituras e conversas sobre a pesquisa; a Karla Motta pelas contribuições a pesquisa; à Nicole Eler e à Karina Vecchi pela ajuda nas traduções; à Viviane Wiltemburg e ao Luiz Gustavo pela força desde os tempos da graduação e aos amigos da UFOP e das Moitas (moradias socioeconômicas dos campi da UFOP em Mariana/MG), especialmente, os da República Sé e da República Rocinha, casas que me acolheram durante a graduação e aos meus professores de graduação. Por fim, a todos aqueles que não foram citados aqui, mas fizeram parte da minha jornada e contribuíram direta ou indiretamente para este estudo.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, pois a ela dedico tudo que sou.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	08
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	20
1.1. História do Ensino de História e das relações étnico-raciais no Brasil	20
1.2. Cenário de criação da Lei Federal nº 10.639/03 e seus desdobramentos	24
1.3. Colonialidade, racismo estrutural e ensino das relações étnico-raciais.....	27
1.4. Decolonização na educação: caminhos trilhados e a trilhar a partir da Lei Federal nº 10.639/03	36
CAPÍTULO 2 - ENTRE SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM SOBRE AS TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS?	40
2.1. Diáspora Negra e história afro-brasileira: a presença negra em Poconé/MT.....	40
2.2. Etapas da pesquisa e compreensões teórico-metodológicas	44
2.3. Quem são os professores colaboradores?	47
2.4. A formação inicial e continuada e as temáticas da Lei Federal nº 10.639/03	49
2.5. Compreensões e relatos sobre racismo e discriminação	52
2.6. O que dizem os professores sobre quem são os estudantes da escola?.....	60
2.7. Compreensões sobre a Lei Federal nº 10.639/03 e o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.....	62
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA DO ENSINO DAS TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM POCONÉ, MATO GROSSO	67
3.1. Antes e depois da aprovação da Lei Federal nº 10.639/03	69
3.2. Saberes e práticas docentes: o trabalho com os temas e abordagens propostos na Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes e orientações curriculares.....	82
3.3. Os desafios escolares na implementação da Lei nº 10.639/03	87
3.4. Documentos escolares: O Projeto Político Pedagógico da escola	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97

PREFÁCIO

“o lugar do outro não deve ser representado...
como um ponto fenomenológico fixo oposto ao eu”.
(Homi Bhabha)

É com imensa alegria que escrevo estas páginas para apresentar a obra “*(De)colonialidade e Ensino de História – Implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na educação básica*” de autoria de Lilian Santos de Andrade, resultado da sua pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Núcleo da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Jane Vanini de Cáceres. A obra apresenta um primoroso estudo sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e o ensino de história africana e afro-brasileira em Poconé, Mato Grosso, onde Lilian atua como professora na Educação Básica.

A pesquisa realizada ouviu as vozes e experiências de professores de História, Literatura e Artes atuantes em uma escola pública da cidade de Poconé com o intuito de compreender os saberes e as práticas mobilizadas para o ensino da história africana e afro-brasileira em sala de aula. A metodologia da história oral serviu como baliza para as entrevistas realizadas construindo um diálogo profícuo e muito rico entre os saberes, as experiências dos professores, o referencial teórico com ênfase para os estudos decoloniais e as diferentes fontes documentais usadas. O resultado é um texto brilhante e denso que apresenta aos leitores não só o resultado de uma pesquisa, mas um cenário de como a história e cultura africana e afro-brasileira tem sido implementada nas escolas de educação básica, os problemas e limitações, as resistências e, acima de tudo, os avanços e conquistas.

Como professora da educação básica, Lilian percebeu em seu cotidiano escolar a necessidade de aprofundar as investigações sobre a diversidade cultural e racial. A partir das vivências na escola onde atua e o resultado da sua pesquisa apresenta uma importante contribuição para os professores de história atuantes em todas as regiões brasileiras. É o olhar aguçado de uma professora/pesquisadora sobre o seu próprio espaço de trabalho, um olhar crítico e questionador, mas acima de tudo um olhar que apresenta trilhas e possibilidades de outros olhares e práticas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como afirma Lilian “nossas inquietações dizem respeito a pensar se e como tem sido a decolonização dos saberes na educação básica, o que tem sido feito para o combate ao racismo, o preconceito e a exclusão social dos negros para que haja reconhecimento desses sujeitos que historicamente não têm sido reconhecidos na modernidade/colonialidade¹”.

O texto apresenta um diálogo muito bem estruturado com diferentes autores e obras de referência sobre as questões centrais da pesquisa, uma narrativa cativante e solidamente embasada, demonstrando seriedade e competência da professora/pesquisadora no trato das complexas questões que envolvem a educação para as relações raciais.

¹ “A lei tem que valer desde o portão”: saberes e práticas docentes – implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica”. ANDRADE, Lilian Santos de. Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. UNEMAT, 2021.

Educar para as relações raciais significa empenhar esforços no desenvolvimento de práticas docentes com vistas ao combate ao racismo, ao preconceito racial e exclusão social de milhões de afro-brasileiros cujas histórias e culturas foram silenciadas durante séculos. Significa reconhecer, valorizar e defender a diversidade racial e cultural presente em nossa sociedade e como parte integrante das sociedades humanas. Nesse sentido, o texto de Lilian apresenta não só uma análise crítica da realidade por ela estudada, mas possibilidades de romper com as permanências, resistências e dificuldades ao propor um olhar para as histórias silenciadas a partir do referencial decolonial no ensino de história praticado em nossas escolas.

Em sua análise deixa claro que o ensino de história para a educação das relações raciais precisa de ações e respostas que a visão monocultural não consegue dar, pois impede a diversidade de ser compreendida. Ao mesmo tempo, destaca que as práticas pedagógicas hoje desenvolvidas nas escolas carregam representações e historicidades que são frutos dos contextos em que são produzidas, assim como dos referenciais teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos que dão sustentação às ações desenvolvidas.

A investigação de Lilian leva em consideração também as dificuldades dos professores em relação à formação inicial e continuada, o acesso a recursos didáticos e metodológicos, os esforços empenhados para o desenvolvimento de ações educativas diante da falta de recursos e incentivos por parte do Estado, assim como as políticas públicas para a educação apresentando críticas ácidas ao atual contexto político brasileiro e o desmonte e enfraquecimento da educação como projeto político. A obra direciona nosso olhar também para os currículos escolares e dos cursos de formação de professores, especialmente de História, assim como para as mudanças ocasionadas pela implementação da Lei Federal nº 10.639/03, mudanças ainda em processo e que sofrem impactos diretos dos diferentes setores interessados e das interferências políticas.

Pensar na inserção da história e cultura da África e dos africanos no Brasil nas escolas significa pensar na constituição da própria história brasileira, história construída em sólidas bases eurocêntricas, o que explica o silenciamento e exclusão das diferentes histórias dos grupos constituintes da nossa sociedade. Significa pensar na história que ensinamos na escola, ou seja: que história ensinamos? Para quem ensinamos? Que representações construímos sobre os africanos e afro-brasileiros em nossas aulas? A história que ensinamos é uma história que liberta, ou é uma história que aprisiona? O texto contempla estas e outras questões fundamentais para todos os professores de história e esta é uma das principais contribuições para o campo do ensino de história.

Desejo que os leitores se apropriem das ricas narrativas e análises produzidas por Lilian Santos de Andrade para que a luta por uma educação antirracista seja, de fato, uma luta de todos.

Boa leitura!

Oswaldo Mariotto Cerezer
Professor Doutor do Curso de História
e do ProfHistória da UNEMAT

INTRODUÇÃO

E a luta pela liberdade só acaba quando ela for encontrada
Para que a nossa poesia não seja mais escrita com sangue.
(BK, 2020)

Este estudo² foi resultado da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA, Núcleo UNEMAT *Campus* de Cáceres. O objetivo foi analisar como se deu a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 na educação básica em Poconé (MT) a partir de uma escola estadual da cidade, em especial, dos saberes e práticas mobilizados por professores de História, Artes e Língua Portuguesa que têm em comum o trabalho na escola escolhida como locus de pesquisa, mas atuam ou atuaram em outras do município.

Diferentes trabalhos³ apontam para o cenário de desafios, rupturas, permanências e possibilidades nos ambientes escolares brasileiros – públicos e privados – de educação básica e superior sobre a implementação da Lei Federal n. 10.639/03. A lei citada versa sobre a obrigatoriedade de ensino na educação básica sobre a história e cultura africana e dos afro-brasileiros. Porém, muitos estudos apontam que ainda existe uma distância entre as intenções e a efetivação real dessas leis (SOUZA, 2018; CERZER, 2019). Apesar de muitos avanços, dentre as inúmeras dificuldades, podemos perceber que ainda é marcante a presença do racismo⁴, da discriminação⁵, do preconceito⁶, dos estereótipos e silenciamentos sobre a história e a cultura afro-brasileira no espaço escolar.

Acreditamos que “as dificuldades para implantação dessas políticas [...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam” (SILVA, P., p., 2007, p. 500). Fomos formados de diferentes maneiras para conhecer o universo branco e eurocêntrico e conhecemos muito pouco (de forma muito limitada) a história e cultura dos povos não europeus. O problema é acentuado pela forma como foram ignoradas as diferenças raciais e as diferentes narrativas presentes na história do Brasil, país multiétnico e multicultural.

Especialmente a partir da Constituição de 1988 e da década de 1990 - no contexto das

² A frase “A lei tem que valer desde o portão” que compõe o título dessa pesquisa foi dita pelo Professor II na entrevista que realizamos. A fala com essa frase está na página 93 do presente texto.

³ Cf. Pereira (2011), Santos (2010), Paula (2013) e Borges (2014).

⁴ O racismo é um conjunto de ideias e ações baseadas no não reconhecimento das diferenças, por meio da crença de que há raças superiores e inferiores entre os grupos humanos. Manifesta-se, muitas vezes, segundo Gomes (2005, p. 52-53) através “do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. [...] A forma institucional do racismo [...] implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto [...] se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos [...], nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil”.

⁵ Discriminação se refere à prática de distinguir e diferenciar, mais ou menos visível, a partir de critérios construídos socialmente, tais como raça, gênero, sexo, dentre outros. A discriminação garante e também é perpetuada pela continuidade de privilégios de um grupo sobre o outro. Aqui, especificamente, referimo-nos a discriminação racial que pode ser entendida como resultado do racismo e do preconceito.

⁶ O preconceito é uma opinião, ideia ou julgamento estabelecido previamente sem um maior conhecimento a respeito de algo ou alguém. Como tece Gomes (2005, 54-55), esse “julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem”. Os diferentes preconceitos podem resultar em diferentes formas de discriminação. Por exemplo: o preconceito a um grupo racial pode levar a discriminação racial. Diz respeito à concepção que o indivíduo tem de si e dos outros e da forma como se relaciona com outros grupos humanos. O preconceito é aprendido socialmente desde muito cedo em diferentes âmbitos e espaços sociais, como a escola e a família. Não devemos entender o racismo, a discriminação e o preconceito racial como coisas separadas, porque dependem diretamente um do outro para existir.

preocupações democráticas, acontecem mudanças nas perspectivas de ensino a partir de opções políticas e pedagógicas, como, por exemplo, a ideia de pluralidade e diversidade cultural como conceitos-chave no debate educacional. No interior dessas transformações é lançada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)⁷, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁸, e em 1997 o “PCN - temas transversais”, no qual a Pluralidade Cultural é apresentada como um dos temas a serem trabalhados pelos professores no que diz respeito à diversidade étnico-racial brasileira e a própria identidade nacional. Acontece a ruptura com a concepção de um Brasil e de uma identidade nacional homogênea e sem conflitos, que servia para mascarar as desigualdades raciais e culturais do país. A pluralidade e a diversidade aparecem como um patrimônio sociocultural da nação. Há o reconhecimento das diferenças entre os diferentes grupos que fazem parte do território nacional, compreendida como fundamental na construção da democracia, no exercício da cidadania e da luta contra as desigualdades (GONTIJO, 2009).

Mais recentemente, tivemos as discussões e promulgação da Lei Federal n. 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana⁹, e da Lei n. 11.645/08; ambas as leis alteram o artigo 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e colocam como obrigatório o ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena¹⁰ para redes de ensino do país. Como observado por Martha Abreu e Hebe Mattos, a Lei n. 10.639/03 e as respectivas diretrizes correspondem a um grande avanço na luta pelo combate ao racismo e por uma educação antirracista, na medida em que, diferente dos PCNs, não apenas se referem à pluralidade cultural, “mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa¹¹ em relação às populações afro-descendentes [...] e possui um tom claramente mais político que o dos PCNs” (ABREU; MATTOS, 2008, p 8-9).

Apesar de diversas limitações entre diferentes políticas educacionais (MACEDO, 1999; CANEN, 2000; ABREU; MATTOS, 2008; 2012; OLIVA, 2009a), é fundamental pontuar que os documentos finais dessas políticas são fruto de muitas negociações, lutas e intenções. O mesmo

⁷ A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – publicada em 20 de dezembro de 1996, substituiu a antiga lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 5692/71, aprovada durante a ditadura civil-militar.

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais visam construir um modelo (parâmetro) que oriente o trabalho docente em sala de aula, são constituídos por vários cadernos e destinados para os professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A seguir a distribuição dos cadernos das series finais do Ensino Fundamental: 01. Introdução aos PCNs; 02. Língua Portuguesa; 03. Matemática; 04. Ciências naturais; 05. Geografia; 06. História; 07. Arte; 08. Educação Física; 09. Língua estrangeira 10.1 – Temas transversais – apresentação; 10.2 – Temas transversais: Pluralidade cultural; 10.3 – Temas transversais: Meio ambiente; 10.4 – Temas transversais: saúde; 10.5: Orientação sexual. Cadernos disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em 09/06/2020. Ver o do Ensino Médio em: BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, 360 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em 09/06/2020.

⁹ Construída com propósito de atender os dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.

¹⁰ Vale ressaltar que a Lei Federal n. 10.639/03 modificou a Lei 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional), de modo a incluir nela o artigo que trata da obrigatoriedade de todo o sistema de ensino do país em ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira. Por sua vez, a Lei Federal n. 11.645/08 alterou a lei n. 10.639/03 para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Sabemos da importância da lei 11.645/08, bem como da necessidade de estudar a história e cultura dos povos indígenas, porém na presente pesquisa focamos nas populações afro-brasileiras.

¹¹ Entendemos por “ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (artigo 1º, inciso 6º da Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010).

ocorre em sua implementação, mas elas têm em comum o fato de versarem sobre a necessidade e importância do ensino - em especial o de História - proporcionar a valorização e o reconhecimento dos diferentes povos, identidades e culturas presentes na formação do povo brasileiro, evidenciando sua complexa diversidade e especificidades.

Como consequência dessas políticas públicas educacionais, resultado das pressões dos movimentos sociais negros e indígenas por direitos e garantia da igualdade, há uma crescente produção de material didático, mudanças nos cursos de formação inicial e continuada que tratam dos sujeitos tradicionalmente silenciados nas narrativas hegemônicas. Como exemplo, a inserção - ainda que tímida - dessas temáticas nos materiais didáticos e nos currículos, a criação de cursos de formação continuada, promoção de eventos específicos para discutir e pensar questões em torno das temáticas étnico-raciais e a criação de secretarias específicas; podemos citar, por exemplo, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004.

A partir da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, dentre as mudanças nas políticas educacionais do ensino das relações étnico-raciais no Mato Grosso, podemos citar a criação das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais” em 2010, do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial e da Superintendência de Promoção da Igualdade Racial em 2012, e o aumento da oferta de materiais didáticos e cursos de formação continuada sobre as temáticas nas escolas que formavam parceria com universidades do estado, como a UNEMAT e a UFMT, especialmente, os ofertados pelo NEGRA e pelo NEPRE¹² (SILVA, 2018; CERZER; 2019).

A luta contra o racismo é uma das grandes pautas dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros¹³, que têm lutado contra as diferentes formas de opressão. Para 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”. Compreendemos que as políticas públicas que visam igualdade racial como, por exemplo, a Lei Federal n. 10.639/03 é uma resposta às reivindicações históricas dos movimentos sociais, reivindicações que envolvem o que muitos chamam de dever de memória, “ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país” (ABREU, 2012, p. 107).

Mesmo após os diferentes avanços nas políticas públicas para a educação básica, acreditamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, em especial no ensino de História, no que diz respeito à complexificação das narrativas e representações sobre as culturas e identidades

¹² O estado de Mato Grosso possui dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). O NEGRA é o Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade que pertence à UNEMAT e o Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) é pertencente à UFMT.

¹³ Dada a pluralidade e diversidade de ações e concepções, utilizamos o termo movimentos negros no plural (GOMES, 2012), no qual podemos defini-lo a partir de Amílcar Pereira (2012, p. 99-100) como 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”.

africanas e afro-brasileiras. Isso revela também como as representações cristalizadas no imaginário não são rompidas facilmente. Como dissemos anteriormente, tais dificuldades se devem à história das relações étnico-raciais no Brasil, e conseqüentemente, à formação eurocêntrica na educação básica e superior. A maioria dos professores não teve, em sua formação inicial e continuada, acesso ao estudo da história e cultura africana e afro-brasileira (SOUZA, 2018; QUEIROZ, 2018).

Apesar da Lei n. 10.639/03 ter sido promulgada em 2003, ela teve um prazo de dez anos para sua implementação, o que indica que ela se concretiza principalmente a partir de 2013. Portanto, podemos concluir que os licenciados em História que tiveram em seu curso de formação inicial o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, em sua maioria, se formaram depois de 2017, ou seja, muito recentemente. Sabemos também que as transformações nos cursos de ensino superior para um ensino desejável da história e cultura da África e dos afro-brasileiros não têm sido tão simples (CEREZER, 2019; ANDRADE, 2017).

Acreditamos que os diferentes sujeitos escolares ainda possuem visões e interpretações preconceituosas, estereotipadas e etnocêntricas¹⁴ a respeito dessas temáticas, concepções que podem ser percebidas a partir da formação inicial e continuada dos sujeitos, da organização da escola, do currículo, dos projetos, dos materiais didáticos, dos planos de ação, das práticas da escola e dos profissionais envolvidos. Mesmo quando as narrativas e práticas rompem com esses limites, muitas vezes percebemos contradições durante o processo. São inúmeros os obstáculos a serem enfrentados para uma implementação efetiva da Lei n. 10.639/03.

Entendemos que a tarefa de decolonização¹⁵ do pensamento não é fácil. O conceito de decolonialidade é fundamental nesta pesquisa, pois acreditamos que os efeitos da colonização não acabaram com a emancipação e/ou descolonização das colônias, sendo necessário combatê-los. Apesar das dificuldades de desconstruir imagens cristalizadas no imaginário social, acreditamos que a atuação docente precisa estar fortemente preocupada em romper imagens limitadas e excludentes sobre diferentes povos e culturas.

Os ambientes formativos como as escolas são ambientes de conflitos, disputas e permanências e é preciso analisá-los. Esta pesquisa pode contribuir para análises que ajudem a compreender a realidade do ambiente escolar, em especial, no que diz respeito às experiências de implementação da lei, para que continuemos a aprender e aproveitar suas potências, limites e

¹⁴ O etnocentrismo diz respeito à crença de que há uma cultura universal e superior às outras. Não há um reconhecimento da diferença do outro, esse não reconhecimento pode levar à desconfiança em relação, mas também a necessidade de converter o diferente. Segundo Gomes (2005, p 53-54) “quando esse tipo de sentimento se exacerba, produzindo uma ideia de que o outro, visto como o diferente, apresenta além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo”.

¹⁵ Podemos entender melhor essa compreensão a partir da diferenciação entre os termos de colonialismo e colonialidade descrita por Nelson Maldonado-Torres (2007, p 131), pois “o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Falaremos mais sobre o conceito em outros capítulos.

problemas. Também acreditamos que, enquanto lugar de disputas, a escola é um espaço importante e privilegiado para transformações fundamentais na sociedade (FONSECA, 1993).

Diante de tal cenário, analisamos como se deu a implementação da Lei Federal n. 10.639/03 em uma escola estadual do ensino médio do município de Poconé (MT) a partir dos saberes e práticas mobilizadas por professores de História, Arte e Língua Portuguesa. A escolha dos professores das disciplinas para a pesquisa está relacionada ao que prevê o texto da Lei Federal 10.639/03 que orienta o estudo das temáticas em áreas prioritárias, como as citadas.

§3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

A escola escolhida como lócus de pesquisa é a na qual trabalho como docente desde 2018, a escolha em estudá-la se deve a inquietações surgidas pelas vivências na instituição, que desenvolve ações há vários anos com projetos que envolvem as temáticas das leis estudadas. Trata-se de uma escola localizada no centro da cidade e com boa estrutura, se comparada à realidade de muitas escolas públicas do estado e do país. Na zona urbana do município de Poconé existem apenas duas escolas de ensino médio - ambas públicas, sendo a maior da cidade a escolhida como lócus de pesquisa. Em 2020 a escola formaria sua última turma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), porém o programa foi interrompido pelo governo estadual¹⁶. As outras turmas são de Ensino Médio Inovador¹⁷. Existem aproximadamente oitocentos alunos matriculados, a escola possui atualmente vinte e seis turmas, quadra poliesportiva coberta, biblioteca, laboratório de informática, linguagens e ciências da natureza e uma sala chamada Sala Afro, que é destinada para o trato das temáticas étnico-raciais e para o projeto “O negro na sociedade e na educação” desenvolvido pela escola desde o início dos anos 2000.

Importante ressaltar que a escola está localizada no município de Poconé (MT), que possui em seu território vinte e nove comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares¹⁸. A população do município é majoritariamente formada por afrodescendentes e, assim como o próprio estado do Mato Grosso, é um território multiétnico e multicultural.

A vivência que tive entre movimentos sociais me aproximou dos estudos pós-coloniais, decoloniais e subalternos, e conseqüentemente, das temáticas étnico-raciais durante a graduação em História. A sensibilidade e interesse pelo estudo de tais temáticas aumentaram com minha

¹⁶ O EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.154/2004, que substituiu e revogou o Decreto Presidencial em vigor de nº 2.208/97. A concepção que norteia o EMIEP é a de educação integrada, portanto, rompe com a visão meramente tecnicista de ensino profissionalizante. Em Mato Grosso foi implementado a partir de 2007.

¹⁷ O PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador é uma modalidade de ensino instituída pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, com o objetivo de repensar com os estados um ensino médio de propostas curriculares inovadoras e flexíveis a partir da reestruturação dos currículos. Há ainda apoio técnico e financeiro específico voltado para instalação de laboratórios, compra de equipamentos, dentre outros. No Mato Grosso a implantação foi gradual a partir de 2010. Os estudantes do Ensino Médio Inovador permanecem mais tempo na escola, pois a carga horária foi de oitocentas para mil horas aula. Cada escola tem autonomia para estruturação do currículo e distribuição das disciplinas nas diferentes áreas do conhecimento, pensando o estímulo às atividades teóricas e práticas apoiadas nos laboratórios que a escola possui e nas suas necessidades e da sociedade. Mais informações disponíveis em: <http://liferayee.mt.gov.br/web/cos/-/9579420-proemi-2018>. Acessado em: 13/06/2020.

¹⁸ Dados disponíveis em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acessado em: 03/04/2021.

atuação como docente em escola de uma cidade formada majoritariamente por negros e cujos povos indígenas locais foram silenciados pela história. Em um país que enfrentou por processos coloniais como o Brasil, é impossível não nos defrontarmos com o racismo, a exclusão e desigualdade em nosso cotidiano. Com a escola não é diferente; enquanto professora e cidadã, essas inquietações se tornam frequentes assim como o desejo de transformação social, na medida em que é perceptível a permanência de práticas coloniais mesmo quando se diz fazer o contrário. A luta contra a desigualdade racial deve ser coletiva e acreditar nisso é indispensável para nós, professores e pesquisadores de história. Esse livro foi fundamental na tarefa de reavaliar minhas práticas e concepções dentro e fora da escola a partir de novos saberes aprendidos.

As preocupações deste estudo giraram em torno da necessidade de analisar a implementação da Lei n. 10.639/03 na escola, que diz respeito a refletir como tem sido a (des)construção dos saberes na instituição, observar a permanência ou não de representações eurocêntricas, bem como o que tem sido feito para combater o racismo, o preconceito e a exclusão social dos negros. Em suma, como a história e a cultura africana e afro-brasileira foram inseridas na escola e como são abordadas pelos professores em seu fazer pedagógico.

Para o objetivo central de analisar os impactos da Lei Federal n. 10.639/03 na educação básica em Poconé (MT) são importantes questões como: quais saberes, experiências e concepções foram apreendidas e produzidas pelos professores ao longo de sua trajetória docente na escola em questão? Quem são tais professores? O que pensam, fazem e enfrentam em relação à temática étnico-racial no ambiente escolar? O que mudou na organização da escola após a implementação da lei? Como, e o que tem sido feito pelos diferentes professores nas disciplinas e na escola em que trabalham para a implementação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (Ensino das Relações Étnico-Raciais)?

Ressaltamos a relevância prática, intelectual, política e social da pesquisa devido à importância do tema da história e cultura africana e afro-brasileira, principalmente a partir da lei que se tornou obrigatória em todas as instituições de ensino do país. Refletir sobre os impactos da lei significa pensar sobre os desafios colocados após sua implementação, bem como sobre demandas políticas e sociais ainda necessárias para sua efetivação plena. Para isso, estudamos questões como a recepção dos professores, as transformações ou permanências nos conteúdos, no currículo, nos PPPs, nas atividades escolares, nas ações pedagógicas e nas representações de professores sobre a temática africana.

A partir da percepção dos impactos da Lei n. 10.639/03, a presente pesquisa pretende contribuir para analisar o que tem sido feito, quais caminhos ainda precisam ser trilhados para sua implementação mais efetiva, quais problemas e desafios a serem enfrentados, bem como quais as potencialidades do que já tem sido realizado. Contribuir também para que haja uma abertura para novas epistemologias, novas formas de ser e ver o mundo e para o reconhecimento de sujeitos que historicamente não têm sido reconhecidos, o que representa uma forma de “estudar outras culturas e outros povos desde uma perspectiva libertária, ou não repressiva e não manipulativa” (SAID, 1990, p. 35).

Em suma, acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para políticas públicas em educação voltadas para a diversidade étnico-racial, seja diretamente na educação básica, através de recursos didáticos e diretrizes educacionais, ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores - em especial nas escolas do município de Poconé (MT). Na luta por uma educação antirracista, decolonial e intercultural crítica¹⁹ e pela democracia radical²⁰ (SANTOS, 2016), consideramos que

A história, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores, mesmo quando não se está atento para esses aspectos. A história [...] parece ter hoje a função social de nos ensinar a conviver com a diversidade, a respeitar a alteridade e a diferença, que é a condição exata do mundo em que vivemos. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 33).

Para realizar a tarefa, escolhemos analisar fontes orais com as narrativas dos professores de História, Língua Portuguesa e Artes, e fontes documentais, tais como leis, diretrizes curriculares nacionais e estaduais, documentos escolares (PPPs e projetos) e bibliografias que versam sobre o ensino de História da África e dos afrodescendentes na educação básica.

A partir do diálogo de relações colaborativas e com compromissos éticos com os professores, buscamos em seus relatos compreender suas concepções e práticas relativas às temáticas africanas e afro-brasileiras. Os professores são compreendidos aqui como sujeitos e não simples objetos ou fontes de pesquisa, uma vez que os documentos (entrevistas) resultam do diálogo entre pesquisador e professor (PORTELLI, 1997a, 1997b). Compreendidos como produtores de conhecimento e saberes específicos (TARDIF, 2011), os professores são colaboradores da pesquisa (MOURA, 2005).

Utilizamos a abordagem qualitativa em educação, pois se trata de um estudo a respeito das complexas redes de práticas, saberes, significados e representações de um ambiente escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na investigação qualitativa as percepções dos colaboradores da pesquisa

¹⁹ A proposta de Interculturalidade crítica parte da afirmação da diferença como uma riqueza e está relacionada a uma ampliação dos estudos multiculturais, trata-se da preocupação de que não basta apenas o conhecimento a respeito de outros povos e modos de ser, é preciso ainda que haja uma integração e um diálogo entre as diferentes culturas e sujeitos. Essa concepção só se concretiza junto avanço da decolonização dos saberes e poderes, ou seja, no avanço das lutas por políticas que articulem os direitos da igualdade e da diferença, por novas epistemologias antes silenciadas, dentre outras questões. A educação intercultural crítica é em suma, a ideia de que é preciso decolonizar a escola, os currículos, os saberes ensinados, nossas mentes para que a escola não seja um local de exclusão e silenciamentos (WALSH, 2005; 2010; CANDAU, 2009; FLEURI, 2003). Em outros capítulos discorreremos um pouco mais sobre o conceito.

²⁰ Compreendemos a democracia radial a partir de algumas proposições de Boaventura de Souza Santos (2016), que também pode ser chamada de democracia de alta intensidade ou democracia revolucionária. A preocupação-chave é a de que a democracia que se tornou hegemônica em muitos países, inclusive no Brasil, a democracia representativa, de caráter neoliberal, é uma democracia limitada e de baixa intensidade e sem potenciais distributivos de poder, ou seja, não transforma as relações desiguais em relações de poder compartilhado. Portanto, para o autor “Onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização” (p. 133), por isso “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).

são de suma importância. Por isso o pesquisador precisa estar atento a esses significados, de forma a não reduzir nenhum detalhe, pois nele pode haver informações cruciais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Somada a perspectiva dos estudos decoloniais, tem o potencial de permitir o diálogo e a compreensão de diferentes vozes e percepções, o que pode evidenciar a pluralidade de ideias, sentidos, representações e concepções sobre o tema estudado (WALSH, 2010). A análise qualitativa oferece a possibilidade de estudar o mundo que nos cerca evitando abordagens reducionistas, pois diz respeito à preocupação com âmbitos da realidade que não podem ser reduzidos apenas a quantificações, como o universo dos significados, crenças, valores e ações. Dessa maneira proporciona leituras e interpretações diversas sobre os problemas ou tema de estudo (MINAYO, 2001).

Para o registro das vozes dos colaboradores utilizamos a entrevista oral, baseada nos procedimentos da história oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2007). Através das vozes dos colaboradores, poderemos ampliar a compreensão sobre os impactos da Lei n. 10.639/03 não só na vida de cada sujeito da pesquisa, mas na educação básica, especialmente, na escola estudada, onde esses sujeitos trabalham.

Os professores não agem a partir do nada, são sujeitos ancorados no mundo (BUTLER, 2015), portanto, as formas como agem, como pensam, como pensam que agem, tem uma relação direta com o que são e com o mundo que os constitui de diferentes formas, em suma, com as condições concretas em que trabalham e vivem (CHARTIER, 1990). Nas narrativas nos interessam as regularidades, mas também as especificidades de cada entrevista, isso porque apesar de todos comporem uma comunidade de professores, possuem singularidades, diferentes experiências, relações de pertencimento, pois são seres de memória, cultura e história (CANDAU, 2011). Dessa maneira, entendemos que

A memória “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências relembradas” em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que história escolhermos para recordar e relatar (e, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo [...] também variam dependendo das alterações sofridas por nossa identidade pessoal [...] a história que lembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais [...] nossa identidade molda nossas reminiscências [...] para dar um sentido mais satisfatório a nossa vida [...] significados ocultos podem revelar experiências e sentimentos que foram silenciados. (THOMSON, 1997, p. 57-58).

Utilizamos a história oral temática para construir um diálogo entre os registros orais e as fontes documentais, tais como, leis, PPPs, diretrizes e orientações nacionais e estaduais. Assim, pudemos identificar os impactos das leis em suas ações, práticas e concepções.

Realizamos em um primeiro momento a gravação das entrevistas orais com os professores seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado. Foram cinco professores entrevistados, sendo dois professores de História, duas professoras de Língua Portuguesa e uma de Artes. Em um segundo

momento as entrevistas²¹ foram analisadas e esquematizadas para facilitar a compreensão, leitura e construção do texto. A transformação do oral para o escrito é importante para a análise e para facilitar as leituras, esse processo transforma a grafia para adequá-la as normas oficiais da língua portuguesa (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Consideramos indispensável escutar e registrar as vozes dos professores, o acesso às suas experiências, memórias e significados para refletir sobre os saberes e práticas pedagógicas mobilizados em seus trabalhos. Procuramos perceber questões como o tratamento e a relevância atribuída à história e à cultura da África e dos afro-brasileiros nos diferentes processos formativos dos sujeitos envolvidos, temáticas historicamente silenciadas pelas diferentes instituições de ensino no país. Poderemos compreender questões como os métodos, os recursos pedagógicos, os modos de pensar e fazer, os desafios, os problemas e alternativas realizadas pelos professores para tratar das temáticas e questões que envolvem a implementação da lei.

Para fins do chamado Produto Pedagógico, que é parte da conclusão Mestrado em rede PROFHISTÓRIA, foi confeccionado um site²² sobre os quilombos pertencentes ao município de Poconé (MT). Nele é possível não apenas visualizar o mapa do município e localizar os quilombos, como saber um pouco mais sobre alguns deles. Como são muitos quilombos, ainda faltam materiais sobre alguns, mas a pretensão é que esse problema seja resolvido com o tempo, com abertura para colaborações externas. A ideia partiu da necessidade de construir um recurso didático pedagógico que auxiliasse no ensino das relações étnico-raciais, da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros, e dessa forma, contribuísse para implementação da Lei nº 10.639/03. Poderá ser utilizado tanto por professores de História, como de outras áreas ou demais pessoas preocupadas com o ensino dessas temáticas.

O presente livro está organizado em três capítulos. No capítulo I, buscamos discutir e apresentar alguns dos constructos, estudos, temas e conceitos que consideramos centrais para o objetivo geral desta pesquisa que é a análise de uma experiência de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, bem como da luta por uma sociedade mais justa. As discussões apresentadas se referem à história do Ensino de História e do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, ao cenário de criação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos e do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

No capítulo II, tecemos breves considerações sobre a Diáspora Africana e a história afro-brasileira, em seguida, os professores colaboradores são apresentados e analisamos os saberes e práticas dos professores a partir de suas narrativas a respeito de algumas temáticas fundamentais em torno do que versa a lei estudada, tais como, formação inicial e continuada, opinião a respeito da obrigatoriedade do estudo das temáticas africana e afro-brasileira na educação básica e do racismo e discriminação na escola e na sociedade.

No capítulo III, a análise foi realizada a partir dos saberes e práticas dos professores, pensando as transformações no currículo escolar sobre o ensino das temáticas africanas e afro-

²¹ Devido à pandemia do CONVID 19 e as recomendações da OMS (Organização Mundial de Saúde) uma das entrevistas foi gravada via aplicativo Zoom *Meetings*.

²² O site pode ser acessado pelo link: <https://profhistoriaprodut.wixsite.com/quilombospocone>. Acessado em: 29/05/22.

brasileiras. Além da narrativa dos professores colaboradores, utilizamos como referencia diretrizes e orientações curriculares e nacionais e os PPPs da escola.

Nas considerações finais, realizamos uma análise final dos resultados obtidos e dos problemas centrais da pesquisa. Esperamos contribuir para as análises da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica, em especial, a partir dos saberes e práticas dos docentes.

1

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola
é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
(ELZA SOARES)

O presente capítulo tem por objetivo central discutir e apresentar alguns dos principais constructos, temas e conceitos que permeiam a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e a luta por uma sociedade mais justa. Portanto, trata-se de um debate daquilo que consideramos fundamental para as reflexões, considerações e para os objetivos mais gerais desta pesquisa, que é analisar uma experiência de implementação da lei, especialmente, a partir dos saberes e práticas dos professores.

Nessa empreitada, algumas das discussões apresentadas giram em torno da História do Ensino de História e do ensino das relações étnico-raciais no Brasil, do cenário de criação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos e do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Dessa maneira, os conceitos que serão aqui debatidos e apresentados são: racismo estrutural, poder, representação, identidade, colonialidade e decolonialidade.

1.1. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

O Ensino de História e os conteúdos ensinados atrelados a esse componente curricular, assim como em outras disciplinas escolares, surgem em decorrência das contradições e interesses de ordem ética, política, social, econômica e também racial de grupos e instituições. Na história do Brasil não foi diferente, e seu ensino, bem como a forma como foi/é ensinado, é fruto das condições histórico-sociais, das relações de força entre os grupos sociais, dentre outras questões. Dessa forma, entendemos que os saberes, inclusive o escolar, não são neutros e muito menos eternos, ainda que possamos identificar elementos de longa duração. Para refletir, analisar e pensar a educação das relações étnico-raciais no Brasil

É preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação. É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais, e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em

contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. (SILVA, P., 2007, p. 491).

Apesar das diferentes especificidades locais, que é parte do esforço desta pesquisa demonstrá-las, é preciso também compreender que algumas questões estruturais que envolvem as populações negras, a educação e o ensino de História em Mato Grosso estão intimamente relacionados a questões de ordem nacional, mas também globais, como por exemplo, a diáspora africana, a colonização e os seus legados e atualizações em nossas experiências de vida.

No Brasil a história ensinada se deu muito antes da história existir como campo do conhecimento específico, sistematizado e como disciplina escolar. Do início da colonização até cerca de fins do século XVIII a Igreja Católica possuía hegemonia no controle da escolarização formal. A história só se tornou uma disciplina escolar autônoma após a independência. Apesar das transformações depois da independência, no sentido de uma maior laicização do ensino de história, preocupado com a criação da identidade nacional e construção da nação, não ocorreu uma total ruptura com os princípios educativos da igreja católica (FONSECA, 2006). No tocante a história ensinada nesse período, “o debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressa [...] os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam [...] envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja” (FONSECA, 2006, p. 43). Após a proclamação da República não foi diferente.

A construção da nação e da identidade nacional encaminhada pelas elites brasileiras ignorava a diversidade cultural presente no país e silenciava a respeito da história e presença dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Foi pautada pela eugenia²³, através do ideal de branqueamento, ou seja, o sonho era que em um futuro próximo as diferenças fossem apagadas para termos um elemento único: o brasileiro, imaginado branco e herdeiro do mundo ocidental.

A construção do sistema racial brasileiro, em que os mestiços claros têm a possibilidade de serem lidos como brancos e o mito da democracia racial²⁴ favoreceram o não questionamento e a naturalização das lógicas racistas e excludentes da sociedade brasileira (MUNANGA, 1999; 2010).

²³ A eugenia pode ser compreendida como um movimento científico e social surgido no século XIX, pautado no determinismo biológico, ou seja, na ideia de que as características físicas e não físicas dos sujeitos são hereditárias e de que existem raças superiores e inferiores, sendo possível selecionar os elementos raciais superiores que se quer preservar. Surgiu na Inglaterra e foi difundida por Francis Galton que defendia que a teoria da seleção das espécies de Charles Darwin também se aplicava a seres humanos. Esse pensamento foi fundamental para legitimar a exploração e a subalternização dos negros, dentre outros sujeitos considerados inferiores, no período. O pensamento eugenista foi influente entre as elites brasileiras, podemos citar, por exemplo, Oliveira Viana, Miguel Couto, Renato Kehl e Monteiro Lobato que a consideravam o caminho e/ou solução para o desenvolvimento e progresso do país. A eugenia embasou muitas políticas de Estado, um exemplo, é a política de branqueamento da população através do incentivo a imigração europeia para o Brasil, acreditavam que com o tempo os negros deixariam de existir e restariam apenas os brancos como resultado final da miscigenação. Ver mais em: Schwarcz (1993).

²⁴ O mito da democracia racial se refere a um conjunto de discursos defendido por intelectuais e pelo estado brasileiro, em especial, a partir de 1930. Baseia-se na ideia de que há no país um convívio harmônico, uma igualdade racial, entre as três raças fundadoras da nação (indígenas, brancos e negros) e de que o Brasil é um país acolhedor das diferenças. Esse mito foi fundamental para que os grupos dominantes pudessem escamotear as enormes desigualdades raciais existentes no país, diminuindo assim as possibilidades de conflitos sociais (DOMINGUES, 2004).

Portanto, “fortalecida por políticas dessa natureza se estabelece, no Brasil, a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas” (SILVA, P., 2007, p. 491). É preciso compreender as diferentes consequências do mito da democracia racial, como tece Petronilha Silva (2007, p. 498),

O ocultamento da diversidade no Brasil [...] tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a idéia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença.

A construção da branquitude como universal, como norma inquestionável foi um dos fatores que contribuiu para a força ideológica do mito da democracia racial no imaginário social, apesar das diversas denúncias dos movimentos negros. Podemos defini-la como:

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).

Essa construção permitiu aos brancos o privilégio de não se racializar, não questionar e não perceber o seu lugar no mundo como um lugar de privilégios materiais e simbólicos em decorrência do colonialismo. Por isso é fundamental que as escolas, e outros âmbitos da sociedade problematizem o racismo e, nesse caso, o currículo eurocêntrico, branco, masculino e cristão. Com isso não queremos dizer que é impossível que as pessoas brancas questionem seu lugar de privilégio, nesse sentido, Cardoso (2010), define como branquitude crítica, por exemplo, os brancos antirracistas e como branquitude acrítica aqueles que defendem as hierarquias raciais.

Apesar das narrativas hegemônicas que serviram de base para construção da nação terem excluído ou não representado devidamente todos os povos que nela vivem, essas narrativas são constantemente confrontadas e desestabilizadas por outras representações desses mesmos sujeitos (HALL, 2006). Um exemplo disso são os movimentos sociais, como os movimentos negros, que têm lutado para desconstruir muitas dessas narrativas chamando atenção para o caráter político da identidade negra, bem como para a diversidade das experiências negras no tempo e forma a construir uma sociedade “onde as diferenças raciais e culturais não se constituam em motivo de discriminação social, mas sim em um instrumento possibilitador da construção de uma nova identidade nacional, assentada no pluralismo cultural” (FERNANDES, 2005, p. 2005).

Queremos chamar atenção para o uso político do termo raça e, mais especificamente, de identidade negra entre os intelectuais e sujeitos negros, pois é uma categoria importante de mobilização ainda que saibamos que só existe enquanto construção (HALL, 2003). Munanga (2010, p. 193), argumenta que:

Até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo científico foi construído a partir do pressuposto de raças hierarquizadas em superiores e inferiores. Qualquer tentativa explicativa do fenômeno racismo passa absoluta e necessariamente pelo emprego da palavra raça e do pensamento racial [...] mesmo conscientes de que seu uso é inadequado biologicamente, [...] pois embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossa sociedade [...] a realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente.

Ainda sobre a questão entre identidade negra e essência cultural, bem como das ambigüidades em torno da identidade negra no Brasil e da construção dos binarismos negros/brancos, Mattos e Abreu relembram que é (2012, p. 127),

Indispensável o entendimento da experiência da escravidão moderna e sua herança racializada espalhada pelo atlântico [...] a construção de uma identidade negra nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas.

Nesse sentido, é importante interrogar como as políticas curriculares e a educação esteve e estão orientando a cidadania e as identidades (SILVA, 2010). Os debates e interesses de ampliação da educação para outras camadas sociais nos finais do século XIX e início do XX giravam em torno da preocupação de construção da nação e da identidade nacional desejada pelas elites que detinham o poder político, social e econômico.

Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX a educação escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural. À medida que o século XIX chegava ao fim, o processo de diminuição da população escrava acentuava a questão da incorporação desses grupos à ordem social, pelas vias formais, sob os auspícios do Estado. Mas a aceitação da população negra e mestiça, livre ou escrava, nas escolas, ainda demoraria e seu contato com os saberes escolares convencionais e com a alfabetização ocorria mais frequentemente no âmbito da vida privada. (FONSECA, 2006, p 45).

Entre as pedras no meio do caminho nos percalços da construção da democracia no Brasil desde a proclamação da República, houve o golpe de 1964. No período de 1964-85, durante a ditadura civil-militar, ocorreu um aprofundamento de muitas características existentes no ensino de história no Brasil: um ensino tradicional eurocêntrico, enaltecimento de um civismo acrítico, somado as restrições na formação e ação dos professores.

Por muito tempo, e em alguma medida até hoje, a educação e a produção do conhecimento no Brasil foi fundamentada no eurocentrismo e destinada às elites, ou seja, “apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade”, uma história única e universal (CAIMI, 2001, p. 29). Excluía a maioria da população em seu território: os escravizados, os negros, os mestiços forros, os pobres (NADAI, 1993). Se por muito tempo a esses segmentos foi negado o acesso a educação, quando permitida, essa educação não possibilitava uma representação positiva de si (SILVA, P., 2007). No ensino de História isso se apresentava, por exemplo, através da negação da colonização do país e desses povos e do epistemicídio²⁵, por meio da negação ou silenciamento de seus saberes, histórias e conhecimentos. Quando eram retratados apareciam numa narrativa inferiorizante, como exóticos e/ou atrasados, impossibilitando um reconhecimento desses sujeitos e suas culturas. O epistemicídio pode ser compreendido como uma das dimensões do genocídio contra aqueles outros considerados inferiores. Para Souza Santos,

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995b, p. 328).

A partir da compreensão de que a educação é um espaço importante, inclusive, na luta contra as desigualdades raciais, a luta pelo acesso a educação e por uma educação libertadora tem sido uma pauta central para os movimentos negros desde o fim da escravização (GOMES, 2011; SANTOS, 2014).

1.2. CENÁRIO DE CRIAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS

Na década de 1980, com o início da redemocratização, há uma abertura para novos embates e mudanças no Ensino de História (FONSECA, 1993). No contexto das vitórias democráticas, consequência das lutas dos movimentos sociais por justiça e reparação de direitos, a Constituição de 1988 - que teve a participação de diversos setores da sociedade brasileira - é um marco importante por conter artigos e concepções que estimulam um ensino das relações étnico-raciais desde uma perspectiva democrática²⁶. Educar para as relações étnico-raciais é

²⁵ O epistemicídio é um conceito fundamental para compreensão do racismo e da manutenção da hegemonia do pensamento, da epistemologia ocidental branca, refere-se ao extermínio dos conhecimentos e saberes do outro, considerado inferior, no caso dessa pesquisa em específico, os negros. Para compreensão do epistemicídio no contexto brasileiro, ver: Sueli Carneiro (2005).

²⁶ Como exemplo, ver na Constituição Federal de 1988 os Art. 1, Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216.

O processo de educar para as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com o sentimento de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais. A educação para as relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos os direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação nos espaços públicos. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propostas, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, P., 2007, p. 490).

As políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 demonstram essa tendência: A LDB²⁷ – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – publicada em 20 de dezembro de 1996, que substituiu a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5692/71, aprovada durante a ditadura civil-militar, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o “PCN - temas transversais²⁸”, a promulgação da Lei Federal n. 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei n. 11.645/08, ambas alteraram um dos artigos da Lei n. 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e colocam como obrigatória na educação básica a temática africana, afro-brasileira e indígena, que passa a vigorar da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. §1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. §2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Após a criação da Lei n. 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação de educação aprovou a Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004, instituindo as DCN para a ERE e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esse último documento discute e aprofunda a referida lei visando orientar suas práticas, e fundamentado no Parecer CNE/CP 3/2004, orienta que:

²⁷ Influenciada pela Constituição Federal de 1988, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (art. 26, 4º parágrafo).

²⁸ A serem trabalhados nas diferentes disciplinas, os temas são: Pluralidade Cultural, Convívio Social e Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios a seguir [...]: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações [...] é necessário que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 11).

Em 2006, o MEC também apresentou as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Sobre a Lei nº 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais, Gomes (2013, p. 81) afirma que um ponto-chave das suas diretrizes foi a percepção de que a “discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais”.

Resultado das lutas históricas nacionais e internacionais²⁹ por uma sociedade mais justa, nas últimas décadas do século XX e, em especial, na primeira década do século XXI, houve no Brasil diversas políticas públicas que visavam diminuir as diferentes desigualdades, entre elas, as raciais. Além das políticas educacionais citadas acima, podemos citar também a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁰ em 2004 e do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) em 2013.

A partir da Lei n. 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ocorreram mudanças mais significativas para a educação das relações étnico-raciais e inclusão das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de formação inicial e continuada, nos livros didáticos, na produção e distribuição de materiais específicos, na promoção e fortalecimentos de eventos e pesquisas (CEREZER, 2019; SILVA, 2018). Isso porque a lei revelou a necessidade de os pesquisadores, professores e estudantes aprofundarem os poucos ou superficiais conhecimentos que possuem a respeito dos povos, histórias e culturas africanas e afro-brasileiras que constituem a sociedade brasileira.

No bojo das discussões e políticas públicas nacionais, ocorreu em 2006 em Mato Grosso, a Conferência Estadual de Educação. Nela, foi formado o Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais, voltado para a formulação de políticas públicas educacionais para garantir a implementação efetiva da Lei n. 10.639/03 no estado. No mesmo sentido, foram também aprovadas a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n. 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006 sobre a Lei nº 10.639/03. No ano seguinte, foi criada a Gerência de Diversidades da SEDUC/

²⁹ Em nível internacional e com impactos nacionais, podemos citar a criação da ONU em 1948 e da Declaração dos Direitos Humanos e a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) que ocorreu em 2001, na África do Sul (CEREZER, 2019).

³⁰ Ambas secretarias foram extintas após o Golpe de 2016.

MT; em 2008 o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial e a Superintendência de Promoção da Igualdade Racial em 2012 (MATO GROSSO, 2010; CEREZER, 2019).

Pensando a especificidade regional, o estado de Mato Grosso também aprovou em 2012 suas próprias “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais”, onde constam as diretrizes referentes à educação das relações étnico-raciais, a diversidade, do campo, quilombola, dentre outros (SILVA, 2018).

A elaboração do documento teve início no ano 2008, a partir de um documento base, construído a partir das contribuições oriundas de seminários com a participação de profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), assessorias, professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS), das escolas e do SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso). A construção das diretrizes curriculares de Mato Grosso teve início a partir de um diagnóstico realizado nas escolas públicas do estado, visando identificar as fragilidades existentes e, a partir disso, propor a criação de um projeto que melhor atendesse a realidade dos alunos. Segundo a Secretaria de Educação, as novas diretrizes não retiram a autonomia das escolas, apenas dão um “norte” para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). (CEREZER, 2019, p. 141).

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o estado de Mato Grosso elaborou o Plano Estadual de Educação, através da Lei 10.111/2014³¹. Nesse documento também se comprometeu no combate as desigualdades raciais e reconheceu a centralidade da escola para transformação das desigualdades e para o trato dessas questões. Mais recentemente, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo do estado aprovou o Documento de Referência Curricular (DRC) para Mato Grosso, em 2018, tendo em vista sua especificidade regional e as diferentes políticas educacionais existentes³².

1.3. COLONIALIDADE, RACISMO ESTRUTURAL E ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como políticas de reparação e de ações afirmativas, as diferentes políticas públicas citadas anteriormente e todo o aparato constituído para garanti-las, representam enormes avanços no combate às desigualdades raciais e, especialmente, no reconhecimento do racismo presente na sociedade brasileira, da negação de uma suposta igualdade racial e na luta por uma educação antirracista. Por educação antirracista, compreendemos a partir de Santos, Silva e Coelho (2014, p. 128) como aquela

³¹ O Plano Nacional de Educação estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira entre os anos de 2014 a 2024. Dessa forma, o Plano Estadual de Educação, a partir da realidade do estado de Mato Grosso, pretende adequar as diretrizes, metas e estratégias da política educacional no estado ao PNE. Disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/>, <https://url.gratis/ubh27>. Acessado em: 21/03/21.

³² A BNCC é um documento que visa orientar a construção de currículos em todo o território brasileiro, sendo fruto de muitos conflitos e debates, a base é construída como um documento fruto de uma política de centralização curricular. Mesmo não sendo central em nossa pesquisa, é importante compreender que a BNCC concentra hoje parte dos debates acerca de políticas públicas para a educação nacional. Para saber mais indicamos a leitura de Cássio (2019). Os documentos da BNCC estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 20/03/2021. A construção dos DRC /MT é oriunda da implementação da BNCC, sendo os documentos específicos para as políticas curriculares no estado de Mato Grosso. Os cadernos do DRC/MT e outros documentos relacionados estão disponíveis em: encurtador.com.br/ewCJ7. Acessado em: 20/03/21.

Que se pretende no âmbito da escola e da sociedade deverá atentar para a educação das relações étnico-raciais. Isso quer dizer que a discussão acerca da África e a cultura afro-brasileira e africana somente terá sentido na práxis pedagógica se for realizada num contexto de uma postura étnica como norteadora do processo educativo. Essa postura não se constrói no segregacionismo, mas na relação do eu e do outro, com vista a tornar as relações na escola emancipatórias. [...] É nessa perspectiva ética de libertação que as relações raciais devem ser pensadas no âmbito da sociedade e da escola.

Apesar das lutas dos movimentos sociais e dos avanços das últimas décadas nas políticas sociais no tocante as desigualdades raciais³³, em especial, na educação, muitas pesquisas revelam que elas ainda são enormes no país³⁴. Na educação, do ensino básico ao ensino superior – espaços que se retroalimentam³⁵ –, isso se expressa desde os índices do abandono escolar de negros(as) à não inserção ou inserção tímida das temáticas africana, afro-brasileira e indígena nos diferentes âmbitos dos currículos (FERNANDES, 2005). Muitos estudos desmontam o mito de que vivemos em uma democracia racial³⁶ e evidenciam como a população negra possui os piores empregos, salários, acesso a saúde, segurança, educação, e também, pouca representação em espaços sociais de privilégio como programas midiáticos, ou, quando esta representação ocorre, ainda é de forma inferiorizante.

No estado de Mato Grosso não é diferente, apesar da diversidade étnico-racial que constitui o estado, ela não é contemplada “nem no Hino do Estado, nos manuais didáticos utilizados nas escolas, nos monumentos históricos, nos nomes das ruas, bairros e instituições públicas” (SILVA, 2018, p. 118). Apesar de recente, há muitos estudos sobre a história regional e a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros no estado, porém não têm chegado efetivamente às escolas (JESUS; SYMANSKI; 2007). Prevalece ainda o ensino eurocêntrico, branco, masculino e cristão, inclusive, sobre a história local, dando centralidade aos bandeirantes paulistas, aos sulistas e descendentes de europeus que iniciaram o processo de colonização e compõe parte de sua população. Soma-se ainda a forma como o Estado é representado de certa forma até hoje, no resto do país e no mundo, como um lugar de grandes riquezas naturais, um pequeno contingente populacional composto principalmente por indígenas e negros, inferiores e selvagens (SILVA, 2018; CRUZ, 2012).

A sociedade brasileira é historicamente marcada por grandes desigualdades que representam perpetuações das lógicas coloniais através do racismo, do mito da democracia racial, da manutenção de privilégios a uma parcela pequena da sociedade, dentre outras opressões. A continuidade das diferentes desigualdades vivenciadas pelos negros atualmente não é um simples legado da herança colonial e do regime escravista, mas uma atualização perpetuada no presente. É, portanto, uma reinvenção da lógica colonial, em que a raça continua sendo, mesmo após o

³³ Refere-se à desigualdade racial “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidade nas esferas pública e privada em virtude da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. (artigo 1º, inciso 2º da Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010).”

³⁴ Cf.: *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010* e IBGE (2019).

³⁵ A respeito dos impactos das lacunas e avanços na formação inicial e continuada e também da distância entre pesquisas, centros de formação e a realidade escolar, em específico, no tocante ao ensino das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: cf. Oliva (2006; 2009a), Fonseca e Couto (2006), Felon (2008), Canen e Xavier (2011), Gomes e Silva (2018).

³⁶ Cf.: Fernandes (1965); Munanga (1999); Domingues (2004); Ferreira e Santos (2014) e Gomes (2012).

fim da escravização, um marcador importante para compreensão das formas de exploração e enriquecimento através da hierarquização dos grupos humanos. Podemos citar, por exemplo, a diferença salarial entre brancos e não brancos, mesmo entre os mesmos níveis de escolaridade e as diferenças entre os empregos majoritariamente ocupados por brancos e não brancos³⁷. A elite brasileira é composta por uma minoria étnica e econômica que utilizou e utiliza diversos mecanismos de dominação (HASENBALG, 2005; PARRON, 2020; 2021).

A educação, assim como outros espaços sociais, é, muitas vezes, um local de perpetuação dessas desigualdades, em especial a racial, quando não dialoga com a diversidade cultural presente no país e não questiona o currículo eurocêntrico, branco, cristão, masculino e racista (CAVALLEIRO, 2006; ALMEIDA, 2018).

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. (CARNEIRO, 2017).

O racismo é estrutural³⁸ porque o racismo como processo histórico e político estrutura todos os âmbitos da sociedade de forma a reproduzir as desigualdades, de forma que essa estrutura é materializada, de maneira mais ou menos consciente, inclusive, nas instituições, como a escola. A luta por uma educação antirracista é, portanto, a consciência de que “a escola, o conhecimento acadêmico e as formas de conhecimento centrado na cultura europeia (ou na mais disseminada) contribuem para manter coesa a estrutura social existente” (KING, 2018, p. 62). Não se trata de negar os saberes e conhecimentos europeus na educação e na ciência, mas de interrogar esse saber e propor que os saberes e conhecimentos de outros povos também sejam inseridos de forma igualitária, possibilitando o reconhecimento das diferenças, o diálogo e uma sociedade justa.

³⁷ Alguns autores têm chamado de renda racial essa forma dominante de exploração sobre os não brancos após o fim da escravização moderna que deu fim a propriedade racial. Sobre essa questão e as relações entre raça e capitalismo, ver mais em: Parron (2020; 2021) e Hasenbalg (2005).

³⁸ A despeito do termo racismo estrutural Almeida (2018) afirma que “as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. [...] se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p. 31). Dessa maneira, “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.” (p. 34).

Assim sendo, é fundamental “que não reduzamos as nossas análises educacionais somente à educação escolar, desconsiderando os processos culturais, sociais e políticos mais amplos, constituintes de toda experiência humana” (GOMES; SILVA, 2018, p. 17). Há um pensamento de longa tradição no ocidente acentuado a partir da colonização que retrata os povos indígenas, africanos e afrodescendentes em diferentes narrativas – inclusive a historiográfica – de forma pejorativa, inferior (OLIVA, 2003; MUNANGA, 2006). Nelas, eles eram retratados como atrasados, preguiçosos, povos sem história, entraves à colonização e ao desenvolvimento. Um exemplo disso são as teorias raciais³⁹, que serviram de justificativa para a sujeição cultural, a exploração desses povos e seus territórios (SCHWARCZ, 1993), sob o pretexto que caberia aos homens brancos a missão de civilizá-los⁴⁰ e ajudá-los a promover seu desenvolvimento.

Césaire e Memmi são incisivos sobre o processo de colonização:

A alguns [...] ainda agrada representar o colonizador como um homem de grande estatura [...] ele se devota aos homens, cuida dos doentes e difunde a cultura [...] ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original, do colonizador [...] a partida rumo à colônia [...] não é a tentação da aventura, mas a da facilidade. (MEMMI, 1977, p. 37)

Falam-me de progresso, de realizações, [...] de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições mimadas, de terras confiscadas, de religiões assassinações, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (CÉSAIRE, 1978, p. 25)

³⁹ O termo teorias raciais faz referência a um conjunto discursivo também conhecido como racismo científico, pois buscava afirmar através da ciência e dos pressupostos da racionalidade e da universalidade, existir hierarquias biológicas entre as raças humanas. Essa doutrina compôs os discursos de parte da elite intelectual brasileira e também foi disseminada socialmente, contribuindo para reforçar representações negativas a respeito dos africanos, afrodescendentes e indígenas. Cf.: Schwarcz (1993).

⁴⁰ A respeito do conceito de civilização: “o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada. Conforme ensina Taylor (2000, p. 151), o termo passa a ser usado no plural, quando admitiu-se que outros povos também construíram conhecimentos consistentes; mas o plural era e é indicativo de inferioridade em relação à civilização no singular” (SILVA, P.; 2007, p. 495). Maldonado-Torres (2019, p. 37) explica ainda como a colonização das Américas teve um enorme impacto sobre a noção de ser civilizado e para o estabelecimento do ideal de civilização moderno ocidental que serviu de justificativa para a missão civilizatória e naturalização das violências sobre esses povos. Isso porque a chegada às Américas envolveu um colapso de edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado de humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética”, que é parte da fundação da modernidade/colonialidade [...] as divisões bastante radicais entre seres humanos já existiam no ocidente, [...] entretanto [...] tenderam a ser limitadas e contidas pela ideia monoteísta de um Deus que criou todos [...] O desencantamento do mundo e sua concepção utilitária são partes dessa mudança, como é também o reordenamento de todas as relações humanas existentes [...] A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei em outro lugar de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres [...] a principal diferença entre os sujeitos será menos uma questão de crença e mais de essência nessa nova ordem mundial”. Sobre o uso do termo civilização no Brasil e em outros lugares do mundo, em especial, a partir do século XIX, de forma dicotômica e hierarquizante (progresso x atraso; civilizado x bárbaro; branco x indígena/negros), cf.: João F. Júnior e Maria E. N. de Sá (2014).

Como parte da colonialidade⁴¹, ou seja, da continuidade dos legados e/ou atualização do colonialismo, essas abordagens inferiorizantes a respeito dos negros estiveram e estão presentes até hoje em diferentes medidas em muitos manuais didáticos, nas escolas, na memória coletiva, na autoimagem dos povos, nas pretensões, em suma, em diferentes âmbitos da cultura histórica⁴² (FONSECA, 2003; OLIVA, 2009a). São representações que retiram dos indígenas, dos africanos e dos afrodescendentes sua condição de *ser humano* e suas múltiplas identidades, que não reconhecem suas especificidades históricas e culturais. O racismo como produtor de subjetividades e de visão de mundo constrói em diferentes sujeitos sociais, a ideia de que os brancos são superiores em relação aos povos indígenas, africanos, afrodescendentes, dentre outros. Essa ideia impacta diretamente a forma de ser e estar no mundo desses sujeitos.

A empreitada colonial, calcada em binarismos, humano/não humano, belo/ feio, progresso/regresso, foi espiritual e corpórea. Fanon (1968) apontou o processo violento de introjeção dos valores (de liberdade, do universalismo, do humanismo, da civilização) europeus durante o processo colonial. Suas críticas revelam a emergência das mudanças nas balizas da concepção de história ocidental. Isso porque o discurso colonial se justificou e se legitimou através de uma ideia de que estava levando a civilização aos indígenas, quando na verdade estavam cometendo atos de barbárie em um projeto de dominação do outro considerado incivilizado, atrasado e inferior: o colonizado (o indígena⁴³). Portanto, “por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o colonizado a se interrogar constantemente: ‘quem sou eu na realidade?’” (FANON, 1968, p. 212).

Achille Mbembe (2014) ao se referir à construção das identidades (negras e brancas) evidenciou como a modernidade só foi possível a partir da opressão racial. Desde a modernidade, a diferença que constitui os sujeitos tem sido um critério para a exclusão. A modernidade é tematizada por ele não como uma categoria neutra, mas como um projeto de dominação do outro, que se constituiu a partir da criação do que é humano e do que não é. O negro e o branco são construções (do branco) que serviram e ainda servem para identificar quais corpos podem ser explorados e descartados. Essa exploração foi uma peculiaridade da modernidade e um fator crucial para acumulação primitiva do capital. A filosofia e a história participaram da construção do outro a ser violentado, como por exemplo, a partir do humanismo. A modernidade, inclusive o seu pensamento, só foi possível pela escravização, a criação daquele que poderia ser submetido. De forma que há um problema inerente a linguagem moderna que define as identidades no ocidente.

⁴¹ Entendemos a colonialidade como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p. 73). Entender o racismo como lógica estruturante das relações sociais e de dominação na modernidade não significa reduzir as outras hierarquias (classe, sexo, gênero, nação etc.) coloniais de dominação, pelo contrário, só é possível compreendê-las em conjunto. A colonialidade é importante para compreensão de que a colonização não termina com as independências políticas das colônias. Como um legado fundamental do colonialismo, a colonialidade tem um impacto direto não apenas na vida dos sujeitos, mas em suas experiências de vida. Por isso é possível falar em diversas dimensões da colonialidade (do poder, do saber, do ser etc.) que atuam em conjunto a partir das hierarquias (de classe, gênero, sexualidade, religião, raça etc.) subalternizando sujeitos, saberes, culturas, epistemologias ao mesmo tempo em que reafirma os valores, saberes, epistemes europeus, brancos, masculinos, cristãos etc.

⁴² Cultura histórica significa os diferentes âmbitos da vida em que aprendemos história, reconstituímos e evidenciamos memórias, produzimos sentidos e significados e conscientes ou não, como por exemplo, o cinema, a música, o teatro, inclusive, o ensino de história e a historiografia. Para ver mais sobre o conceito, cf.: RÜSEN (2010).

⁴³ O indígena como aquele que pertence aquela terra, em oposição ao alienígena, no caso, os colonizadores.

A própria modernidade criou um horizonte de possibilidades no qual só o moderno, europeu e branco tem o poder de dizer o que o outro é. Os próprios ideais modernos de liberdade, igualdade e fraternidade existiram a partir do racismo e da escravização. Liberdade marcada por uma política do medo, em que o escravizado e o negro é a ameaça a essa liberdade, por isso deve ser submetido. Tal política do medo garante a legitimação às políticas violentas e coercitivas do Estado moderno. Por isso mesmo, nenhuma criação moderna conseguiu acabar com o racismo, porque ele é parte estruturante da modernidade.

Para Mbembe, é preciso redefinir a linguagem da modernidade, na medida em que a linguagem não apenas comunica, mas institui uma realidade, o que passa, por exemplo, por desconstruir a humanidade moderna, reinventar o humanismo, pensar seus limites, usos e abusos. Restituir a humanidade dos subalternizados⁴⁴ talvez requeira pensar em várias humanidades, expandir nossa compreensão de humano.

A colonização e a herança colonial ainda refletem na história do Brasil processos educativos que contribuem para uma visão de sociedade excludente, como se fossemos uma sociedade monocultural. Esse tipo de compreensão de mundo representa desafios e possibilidades no ensino de História e no próprio ambiente escolar, no que diz respeito à necessidade de construção e afirmação das memórias contra-hegemônicas, de novas leituras, abordagens e visões de mundo dos diferentes segmentos sociais (indígenas, afro-descendentes, africanos, pobres, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, idosos, dentre outros⁴⁵). Enfim, trata-se de apreender, reconhecer e não hierarquizar outras formas de ser e existir no mundo.

Por representação, entendemos ações de produção de significados para tornar possível a compreensão do mundo, da realidade social e na construção do imaginário social materializado em signos, significantes, conceitos, discursos e práticas (CHARTIER, 1990; 1991). Aqui, compreendemos que essas representações fazem parte de certo funcionamento do discurso, uma episteme que visa conhecer e disciplinar o outro (em específico, nesta pesquisa, os negros), produzir saber sobre ele para normatizá-lo, torná-lo mais obediente e útil e subalternizá-lo, mascarando as diferentes formas de violência. Portanto, observamos uma relação entre conhecimento e poder (FOUCAULT, 1987).

Faremos um aprofundamento a respeito das dimensões básicas em que a colonialidade atua e se reproduz na modernidade e colonialidade: a do poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). Também denuncia que esse processo não diz

⁴⁴ A subalternidade é entendida aqui como uma posição e não uma identidade (essência). Um subalterno pode deixar de ser subalterno. Essa compreensão de sujeito proposta por Spivak (2010) questiona, inclusive, as postulações pós-coloniais sobre a possibilidade de agência dos subalternos. Questiona qualquer noção de sujeito soberano, homogêneo e monolítico, pois o entende como heterogêneo.

⁴⁵ O conceito de interseccionalidade é importante, nesse sentido, para a compreensão de que a luta contra o racismo e outras opressões não deve ocorrer de forma isolada, muito menos hierarquizando opressões, pois elas são estruturalmente conectadas. A colonialidade atua e se perpetua através dos diferentes marcadores sociais binários (raça, gênero, sexualidade, classe, geração, nação etc.) que atravessam os sujeitos e criam desigualdades. O conceito de interseccionalidade nos lembra também como todo sujeito é possuidor de múltiplas identidades e que as identidades sociais têm um caráter histórico, plural e instável (AKOTIRENE, 2019). Dessa maneira, compreendemos que “o projeto de transformação tem que obrigatoriamente ser antissistêmico [...] a luta tem que abarcar todas as lógicas civilizatórias da modernidade no sentido de ser anticapitalista/antipatriarcalista/antieurocêntrica/antiocidental-cêntrica/anticristã-cêntrica/antiecologicida, porém mantendo, a partir da diversidade epistêmica de cada projeto, uma pluralidade de soluções de problemas similares. Não tem que haver uma única solução para um único problema. Podemos perfeitamente imaginar múltiplas soluções para um mesmo problema” (GROSFOGUEL, 2019, p. 66).

respeito apenas à violência física e material, mas também simbólica, pois um sistema de representação que tem como centro a Europa, diz respeito à introjeção de subjetividades nos sujeitos colonizados. Ao se fundamentar em hierarquias (raça, gênero, sexualidade etc.), subalterniza outros povos, saberes, culturas e epistemologias considerados inferiores (QUIJANO, 2009).

Sendo assim, é possível falar em colonialidade do saber - fruto das relações entre poder e conhecimento - que constrói uma cegueira em relação aos saberes e conhecimentos que não são europeus, porque os saberes vindos da Europa são considerados os únicos válidos e superiores. A reafirmação dos saberes e valores europeus é construída a partir da subalternização e negação do não europeu como sujeito possuidor de conhecimentos, e assim, da negação de seus conhecimentos como saberes e no seu esquecimento, configurando o epistemicídio e o racismo epistêmico.

A colonialidade do ser nos informa a respeito de como as colonialidades impactam não apenas a vida, mas a experiência de vida dos sujeitos. Refere-se ao processo de desumanização de alguns seres ou quando estes possuem sua humanidade considerada inferior, de forma a justificar a violência e extermínio. Trata-se também da introdução do pensamento hegemônico na subjetividade dos sujeitos, de modo a dificultar a reflexão crítica sobre si e o mundo e o rompimento da condição de subalterno. Essas colonialidades atuam articuladamente nos diferentes espaços sociais, como a escola, a família, a mídia, entre outros (MALDONADO-TORRES, 2007). Nos espaços escolares, a

Centralidade da mentalidade e organizações europeias nos espaços escolares incorre na perda da dimensão de quanto às histórias narradas em termos de forma e quantidade, envolvem relações de poder que perpassam a construção identitária de cada membro de uma sociedade. Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades [...] Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial. (MEYER, 2017, p. 21).

Queremos chamar atenção também para como todo sujeito

É constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber [...] o sujeito tanto como produto quanto como um gerador da estrutura social e cultural [...] é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43).

Por conseguinte, compreendemos que todo conhecimento é forjado no interior de um mundo com relações de poder que não são neutras, isso expressa que não há uma relação direta entre o discurso e o real, entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2016). Somos formados em um mundo cercado de representações limitadas e marcadas por estereótipos e preconceitos a respeito dos povos africanos e afrodescendentes. A compreensão de que todo conhecimento é forjado no interior de um mundo com relações de poder é fundamental para desmascarar os discursos de

construção do outro de forma violenta, que muitas vezes estão cristalizados no imaginário social. Para a crítica efetiva da tradição ocidental eurocêntrica (branca, masculina, cristã e heterossexual) é importante que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar. Para tal, é fundamental que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados e mobilizados.

Referimo-nos ao poder, a partir de Foucault, como sendo composto por uma rede de relações de forças instáveis em toda sociedade, dentre indivíduos, grupos, instituições e estruturas que se materializam em relações políticas, sociais e econômicas. Referimos-nos ao poder como relações que operam por meio de formas e técnicas variadas, não como algo que emana de um lugar ou de uma pessoa específica sobre outra. As relações de poder são fundamentais para a produção de subjetividades específicas que também servem para mascarar essas relações (FOUCAULT, 1979).

A colonização - e as relações de poder dela resultantes - produziram subjetividades e diferentes categorias de sujeitos; por exemplo, a compreensão de um humano como ser racional e superior (o branco) e uma categoria de sub-homens ou não homens (nesta pesquisa, em específico, os negros) (FOUCAULT, 2006). Quando essas subjetividades são aceitas acriticamente e cristalizadas, elas mascaram as relações de poder que as mantêm. Por isso, é fundamental questioná-las e rompê-las nos diferentes âmbitos da sociedade, de forma a combater frequentemente o poder. Assim, as relações de poder permanecerão abertas e possibilitarão diferentes modos de ser e ver o mundo, permitindo e promovendo práticas de liberdade e relações de poder transformadas.

O discurso é um lugar de disputas importantes para produção do imaginário social porque “pode ser tanto um instrumento quanto um efeito do poder, mas também um entrave, uma pedra de tropeço, um ponto de resistência e um ponto de partida para uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1988, p. 96), pois “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). As variadas relações de força e de poder nas interações sociais em diferentes âmbitos da sociedade constroem e fortalecem sistemas e processos, mas não são estáticas. Há sempre a possibilidade de mudança.

São as desigualdades nas relações de força que formam as relações de poder, e são as mesmas desigualdades que muitas vezes dificultam o rompimento e transformação das relações, como é o caso da perpetuação das desigualdades sociais e raciais no Brasil, permitindo que certos sujeitos (parcialmente conscientes ou não) ocupem um lugar de privilégio nas relações de poder e outros não. Dessa forma, o poder como produtor de realidades não é um

Conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição [...] ou um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos [...] atravessam o corpo social inteiro [...] a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. [...] se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de relações de força imanente ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando assim cadeias sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Sendo assim, compreendemos que a identidade dos sujeitos é construída continuamente em diferentes espaços sociais e nas diferentes relações consigo e com o outro, o que faz delas algo sempre híbrido, histórico, inacabado, instável, contraditório, fragmentado e plural. Ao contrário do que diz a ideia eurocêntrica e colonizadora

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

A identidade negra como uma identidade fixa, essencialista e inferiorizante são construções coloniais. Dessa maneira, a escola tem um papel importante na forma como essa identidade será construída positivamente ou não, bem como na desconstrução das representações em vigor há séculos. Para negros e negras do Brasil, é um desafio enorme “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43).

Uma educação que contemple a diversidade étnico-racial brasileira e que permita estudar outros povos e culturas que fazem parte do nosso território rompendo com as representações eurocêntricas hegemônicas, desde uma perspectiva antirracista e intercultural, diz respeito a conhecer nossa própria história, a transformar o olhar para si e para os outros. É fundamental para responder perguntas como: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? [...] perguntas [...] para conhecer a si e reconhecer aos outros, [...] para conhecer a realidade presente, passada e projetar-se para o futuro” (MUNANGA, 2006, p. 11). Essas perguntas-chave para uma transformação social efetiva remetem a um conhecimento que foi negado pela história tradicionalmente ensinada na escola e até mesmo pela historiografia (GUIMARÃES, 2004).

Nesse sentido, em especial a história e o ensino de História têm uma responsabilidade central nesse debate porque têm o papel de formar os sujeitos, construir suas subjetividades, formas de ver, de pensar, de sentir e se posicionar no mundo e em relação aos outros. É indispensável a preocupação com os modelos de subjetividade que o Ensino de História e a historiografia ajudam a formar. A história, através do ensino de outras experiências humanas no tempo, permite o aprendizado da alteridade e da diferença que constitui o humano. Ela tem o papel de evidenciar os problemas das versões cristalizadas do passado e de romper com as visões de mundo excludentes que nos orientam sem que nem a percebamos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

1.4. DECOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS E A TRILHAR A PARTIR DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

A decolonização do pensamento é fundamental em sociedades que passaram por processos coloniais, como a brasileira. A decolonialidade refere-se a “constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28). Se quisermos avançar no combate as práticas discriminatórias, não podemos esquecer os legados e atualizações da colonização nas variadas dimensões e espaços de vida, atentando para suas reconfigurações no tempo e no espaço. Optamos pelo conceito de decolonização a partir do proposto por autores como Maldonado-Torres (2019, p. 36), pois,

Se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade [...] ao contrário do padrão e do conceito histórico puramente empírico do colonialismo, colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade. Isso não significa que um número de idéias e práticas que usualmente consideramos “modernas” não fará parte dessa outra ordem mundial, bem como não significa que o que chamamos de modernidade eliminou tudo o que a própria modernidade no seu discurso autorreferido concebeu como diferente dela [...] a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente.

Decolonizar o saber se trata também de restituir a humanidade dos povos afrodescendentes sem produzir uma unicidade no conceito de humano. A noção moderna (ocidental) definiu o homem de forma normativa (razão, transparência e afastamento do mundo). O humanismo⁴⁶, por exemplo, produziu violências ao entender o homem como um postulado universal de essência racional. Bem como a partir da ideia de que a ciência é superior e, portanto, o único discurso válido e correto. O que chamamos de vozes subalternizadas, são todos aqueles que não foram reconhecidos enquanto humanos, ou, quando foram, foram vistos a partir da ideia de que estavam em um estágio inferior, ao contrário das sociedades modernas. O epistemicídio é justamente aquilo que ocorreu e ainda ocorre quando se busca regulamentar todos aqueles que não são considerados adequados ao paradigma moderno considerado superior.

É preciso trazer elementos do humano, que são considerados imperfeitos pelo discurso do humano universal moderno. A retomada da ancestralidade e saberes africanos são parte importante

⁴⁶ No prefácio da obra *“Os condenados da Terra”* de Fanon, Sartre é incisivo nas denúncias ao humanismo, para ele “o humanismo pretende ser universal [...] eles dão que o colonizado não é o semelhante do homem. [...] para justificar que o colono os trate como bestas de carga. A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados, procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições para substituir a língua deles pela nossa [...] se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho” (SARTRE, 1968, p 9), trata-se de “um humanismo racista, uma vez que o europeu só pode fazer-se homem fabricando escravos e monstros. [...] encontrávamos no gênero humano uma abstrata postulação de universalidade que servia para encobrir práticas mais realistas: havia do outro lado dos mares, uma raça de subhomens, que graças a nós, talvez, teria acesso a nossa condição” (SARTRE, 1968, p. 17-18). Ver também as críticas as ideias do humanismo e do historicismo em Althusser (1999; 2002) e Foucault (2007).

desse trabalho. É urgente reconhecer o sujeito como ancorado no mundo, e por isso, passível de crítica, ao contrário da ideia de sujeito de essência transcendental de razão pura que desconsidera os lugares de produção dos discursos (FOUCAULT, 2016). Todo sujeito existe a partir de certas condições de possibilidade e experiências que o constituem e interferem na forma como pensa e enxerga o mundo (RIBEIRO, 2017; SPIVAK, 2010; BUTLER, 2015).

Para a crítica efetiva da tradição ocidental eurocêntrica (branca, masculina, cristã), é muito importante que essa tradição seja deslocada e que outros saberes e visões de mundo sejam trabalhados e inseridos no ambiente escolar de forma a deslocar os sujeitos para além de si e do seu mundo possibilitando também pensar mundos outros. Para isso, é fundamental que saibamos como esses saberes têm sido trabalhados e mobilizados e se estão ocorrendo como propõem as leis federais. O que passa por discutir as violências, os valores, as crenças, os estereótipos, os discursos na construção e ensino dos saberes no ambiente escolar, para então, pensar qual ética queremos que oriente nossos trabalhos e nossa ação no mundo. Em suma, trata-se de pensar o que fazemos e o que queremos fazer em relação ao outro, sem esquecer que também somos o outro do outro. A importância da Lei Federal n. 10.639/03, afirma-se nesse sentido:

Por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos [...] o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da auto-estima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 381-302).

Na medida em que regulamenta a obrigatoriedade dos estudos sobre história e cultura da África e afro-brasileira na educação básica a lei aponta para o que tem sido proposto pelos autores e autoras dos chamados estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais⁴⁷, bem como pelos diversos movimentos sociais e políticos, e nos processos de resistência dos negros e indígenas: a urgência do trabalho para restituir a humanidade da população negra, que foi (e de certa forma ainda é) colonizado pela hegemonia branca (FANON, 2008). Aponta ainda para a urgência de decolonização não apenas do ensino de história e de narrativas hegemônicas, mas da educação brasileira, através do que alguns autores têm chamado de multiculturalismo crítico e mais recentemente de interculturalidade crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A interculturalidade crítica se refere a

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).

⁴⁷ Apesar das diferenças, especificidades e amplitude de cada um desses estudos, eles têm em comum a importância para o questionamento e transformação das lógicas coloniais, em especial, na produção do conhecimento (BALLESTRIN, 2013).

Como parte do projeto de decolonização e indo além do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), que reconhece a existência de uma pluralidade de saberes, conhecimentos e culturas, a interculturalidade crítica afirma a necessidade de integração e diálogo entre as diferentes culturas e sujeitos, de modo a promover a justiça social, econômica, cognitiva, relações igualitárias entre os grupos, dentre outras coisas. A interculturalidade crítica é uma estratégia de combate as diferentes formas de opressão que têm consequências simbólicas e materiais para os sujeitos. Desse modo, trata-se de pensar uma escola em que haja uma relação de solidariedade e diálogo efetivo entre os diferentes sujeitos, em que haja espaço para os diferentes saberes, epistemes e culturas no currículo, em suma, nos diferentes processos educativos do espaço escolar⁴⁸.

As exigências éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas que permeiam a implementação da lei e suas diretrizes, evidenciam que não se trata de uma simples inclusão de temas ou conteúdos no ensino de história, pois expôs a necessidade de deslocamentos e mudanças epistemológicas, teóricas e políticas tanto nos cursos de formação inicial, quanto nos cursos de formação continuada⁴⁹, assim como nos currículos, nos conteúdos, nas práticas e nos saberes dos professores, seja no ensino superior ou na educação básica pública e privada do país (RIBEIRO; SANTOS, 2016; SANTOS; SILVA; COELHO, 2014; GOMES, 2012). Não se trata então de apenas analisar se os temas e conteúdos relativos à história e cultura da África e dos afro-brasileiros estão sendo inseridos no ambiente escolar, mas questionar também como tem sido essa inserção.

Apesar dos diferentes avanços nas políticas educacionais, muitos pesquisadores⁵⁰ revelam que essas transformações não têm ocorrido tão facilmente na prática e que ainda há um longo caminho para implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, do parecer CNE/CP 03/2004, da resolução CNE/CP 01/2004 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Muitos dos limites e problemas identificados no ensino de história estão presentes no cenário de sua implementação em muitas instituições de ensino, seja pela inserção da história e cultura da África e dos afrodescendentes de forma exótica e estereotipada ou em seu silenciamento (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014). A inclusão dessas temáticas nos currículos é problemática quando ocorre sem alterar suas bases eurocêntricas, de forma que os “conteúdos [...] são incorporados como simples [...] apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira [...] como intercultural” (BITTENCOURT, 2018, p. 112). A respeito do silenciamento

é preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? (GOMES, 2012, p. 105).

⁴⁸ No que diz respeito à interculturalidade crítica na educação, cf.: Fleuri (2003).

⁴⁹ Sobre a centralidade das instituições de ensino superior na luta pela decolonização e das transformações e permanências nesse lócus, cf.: Carvalho (2019).

⁵⁰ Alguns exemplos são: cf. Pereira (2011); Oliva (2009a); Paula (2013); Santos, Silva e Coelho (2014); Ferreira e Santos (2014); Cerezer (2019); Souza (2018).

A discussão das condições históricas e sociais é importante nesse sentido para compreensão de que os elementos de longa duração de uma tradição educacional eurocêntrica não são rompidos facilmente. Se no estudo da lei precisamos levar em conta essas condições, o estudo de sua implementação nos revela “elementos significativos [...] da realidade social, política e educacional de uma determinada realidade”, pois se é “resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações” (PEREIRA, 2011, p. 148). Entre as dificuldades estruturais do país no tocante ao ensino das relações étnico-raciais, podemos citar: a perpetuação do racismo em diferentes âmbitos, a falta de formação inicial e continuada sobre a temática e de políticas que a favoreçam, a baixa valorização salarial e de condições de trabalho dos profissionais da educação e a falta de material didático específico e diverso (GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

A história da África, por exemplo, só foi inserida muito recentemente nos materiais didáticos e nas políticas curriculares na educação básica e no ensino superior, em especial, após a criação da LDB em 1996 e mais recentemente, a criação da Lei 10.639/2003. Ainda assim, é preciso lembrar que os caminhos de implementação dessas legislações não são lineares, portanto, é preciso analisar as diferentes tensões, avanços e limites envolvidos nesse processo.

Ainda que não ocorram na maioria dos espaços formativos, existem caminhos e propostas para o rompimento dos paradigmas coloniais e tradicionalmente aceitos nos currículos, nos materiais didáticos, na educação básica e no ensino superior. É nesse sentido que se apresenta a luta pela implementação da Lei 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 decolonial⁵¹ (GOMES, 2019). A lei possui um caráter epistemológico, ético e político, mas acima de tudo, refere-se a um “projeto de existência de vida”, na medida em que a luta por uma sociedade mais justa significa lutar contra as colonialidades do poder, do saber e do ser que classificam, hierarquizam e excluem sujeitos, culturas, histórias e saberes, de modo a construir outras formas de ser, saber e poder.

⁵¹ Para o rompimento com a colonialidade na historiografia e no ensino, no sentido, da decolonialidade como proposta teórica, epistemológica e metodológica para o ensino das temáticas que versa a lei nº 10.639/03, cf.: Mortari (2016)

2

ENTRE SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM SOBRE AS TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS?

Filhos do descaso mesmo pós-abolição
Mais de 500 anos de angústia e sofrimentos
Me acorrentaram, mas não meus pensamentos
(MV BILL)

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

2.1. DIÁSPORA NEGRA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: A PRESENÇA NEGRA EM POCONÉ/MT.

O termo “Diáspora Africana” ou “Diáspora Negra” se refere à imigração forçada sofrida por diferentes povos que viviam no continente africano e foram trazidos a força pelos europeus na condição de escravizados⁵² 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 passou⁵³, como abordamos no capítulo 1 deste trabalho. 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 sabedorias 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 escravizados⁵⁴ (FLORENTINO, 1977). É preciso pontuar a força do sistema

⁵² Sobre o uso dos termos escravo/escravizado e escravidão/escravização, ver: Harkot-de-La-Taille e Santos (2012).

⁵³ A respeito da crítica a concepção de tempo comum no ocidente de que o passado é algo diferente e separado do presente, bem como da compreensão de permanência e/ou presença do passado no presente, cf.: Bevernage (2015).

⁵⁴ Para maior dimensão da escravização e do tráfico de escravizados iniciado no século XVI, ver: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 15/01/2021.

escravista brasileiro; no início do século XIX, com a crise do sistema colonial, ele vinha sendo desmontado até mesmo em áreas economicamente expressivas. Porém, no Brasil, nos Estados Unidos e em 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 legal e ilegal. Alguns historiadores chamam esse processo de segunda escravidão, por estar intimamente relacionada ao surgimento do capitalismo industrial e o seu novo padrão de consumo crescente com maior racionalização do trabalho. Parron (2009, p.18 e 27) afirma que nesse período⁵⁵:

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.

Mesmo após a independência, a escravização continuou a existir em todo território nacional. O Brasil foi a única nação escravista⁵⁶ 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 houvesse desigualdades raciais. De maneira hegemônica, como um aspecto de longa duração na história do Brasil, essa desracialização da política tem permitido que qualquer medida que buscou, ainda que minimamente, atingir as formas de exploração baseada na hierarquização dos grupos humanos, seja considerada radical⁵⁷. Podemos citar, por exemplo, as concepções a respeito da política de cotas e a recente extinção das secretarias destinadas as minorias sociais após o Golpe de 2016⁵⁸. Essa última é também 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:

⁵⁵ Nesse mesmo sentido, ver a discussão realizada nas páginas 40 e 41 desse trabalho a partir da obra de Mbembe (2014).

⁵⁶ Há uma diferença entre uma sociedade com escravos e uma sociedade escravista. Houve muitas sociedades com escravos ao longo da história da humanidade, mas poucas sociedades escravistas. Nas sociedades escravistas, como no caso das Américas, o escravo é uma mercadoria, uma propriedade e, além disso, as relações senhor escravo são determinantes nessas sociedades (HASENBALG, 2005; PARRON, 2009; 2021).

⁵⁷ Sobre esse debate, ver fala de Parron (2021) disponível em: <http://revistarosa.com/2/roda-a-questao-racial-no-brasil-em-perspectiva-historica>. Acesso em: 15/02/21.

⁵⁸ A respeito do termo “Golpe de 2016”, ver: Mattos, Bessone e Mamigonian (2016); Souza (2016); Santos (2017); Galvão; Zaidan e Salgueiro (2019); Miguel (2019); Martuscelli (2020).

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 de 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 nas minas, mas também exerciam outras atividades econômicas existentes nas áreas de povoamento que surgiam em torno das minas e até mesmo em áreas de ocupação importantes da fronteira.

Portanto, a população era composta por homens brancos, na figura, por exemplo, de mineiros, comerciantes e fazendeiros, negros escravizados e/ou forros e pela população indígena que já habitava o território. Os indígenas também foram escravizados e, ora foram vistos como inimigos pelos homens brancos, ora como úteis e aliados ao povoamento do território e proteção das fronteiras. As relações entre as diversas nações indígenas e os colonizadores foram variadas, desde conflito direto até alianças (LORDELO, 2010; RODRIGUES, 2015).

Entre as formas de resistência da população escravizada, vale ressaltar, que desde sua chegada em Mato Grosso e ao longo do período de existência da escravização os colonizadores tiveram de lidar com as suas fugas frequentes, bem como com a formação de quilombos. Estes últimos continuaram a existir e se formar, sob diferentes realidades, mesmo após o fim da escravização e atualmente formam as chamadas comunidades remanescentes de quilombos ou quilombos contemporâneos (CASTILHO, 2008). Muitos quilombados 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 compreensão da força e sobrevivência dos quilombos, é preciso entender que eles eram e são, até hoje, territórios relacionais, dinâmicos e não isolados. Tal qual a própria capitania, muitos quilombos possuíam um perfil mestiço.

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 quilombados devido ao reduzido número de mulheres negras, venda de escravizados por indígenas, e até uma circulação de mercadorias que garantia a autonomia dos quilombos. Garantia também alimento para os escravizados e seus senhores em diferentes regiões do estado, pois foi marcado muito tempo pela escassez e alto preço de alimentos devido à distância do litoral. Além disso, as roças existentes não supriam a necessidade e a maioria da mão de obra disponível era destinada as principais atividades econômicas: a extração do ouro e posteriormente, a criação de gado (LORDELO, 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 Poconé⁵⁹ foi construída no entorno das minas de ouro descobertas na região em 1777. O local era habitado por indígenas das nações Bororo e Guatós (JESUS, 2011). Como muitas das 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 há elementos dos diferentes povos que a compõem. Dentre essas manifestações, podemos citar as festas do Divino Espírito Santo e São Benedito, as danças dos Mascarados, do Siriri, do Cururu e a Cavalhada (CORRÊA FILHO, 1926; 1939; PÓVOAS, 1995).

O município de Poconé, localizado a aproximadamente cem quilômetros de Cuiabá, possui atualmente cerca de 83 comunidades, dentre elas, povos que se reconhecem como quilombolas, comunidades tradicionais, assentamentos, ribeirinhos e 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.

De acordo com o IBGE (2010-2019), a porcentagem de pessoas negras⁶⁰ no Mato Grosso é de aproximadamente 60%. Por sua vez, no município de Poconé os negros representam cerca de 81% da população. Já em todo o Brasil, os números caem para 56%. Esses dados evidenciam a presença expressiva e majoritária da população negra ou quilombola na cidade estudada. Vale ressaltar que das 79 comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso, 29 estão em Poconé, que segundo o IBGE é o segundo município do estado com maior incidência de pobreza⁶¹, atrás apenas de Peixoto de Azevedo.

Apesar das importantes políticas públicas do Estado Brasileiro, especialmente na primeira década deste século, voltadas para diminuição das desigualdades, essas ainda se fazem marcantes. Considerando a totalidade da história do Brasil e seu passado colonial, pouco foi feito no sentido de alterar as estruturas sociais. Após o fim da escravização, não foram colocadas em práticas políticas de reparação que garantissem uma vida e um futuro digno para aqueles que foram libertos. Os ex-escravizados e seus descendentes não apenas foram jogados à própria sorte, como enfrentaram diversas relações estruturais e mecanismos de segregação, dominação, controle e exploração que têm garantido até hoje a perpetuação das desigualdades raciais e, portanto, a permanência da grande maioria dos não brancos brasileiros um lugar subalterno na hierarquia social (ALMEIDA, 2018, HASENBALG. 2005).

⁵⁹ 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. Passou então 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).

⁶⁰ Para isso foram agregadas as categorias de pertencimento de cor/raça preta e parda. A categoria negra como unificante se refere ao exposto por autores como Munanga (1999). No Brasil foram criados diversos mecanismos para diminuir a solidariedade e união daqueles que sofrem as consequências diretas do racismo. Esses mecanismos se referem às possibilidades dos negros, em especial os de pele clara, afastarem-se de sua negritude, tais como a criação do termo pardo. Entretanto, estudos evidenciam como pretos e pardos estão submetidos às consequências do racismo estrutural.

⁶¹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pocone/panorama>. Acesso em: 15/01/2021.

Em todo país, bem como no Mato Grosso, como perpetuação da colonização, a realidade fundiária, por exemplo, é marcada pelo latifúndio, pela distribuição desigual das terras, do poder econômico e político. Nunca houve uma 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, mas ameaçadas por grileiros, fazendeiros e mineradores (SIQUEIRA, 1992; CASTILHO, 2008). Assim como nas discussões realizadas no capítulo 1 desse trabalho chamamos mais uma vez a atenção para os legados e atualizações coloniais no presente. A urgência da decolonização se dá nos variados âmbitos da vida.

2.2. ETAPAS DA PESQUISA E COMPREENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como parte do esforço de compreensão da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e suas Diretrizes na educação básica na cidade de Poconé (MT), nesse capítulo refletiremos a respeito dos saberes e práticas dos professores colaboradores a partir de suas narrativas sobre questões fundamentais em torno do que versa a lei e suas diretrizes. As questões feitas aos colaboradores que trabalharemos aqui dizem respeito a: 1) formação inicial e continuada; 2) atuação profissional; 3) carga horária semanal de trabalho; 4) pertencimento étnico-racial; 5) existência e avaliação do racismo e discriminação em relação aos negros na escola estudada e na sociedade; 6) quem são os estudantes da escola e 7) opinião a respeito das leis e da obrigatoriedade do estudo das temáticas africana e afro-brasileira na educação básica;

Entrevistamos cinco professores. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e julho de 2020. 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. Os dois professores da disciplina de História foram denominados de Professor I e II, respectivamente, as duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa, denominamos de Professora III e IV, respectivamente, e a professora da disciplina de Arte, de Professora V. A escolha dos professores das disciplinas para a pesquisa está relacionada ao que prevê o texto da Lei Federal 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.

Antes de iniciarmos a análise das entrevistas, é preciso pontuar que compreendemos os professores como produtores de saberes. Dessa forma, os professores não são vistos como meros executores a partir de uma dicotomia hierarquizante que os colocam em uma posição

inferior à de pesquisadores e produtores de conhecimentos. Referimo-nos assim aos saberes que os professores constroem no e para o exercício de sua profissão. Trata-se de reconhecer a especificidade do campo educacional que produz constantemente saberes específicos em diálogos com os diferentes saberes na sociedade, bem como a mediação dos sujeitos escolares nesse processo, em especial, os professores.

Os sujeitos escolares produzem e mobilizam constantemente no ambiente escolar saberes, competências, habilidades, procedimentos e atitudes. Esses últimos não estão dissociados das diferentes dimensões de suas vidas, ou seja, de suas experiências de vida, crenças, concepções, saberes da formação formal e não formal.

O saber dos professores é “o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo [...] ligado a uma situação de trabalho com os outros [...] situado num espaço de trabalho [...] e numa sociedade” (TARDIF, 2011, p. 15). Por isso, é importante a análise dos saberes e práticas mobilizados e produzidos pelos professores e também como o são (TARDIF, 2011; MONTEIRO, 2007a). Portanto, é fundamental conhecer suas experiências de vida 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).

Nossa preocupação está em produzir uma compreensão da realidade escolar em diálogo com os professores colaboradores e não falar sobre ou por eles, pois são “sujeitos de seu pensar e fazer” (PAIM, 2012), possuem voz, só não são, muitas vezes, ouvidos ou compreendidos (SPIVAK, 2010). Nessa tarefa levaremos “em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas” (PAIM, 2007, p. 166). Buscamos “sair da forma prevalecte 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).

A centralidade das narrativas dos professores colaboradores e a forma como utilizamos nessa pesquisa estão relacionadas a algumas inquietações levantadas por Lélia Gonzalez (1984, p. 223) no conto a seguir:

... Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinado um monte de coisa pro crioléu da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar juto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu prá agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é a toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída”...

É comum, nas pesquisas acadêmicas, que as narrativas dos colaboradores apareçam apenas brevemente para confirmar ou corroborar com a narrativa do pesquisador, de modo que as narrativas dos primeiros são relegadas, de certa forma, a um segundo plano. Não se trata aqui de negar autoria da pesquisa ou de fugir a análise das entrevistas, mas de compreender as riquezas e saberes presentes em cada narrativa e sujeito. Acreditamos que os professores, em suas diversas identidades, possuem voz e parte do esforço de compreensão e diálogo com essas vozes depende também do espaço concedido a elas nessa pesquisa. O esforço decolonial dessa pesquisa depende, igualmente, da horizontalidade de como dialogamos com a memória desses sujeitos.

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, por muito tempo, separados, externos à ciência. Trata-se de apreender, reconhecer e não hierarquizar outras formas de ser e existir no mundo. Discutimos no Capítulo 1, 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 apreendemos e reconhecemos o outro.

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, essa condição questiona qualquer pretensão de neutralidade e objetividade (FOUCAULT, 2016).

Angela Davis (2017) em seus trabalhos, por exemplo, nos coloca diante da potência do seu lugar de fala de mulher negra, enquanto uma posição existencial no mundo, que tem consequências na produção do conhecimento. Potência que foi ocultada por muitos trabalhos que impuseram seus imaginários e esconderam outras formas de ser e estar no mundo. Assim como Davis nos lembrou das mulheres negras como aquelas que analisam o mundo, produzem conhecimento e não são apenas objetos de análise, lembramos o mesmo dos professores. Os professores colaboradores dessa pesquisa são também o eu e não apenas o objeto do outro (BHABHA, 2010).

Muitas vezes as categorias e conceitos analíticos para falar pelo outro (em nome de) ocultam a heterogeneidade dos sujeitos que analisam. A lógica de falar pelo outro é a da assimilação, da homogeneização. Há nessa prática a manutenção das práticas essencialistas e imperialistas violentas. Spivak (2010) apontou a dimensão discursiva da realidade e do que entendemos como real. Quando um intelectual preocupado busca falar pelos oprimidos (e não com eles), está praticando uma violência epistêmica, na medida em que interpreta e representa o outro sempre a partir de si mesmo, de seu mundo e da imagem que foi criada desse outro. Falar por alguém oculta o privilégio do sujeito que fala e que ocupa o lugar de fala do subalterno. Os sujeitos são posicionados no mundo e a legitimidade de alguns para falar pelo outro evidencia essa dimensão. Nessa operação o subalterno não fala e quando fala, não é ouvido e reconhecido. São ocultadas suas formas de ver e ser no mundo.

Por isso é urgente perceber a impossibilidade de representar o outro, de falar por alguém, na medida em que há dimensões da experiência que não podem ser apreendidas, experimentadas, inclusive devido às cadeias de signos que constituem o sujeito que fala. Há uma incapacidade epistemológica, um limite ou impossibilidade para representar o outro. Além disso, o sujeito não é transparente, monolítico. Qualquer deslocamento do discurso não pode ser medido como progresso ou atraso da consciência de uma realidade, pois não é um problema passível de ser acabado. Não há privilégio epistêmico. Isso não significa abrir mão totalmente das identidades, até porque, por exemplo, podem ser usadas no campo político na busca de demandas específicas, mas é preciso compreender o seu caráter performativo, caso contrário pode produzir violências ao essencializar. Em suma, a heterogeneidade dos subalternos só estará posicionada nos textos quando esses próprios sujeitos falarem. Quando tiverem também legitimidade para falar (e ser ouvidos) (SPIVAK, 2010).

2.3. QUEM SÃO OS PROFESSORES COLABORADORES?

O Professor I é graduado em História pela Universidade de Cuiabá em 2001 e pós-graduado em interdisciplinaridade em 2016 pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra. Trabalha como

professor contratado na escola estudada desde 2005 com algumas interrupções, mas atua na rede estadual desde 1994, sempre em escolas de Ensino Médio. É também professor concursado da rede municipal de Poconé (MT) desde 2006. Sua atuação como professor no município foi principalmente no ensino fundamental em escolas rurais, do campo e quilombolas. Possui uma carga horária de trabalho semanal em torno de quarenta horas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo vinte e cinco no município e quinze horas no Estado. Declarou-se negro, católico e natural de Poconé.

O Professor II é graduado em História pela Universidade de Cuiabá em 2000 e pós-graduado em História de Mato Grosso pela mesma universidade em 2002. Trabalha na escola estudada como concursado desde 2002, sem interrupções. Atua como professor de História desde 1995, época que tinha apenas o magistério e anteriormente foi secretário escolar por treze anos. É concursado desde 2000 e possui uma jornada de sessenta horas semanais, dividido entre todos os turnos, pois é concursado em dois cargos como professor de História. É diretor na escola pesquisada desde 2016 e também foi diretor entre os anos de 2010 a 2013. Faz parte das lideranças sindicais do SINTEP/MT no município e no estado desde a década de 1990. É católico e natural de Poconé. Declarou-se preto e chamou atenção para ancestralidade quilombola pela família de sua mãe.

A Professora III é graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Oeste Paulista em 2003 e especialista em Ensino de Linguagem pela Universidade de Cuiabá. Atualmente está de licença para o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, desenvolvendo pesquisa sobre ensino de literatura e a temática étnico-racial está presente. É professora na escola estudada desde 2011 e no município trabalha em uma escola urbana desde 1998, atuando principalmente no Fundamental I. É concursada em ambos os cargos. Possui uma carga horária semanal de cinquenta e cinco horas, sendo trinta no Estado e vinte e cinco horas no município. Declarou-se negra/preta, católica e natural de Poconé.

A Professora IV é graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade de Cuiabá em 1999 e também em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso em 2012. É especialista em Interdisciplinaridade pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão em 2003 e Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em 2020. No mestrado sua pesquisa versou sobre educação das relações étnico-raciais e racismo ambiental. Trabalha na escola pesquisada e no município em uma escola urbana desde 2000, no município atua principalmente na educação infantil. É concursada em ambos os cargos. Possui uma carga horária semanal de cinquenta e cinco horas, sendo trinta no Estado e vinte e cinco no município. Declarou-se negra/preta, candomblecista e natural de Poconé.

A Professora V é graduada em Educação Artística – habilitação em música pela Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2001 e em Fisioterapia pela Universidade de Cuiabá em 2012. É pós-graduada em Gestão Escolar e em Ortopedia. É professora na escola estudada desde 2013, quando passou no concurso e fisioterapeuta no SUS do município. Possui uma carga horária semanal de cinquenta horas, sendo trinta na escola e vinte no SUS. Declarou-se branca, adventista do 7º dia e natural de Cuiabá.

Apresentados os professores colaboradores, iniciaremos as análises de suas narrativas a partir de questões-chave, conceitos ou temáticas em comum que contribuam para compreensão dos saberes e práticas dos professores e que dizem a respeito à implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e suas Diretrizes na educação básica em Poconé (MT). A organização das falas a partir de temáticas, questões e conceitos, foi realizada para fins didáticos e de análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa, não significa que seja a única organização e análise possível ou que essa mesma organização e linearidade estejam presentes nas falas, mesmo porque essas temáticas, questões e conceitos estão, muitas vezes, entrelaçados ao longo de todas as narrativas.

2.4. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E AS TEMÁTICAS DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

Nesse tópico discutiremos as respostas dos professores colaboradores a pergunta a respeito de e como os temas sobre ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e a lei 10639/03 foram abordadas em suas formações iniciais e continuada e se consideram suficiente os seus conhecimentos sobre essas temáticas para o ensino em sala de aula. Vejamos o que nos disseram:

Na minha formação, esses temas foram muito bem abordados e estão sendo até os dias atuais, porque na escola quilombola, nós sempre temos parcerias, como por exemplo, a grande parceria com a UFMT e com o NEPRE que estão sempre oferecendo cursos. Nós teremos novamente esse ano um curso de formação. Todo ano estamos aumentando e modificando os conhecimentos. [...] meu conhecimento não é totalmente suficiente porque estamos sempre buscando mais conhecimentos [...] a cada dia descobrimos coisas que são fantásticas, além disso, também trocamos ideias, informações, conhecemos outros locais e através dessas outras localidades vamos descobrindo mais memórias e fatos importantes de nossa história voltados para esses temas de nossa área e dentro do movimento que a escola desenvolve. (PROFESSOR I).

acho que eu parti para estudar e trabalhar essa situação porque era algo que estava em mim, e o trabalhar desse projeto da escola foi o despertar para essa coisa que estava amortecida ou que estava invisível dentro de mim. [...] trabalhar esse projeto na escola foi o que me instigou a pesquisar isso hoje. Sempre temos que aperfeiçoar, melhorar, buscar, mas creio que para falar, dialogar, acho que estamos no caminho certo. É óbvio que em todas as áreas e assuntos temos de nos atualizar diariamente, porque como a língua, ela viva, então tem transformação, mas para a gente trabalhar, sensibilizar, a gente está nesse caminho. (PROFESSORA IV).

Percebemos na fala do Professor I e da Professora IV a compreensão de que o conhecimento, bem como os saberes que possuem, não é algo pronto e acabado, de modo que estão em formação constante a partir de diferentes experiências profissionais e pessoais. Por isso também pontuam a necessidade de investirem em sua formação continuada. O Professor I citou ainda a importância do Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), pertencente à UFMT em sua formação continuada. Nesse sentido, percebemos a importância e o papel da universidade para a comunidade, pois tem uma atuação pensada em conjunto de modo a atender as demandas da comunidade.

O NEPRE é um dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) do estado de Mato Grosso. O surgimento dos NEABs nas instituições de ensino básico e superior no Brasil está intimamente

relacionado à implementação de leis como a nº 10.639/03 e suas Diretrizes. Entre as suas finalidades está a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o ensino das relações étnico-raciais. Apesar das mudanças ainda lentas no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino superior (CEREZER, 2019), ou seja, na formação inicial dos professores, podemos perceber através da ação dos NEABs uma atuação importante para o cumprimento da lei estudada a partir da promoção de cursos para formação continuada de professores e, desse modo, tem impacto direto na educação básica (FERREIRA; COELHO, 2019).

As experiências de vida, em especial, do ambiente de trabalho, parecem ter um papel central no interesse dos professores no ensino e estudo das relações étnico-raciais. Assim como a Professora IV, no relato abaixo, o Professor II chamou atenção para sua formação nas temáticas aqui estudadas terem ocorrido em razão de sua busca pessoal e, em especial, das atividades sindicais, visto que faz parte das lideranças sindicais do estado desde a década de 90. Aponta que uma das principais razões para não implementação da Lei 10.639/03 nas escolas está nas lacunas na formação dos professores, na força dos legados e a perpetuação de lógicas coloniais nos sujeitos escolares, bem como dos problemas nos materiais didáticos que chegam a escola, como os livros didáticos, que ainda possuem concepções equivocadas ou não possuem as transformações ainda necessárias para o ensino das relações étnico-raciais. Autores como Anderson Oliva (2009b) abordam as imprecisões ainda presentes nos livros didáticos brasileiros.

Eu fiz o segundo grau magistério e técnico em contabilidade. No magistério foi uma formação gerada para poder me qualificar para dar aula porque eu já dava aula e não tinha a formação de magistério. Fiz em Cuiabá, era de três anos, fizemos em dois, na década de 80. Era mesmo para dar o certificado. Na formação superior não tive nada, na realidade a minha percepção sobre a história da África foi mais fora da formação formal. Eu participo muito das atividades sindicais, nós fazemos vários eventos, isso me levou a aprofundar um pouco na leitura desses materiais, produzidos por nós, do ponto de vista de alinhamento ideológico e que descortinou esse mundo fechado que temos e que a maioria tem ainda sobre a história da África e dos africanos no Brasil. Tudo que a gente trabalhava era de maneira equivocada. Tínhamos os livros produzidos, que chegavam ao Ensino Médio no governo do Lula, porque antes não tinha livro didático, eram até a oitava série. Em 2003 o MEC passou a comprar livros também para o Ensino Médio. Mas os livros eram produzidos pelas editoras conservadoras, dos anos 80, onde o negro era visto somente como escravo, essa coisa toda, nunca abordava a influência do negro na cultura, na música, nada. Aí você tem agora muito de nós quer se identificar como negro. [...] Minha formação é mais da busca pessoal. A própria lei 10.639/03 trouxe essa nova obrigação de fazer, mas não trouxe a formação e nem alterou o quadrado da universidade. Se você observar, a lei obriga a formação para que você possa trabalhar no chão da escola, mas as escolas não trabalham isso. Ainda mais aqui em Poconé, nós somos formados por negros e negras que vieram no processo da escravidão para cá, mas as escolas não trabalham isso. Talvez não seja porque não quer, mas é porque não tem a formação. (PROFESSOR II).

Na fala acima, o professor afirma que a formação que possui a respeito das temáticas estudadas “é mais da busca pessoal”. É importante pensarmos como esse conhecimento de sua

ancestralidade, negado para a maioria da população, é uma forma de afirmação no mundo e de percepção crítica, que permite evitar repetições dos erros do passado. Por sua vez, as Professoras III e V relataram o seguinte:

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).

Não apareceram nem na minha graduação ou na pós, eu fui ver esses temas mesmo mais na escola. Na faculdade eu só via nota musical, é claro que nós tivemos história da arte, mas envolvia mais a questão musical. É claro que foram abordadas algumas questões de musicalidade da África, mas pouca coisa, [...] passei a ter uma relação maior com esse tema depois que passei a dar aula nessa escola. [...] até porque a escola tem essa questão desse tema como um dos temas principais na escola [...] esses temas, nas outras escolas que eu trabalhei nunca foi tão bem abordado como nessa. Não considero o meu conhecimento suficiente, nem um pouco porque o que eu faço é correr atrás quando eles lançam o tema. [...] então eu vou ver ali, pesquisar e desenvolver porque eu confesso que não sou preparada para isso não, eu tenho uma grande dificuldade em trabalhar esse tema, não me sinto preparada para trabalhá-lo. Geralmente falam que a professora de artes tem que ter criatividade, mas nesse tema eu não tenho criatividade nenhuma a não ser correr atrás para buscar criatividade e é isso que eu tento fazer. Estou aprendendo na prática porque não tenho vivência e domínio nesse tema ainda, você vai aprendendo, mas é difícil para mim. (PROFESSORA V).

Um ponto em comum no relato de ambas foi também como as temáticas e abordagens da lei são consideradas, muitas vezes, como separadas de outras com as quais não deveriam ser dissociadas. Por exemplo, a Professora III afirma ter aprendido sobre linguagem, mas sem tocar nas temáticas raciais, mas sabemos que discutir linguagem passa também por discutir racismo, discriminação, diferentes culturas, identidades, povos, dentre outras coisas (BAGNO, 2002). O mesmo se aplica ao relato da Professora V a respeito de suas aulas de História da Arte. Além disso, quando afirma não ter criatividade para a aplicabilidade da lei, ela revela como criatividade está intimamente relacionada a um repertório formativo que não possui. Essas lacunas formativas observadas nos relatos das professoras dificultam até mesmo as compreensões do que seria o cumprimento da lei em sua integralidade, em específico, a educação para as relações étnico-raciais. Não se trata apenas de incluir temas e conteúdos específicos ao longo do ano letivo, mas de alterar abordagens e perspectivas do que é ensinado, bem como das relações entre os sujeitos no espaço escolar.

As docentes relataram a ausência das temáticas sobre ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, ensino das relações étnico-raciais e da lei estudada em suas formações iniciais. Em razão disso, afirmam que a formação sobre essas temáticas ocorreu muito mais a partir de suas vivências, experiências, busca e necessidades encontradas a nível pessoal e profissional. Junto a isso, apontaram as consequências dessas lacunas na formação e os problemas nos materiais didáticos ou da ausência deles, que poderiam dar suporte no trabalho com essas temáticas. Ainda que na experiência de ambas as professoras a escola tenha uma centralidade importante para o ensino e estudo das relações étnico-raciais, atentamos a partir do caso da Professora III, o quão imprescindível é a formação continuada como um espaço e tempo para a docente se dedicar a essas temáticas.

Em suma, essas narrativas evidenciam o que tem sido dito por diferentes pesquisadores sobre a formação inicial e continuada de professores para o ensino de História da África, dos afro-brasileiros e das relações étnico-raciais⁶². Apesar das transformações na formação inicial e continuada e nos materiais didáticos, ainda há um longo caminho na garantia da implementação da Lei nº 10.639/03 nesse sentido. Os colaboradores apontaram a importância da formação inicial e continuada para o trato dessas temáticas nas escolas, bem como para as lacunas nessa área e suas consequências. Portanto, a discussão sobre o cumprimento efetivo da lei ainda passa pela necessidade de maiores investimentos, transformações e políticas públicas sistemáticas e permanentes na formação inicial, continuada e na produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História da África, dos afro-brasileiros e das relações étnico-raciais.

2.5. COMPREENSÕES E RELATOS SOBRE RACISMO E DISCRIMINAÇÃO

Aqui, analisaremos as respostas dos professores à entrevista sobre as questões relacionadas ao preconceito, racismo e exclusão dos negros na atualidade e como se colocam frente a essa problemática e se consideram que existe racismo ou discriminação em relação aos negros na escola em que atuam e como lidam com isso. Entendemos o racismo estrutural como um fenômeno reprodutor de desigualdades que estrutura os diferentes âmbitos da sociedade, inclusive, a escola (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, é de suma importância analisar a maneira como aparece no imaginário dos professores, como o compreendem e o que fazem.

Começamos pela Professora IV:

Essa situação do racismo existe não só entre os alunos, mas existe em todas as escolas. É visível nos gestos, nas brincadeiras, nas falas, no tratamento. Quando você conhece um determinado assunto e situação, você percebe que está acontecendo um racismo e discriminação ali e às vezes, na maioria dos casos, isso se passa por uma brincadeira ou porque a pessoa não dá importância ou porque não tem informação. Quando eu vejo que isso está acontecendo na sala de aula ou mesmo na sala dos professores, eu procuro me colocar ali na defesa, também se é comigo porque já aconteceu, e digo “cuidado, hein, que a nossa conversa vai ser lá

⁶² Cf.: Oliva (2006; 2009a), Fonseca e Couto (2006), Felon (2008), Canen e Xavier (2011), Gomes e Silva (2018), Gomes; Oliveira e Souza (2010).

no fórum” porque as pessoas precisam te respeitar e aprender a conviver com as diferenças. Porque eu tenho a obrigação de ser igual a ciclano que não se identifica enquanto negro ou branco e não sabe nem quem é e vem com brincadeiras para cima de mim? Tem que me respeitar do jeito que eu sou e vice-versa. [...] Tanto é que eu sofria bullying com meu cabelo, com o lugar de onde eu vim, e eu nem sabia o que era bullying e quando me chamavam de descabelada, cabelo de Bombril e pixaim e não tinha nem como você dar respostas porque quando a pessoa te chamava de tudo isso você se sentia tudo isso, eu me sentia tudo isso e eu procurava me esconder. Meu cabelo era totalmente alisado e preso, de uma forma que eu nunca tinha liberdade de soltar o meu cabelo porque era algo que estava invisibilizado, ninguém falava disso. Os próprios professores vêm de um sistema que não os preparavam para trabalhar isso, fiz todo meu ensino fundamental, médio e graduação totalmente sem conhecer esses valores e se escondendo atrás de algo, para parecer branca para a branquitude [...] Penso que tudo que é discriminado e desvalorizado é por falta de informação. O racismo e a discriminação acontecem a partir do momento que entra um branco na história. Um branco que xinga ou fala isso ou aquilo [...]. Entre os negros por mais que eles briguem, não acontece uma discriminação porque são entre eles. Quando o próprio negro tenta querer ser o feitor da história com outros negros é por uma falta de informação porque se ele soubesse que se ele somar com aquele outro negro e esse outro negro vai somando com outros a nossa história seria bem diferente. Mas essa falta de informação faz com que a gente queira se sobressair em relação a outro, quando estou falando do próprio negro. Agora do branco com relação ao negro ele sabe o que está fazendo, ele sabe que está discriminando e que é racismo, porque também sabe que mesmo sendo um pobre branco ele ainda tem privilégios, então o que ele está querendo é menosprezar. Coloco-me de frente a esses problemas, como uma daquelas que está ali para tentar ajudar, no que for possível, porque a gente precisa ter pessoas corajosas que se identificam com a causa, uma pessoa que é preta mesmo para a gente ir para o enfrentamento porque se a gente deixar tudo como está acontecerá novamente uma outra colonização e dessa vez a coisa vai ser muito mais complicada porque os tempos são outros e a história é uma outra história e já percebemos isso porque estamos vivendo uma época, onde os feitores estão vindo para cima da gente e se a gente não ir para cima deles a história será muito mais complicada, será um extermínio total. (PROFESSORA IV).

A Professora IV destacou a importância de compreendermos nosso lugar no mundo nas relações com os outros e conosco. Chamou atenção para o racismo presente de diferentes formas na instituição escolar e que por vezes não é percebido como tal porque é visto como brincadeira ou piada. Nesse relato, percebemos uma das características do racismo brasileiro que é a sua própria negação, bem como a invisibilização a partir de âmbitos considerados neutros, aceitáveis, despretensiosos, tal como o humor. Podemos chamar isso de racismo recreativo (MOREIRA, 2019). O humor é uma mensagem, e como tal, exprime ideias, valores e concepções de uma sociedade.

A colonialidade no presente, como legado e atualização da colonização, atua através de diferentes marcadores sociais hierarquizantes, inclusive através do humor, que é uma das maneiras de legitimar esses marcadores; isso se torna evidente nas piadas realizadas contra grupos subalternizados como negros, mulheres, pessoas com deficiência e LGBTQIA+. Dessa maneira, o humor, bem como o riso a partir dele, contém representações, sentidos e significados que tem como propósito afirmar ou legitimar uma ordem social hierarquizante, em que os negros, por exemplo, devem ocupar um local subalterno.

Além disso, relatou situações de racismo e discriminação vivenciados por ela, bem como suas consequências em sua experiência de vida. Por ter interiorizado que os seus traços negros eram inferiores, não conseguia reagir ao racismo porque se sentia inferior. Para se afastar dessas situações, buscava se esconder ou embranquecer através de algumas estratégias, como alisar o cabelo e prendê-lo. Como apontado pela própria professora, isso é fruto de uma sociedade que afirma a superioridade do branco e que nega informações aos negros a respeito de si e de sua história.

Fanon (2008) nos ajuda a compreender essa situação quando explica que o mundo colonial é um mundo dividido em dois a partir de uma hierarquização entre os seres humanos e as diferentes culturas (branco vs negro, progresso vs atraso). Dessa forma, frente à superioridade do mundo branco, muitos negros buscam ilusoriamente serem aceitos ou atenuarem suas situações de subalternização através do embraquecimento, ou seja, de uma busca em se distinguir do seu grupo étnico para se parecer com os brancos aderindo aos hábitos, costumes, cultura e estética considerados superiores. Não queremos afirmar que pessoas negras não possam alisar o cabelo ou fazer o que achar necessário, por exemplo, mas sim que é preciso entender as razões que as levam a fazê-lo.

Por sua vez, o Professor II discorreu sobre o racismo e discriminação presente no país, no município e na escola, mas que é mascarado e tem impacto direto em sua vida e de outras pessoas negras. Explicou como a luta antirracista pode ser, muitas vezes, uma luta solitária de um indivíduo em alguns espaços e por isso se torna desgastante com o tempo. Ainda assim acredita na centralidade da educação para transformação desse cenário. Vejamos:

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. Você vai fazendo vista grossa porque percebe que vai se desgastar e criar briga com o colega e que muitas vezes não vai levar a nada porque as pessoas não vão mudar só porque você está cobrando. 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 natural as pessoas acharem que a empregada doméstica vai ser sempre aquela negra, está tão presente no imaginário da gente que os trabalhos menos valorizados do ponto de vista financeiro são desenvolvidos por negros e negras. Avalio como uma coisa ainda muito negativa para o país e para a sociedade. Poconé é um município que é do período colonial, que tem nos ombros essa marca da escravidão. Aqui o pessoal, os fazendeiros, todos eles filhos ou netos de donos de ex-escravos. Está muito presente ainda essa coisa. Como é que a gente vai aos poucos distanciando desse processo de discriminação e preconceito no município? Acho que só a escola para gente dar conta disso. Como que vai

dar conta? Primeiro a formação [...] dos nossos funcionários com altura para que enxerguem isso na fala, no gesto de quem está fazendo a discriminação, senão passa por uma situação preconceituosa, mas como não tem a formação, não percebe. 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... Tenho visto aqui que as meninas brancas da escola que terminam o Ensino Médio no outro ano estão empregadas em alguma loja ou em algum ambiente mais valorizado de status e financeiro ou estudando. As negras eu continuo vendo como babá. O preconceito ainda está presente aonde você vai levar o currículo, a pessoa não olha seu currículo primeiro, e sim a cor e o bairro. Por exemplo, a maioria dos roubos de bicicleta que aconteciam aqui na escola eram direcionados primeiro para o aluno do bairro Matadouro e muitas vezes era aluno daqui do centro que levava a bicicleta, mas tínhamos como pronta e acabada a ideia de que eram os alunos que vieram do matadouro. Isso construiu uma marca muito negativa naquele bairro [...]. O preconceito e a discriminação. [...] O racismo está presente, você vê poucos negros, mesmo sendo a maioria aqui em Poconé, em espaços importantes, como na Câmara de vereadores. Na hora da eleição o candidato branco chega com muito mais facilidade no eleitorado, muitas vezes o candidato é negro e daquele bairro onde o eleitor mora e vai pedir o voto e o eleitor não vota nele [...]. 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 vêem 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).

Um aspecto importante da fala do Professor II é a percepção de que os mecanismos de perpetuação das desigualdades raciais, que reproduzem posições inferiores para os negros, continuam mesmo após o fim da escravização e da colonização formal. Após a abolição, para a manutenção da dominação, exploração, controle e opressão, o racismo “como construção ideológica e conjunto de praticas mais ou menos articuladas, foi preservado e [...] até mesmo reforçado, [...] serviu aos interesses, materiais ou não, daqueles que dele se beneficiaram” direta ou indiretamente no presente (HASENBALG, 2005, p. 120), resultando na manutenção intra e intergeracional da posição subalterna dos não brancos na hierarquia social. Entre esses mecanismos, o professor cita as diferenças no tratamento dado aos estudantes brancos e não brancos na escola; os estereótipos a respeito dos negros e generalizações a respeito de seu caráter e suas capacidades, a segregação dos espaços (escola, emprego, política, cidade etc.) e a hegemonia cultural dos brancos nos aspectos culturais da cidade.

Percebemos que mesmo Poconé sendo uma cidade majoritariamente negra, nem sempre essa população está igualmente representada nos espaços de poder político, social e econômico de maior mobilidade social. De maneira que a maioria da população negra ocupa as posições mais subalternas, mesmo dentro da mesma classe social dos brancos pobres. Um exemplo disso são os princípios de seleção racista, citados pelo professor quando disse que, em razão da preferência dos

consumidores e empregadores e dos preconceitos a respeito dos negros e suas capacidades, as estudantes brancas terminam o ensino médio e conseguem empregos no comércio e as negras apenas empregos domésticos. Mesmo entre os indivíduos da mesma escolaridade, raça, classe e gênero como marcadores sociais atuam de maneira a permitir que as mulheres negras ocupem os empregos com piores condições de trabalho e menor retorno distributivos materiais e simbólicos dentro da classe social (renda, *status*, mobilidade social, estilo de vida etc.). Trata-se de uma força de trabalho abaixo do custo da média nacional, ou seja, a discriminação é lucrativa. Além disso, as posições na estrutura social também são reafirmadas através das lógicas simbólicas como estilos de vida e acesso a certos espaços sociais (HASENBALG, 2005; AKOTIRENE, 2019).

Como componente final da situação colonial e “parte da estrutura objetiva das relações políticas e ideológicas do capitalismo”, o racismo beneficia

Os exploradores, [...] classes ou frações de classe economicamente dominantes brancas indo de rentistas da terra até o capital monopolista [...] contudo, [...] a opressão racial beneficia não apenas os capitalistas, mas também a maioria da população branca [...] por razões diferentes [...] os capitalistas brancos beneficiam-se diretamente da (super) exploração dos negros, ao passo que os outros brancos obtêm benefícios mais indiretos [...] Ihe da uma vantagem competitiva [...] no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas [...] melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social [...] incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como [...] tratamento decente. (HASENBALG, 2005, p. 122).

Quando o professor tece sobre as diferenças no tratamento dado aos estudantes brancos e não brancos na escola e dos estereótipos, generalizações e projeções a respeito do lugar, do caráter e das capacidades dos estudantes negros nos diz um pouco sobre os mecanismos racistas de exclusão dos não brancos do sistema educacional brasileiro. Esse conjunto de práticas e concepções impacta diretamente na autoimagem, nas aspirações e nos maiores índices de abandono escolar desses estudantes. Ainda que a educação tenha sido historicamente um dos principais canais de ascensão social dos negros, soma-se aos fatores de abandono o fator de os anos a mais de educação não oferecer o mesmo retorno aos estudantes negros. Por sua vez, o abandono escolar é utilizado para reafirmar os estereótipos na tentativa de justificar a discriminação sofrida pelos negros. Notamos assim, como os mecanismos racistas funcionam e se reforçam mutuamente (HASENBALG, 2005).

Hasenbalg (2005) apontou traços semelhantes ao analisar as relações entre classe, raça e estratificação social na sociedade brasileira até meados do século XX. Desde então pouco se alterou em termos estruturais da sociedade. As políticas públicas de combate as desigualdades raciais, especialmente as da primeira década do século XXI, ainda que fundamentais, atingiam apenas em longo prazo as estruturas sociais, e mesmo elas estão sob ataque atualmente (PARRON, 2021).

Vejamos o que nos disse a Professora III:

Antes eu ficava quieta, agora não mais, estou audaciosa, se eu sinto que alguém está me discriminando de alguma maneira. Mas na escola existe, tanto em relação aos alunos como aos colegas de profissão. [...] Avalio como algo que não deveria acontecer, mas acontece. Só que hoje as pessoas estão sabendo mais se defender, não estão ficando quietas, e isso dá até cadeia hoje em dia. Antigamente você só ouvia, e hoje tem tantos casos [...], em toda a sociedade em geral. Sempre existiu o racismo, mas hoje por conta das leis as pessoas que praticam esses atos racistas também estão se escondendo um pouco porque agora eles sabem que dá cadeia e é crime, mas ainda acontece. [...] se eu vejo que estou passando por alguma situação racista eu falo, estou bem crítica em relação aos assuntos raciais por conta de eu estar lendo muito sobre, e vendo todas essas questões. (PROFESSORA III).

A Professora III pontua a importância das políticas públicas e da formação no enfrentamento do racismo. Apesar dos diferentes limites dos amparos legais em uma sociedade estruturalmente racista, ainda assim, quando ocorre o reconhecimento desse racismo pelo Estado através de direitos fundamentais e ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/03 e a lei de cotas raciais, há transformações nas relações sociais. Por exemplo, os sujeitos se sentem mais amparados para o enfrentamento e denúncia dessa problemática (ALMEIDA, 2019). Além disso, percebemos como o conhecimento foi importante para transformar a maneira como ela observa e age no mundo, inclusive, na escola. Por sua vez, o Professor I chamou atenção para o recorte de classe, vejamos:

Ainda existe racismo e discriminação [...]. Em especial, pela questão da divisão de classe social, porque o negro só mora nas rebarbas, nas periferias enquanto as outras pessoas ficam mais centralizadas. Infelizmente é difícil desconstruí-lo em sala de aula por essas situações. Sinto isso mais na cidade, porque na escola quilombola todos moram em uma localidade, que são os sítios, as fazendas, as comunidades em que um ajuda o outro, então não há essa diferença social, a localidade é igual, o modo de vida é comunitário. Na cidade é totalmente diferente. Eu vejo que hoje o racismo ele está muito baseado na questão financeira, pelo processo de construção da nossa história, porque o negro e índio têm crescido depois da sua liberdade, vamos dizer, começaram a correr para poder ter hoje uma colocação social melhor. [...] A questão das formas de preconceito está inserida dentro da classe social que a pessoa está inserida, pelo poder econômico [...], por exemplo, se é um negro que está com carrão, bonitão, ele é diferente de um negro que está de bicicleta e anda a pé. [...] Muitas barreiras já foram quebradas [...], antes o conhecimento era restrito para poucos e hoje não. Hoje estamos chegando a um patamar de igualdade, todo mundo, independente da classe social, com direitos iguais. Todos com a mesma capacidade. É buscar para que todos possam, independente da onde está localizado, [...] com direitos iguais, tentar chegar a uma igualdade, até de informação, de conhecimento [...]. Por mais que às vezes haja uma barreira, como essa questão do poder econômico. (PROFESSOR I).

Na narrativa do Professor I há uma compreensão que faz parte do imaginário social brasileiro e é consequência de certa adesão ao mito da democracia racial, mas é questionada por muitas pesquisas. É o caso da ideia de que o preconceito racial ocorre em razão da classe social e que mascara as clivagens raciais das desigualdades sociais. Sabemos que a desigualdade de classe não pode ser compreendida separadamente da desigualdade racial, existem diferentes mecanismos

que garantem a perpetuação das desigualdades raciais e dificultam e impedem a mobilidade social, especialmente dos negros. A raça subalterniza ainda mais a experiência de vida dentro da mesma classe social, como é o caso dos negros pobres.

No Brasil, o racismo também perpassa as diferentes classes sociais. Um negro rico não estará imune ao racismo em diferentes espaços sociais por ser rico, aliás, poderá ser visto como pobre, pois a pobreza é o local atribuído como comum aos negros no Brasil. A *passabilidade* no país, ou seja, a capacidade de transitar entre os espaços sociais sem ser tão afetado pelo racismo está muito mais ligada à cor da pele clara e não em razão da classe, ainda que um negro de pele clara sofra racismo também. Ademais, a compreensão de que o racismo está ligado à classe evidencia a permanência da noção de que “o dinheiro branqueia”, intimamente relacionada ao ideal de branqueamento. Nesse caso, a busca da aceitação e do afastamento da negritude ocorre através da ascensão econômica (MUNANGA, 1999; HASENBALG, 2005).

Outro elemento importante do discurso do professor é a respeito das diferenças da presença do racismo no campo e na cidade, em especial, porque nessa última “o negro só mora nas rebarbas, nas periferias enquanto as outras pessoas ficam mais centralizadas”. Quando estudamos a história da construção das cidades no Brasil e da migração das pessoas do campo para a cidade, percebemos o quanto ela perpetua as desigualdades presentes no país, em especial, nos pilares da concentração de riquezas e poder no Brasil: a concentração fundiária e a pauperização dos negros. Como já dito anteriormente, após o fim da escravidão e até hoje não houve políticas de reparação que permitissem uma inserção social igualitária dos negros, portanto, não houve uma alteração nas estruturas de concentração de poder econômico, social e político. Apesar de algumas conquistas a partir da Constituição Federal de 1988 de maneira a garantir a função social da propriedade e da cidade, pouco foi cumprido e realizado nesse sentido. A terra e a própria cidade são concebidas continuamente como mercadorias.

A construção das cidades no Brasil é marcada por trabalhadores excluídos do direito a cidade devido às precárias condições de trabalho, as especulações do mercado imobiliário e a falta de proteção social do Estado que segue os interesses privados dos poderosos que comandam as políticas locais. Entre eles podemos citar: os donos do setor imobiliário, da construção civil e do transporte. Com os precários recursos que possuem, as pessoas constroem suas moradias em áreas de risco e longe dos centros e locais de trabalho, por serem áreas que não interessam ao mercado imobiliário, tais como encostas, mangues, beira de córregos e rios. O mercado imobiliário privado alcança cerca de 30% da população e é altamente especulativo. Se no campo a concentração fundiária resulta no latifúndio improdutivo, na cidade resulta em diversas propriedades urbanas ociosas “a espera de valorização e mercado privado restrito a uma elite econômica (entre 20% a 30% da população do país)” enquanto a maioria da população não tem onde morar (MARICATO, p. 211, 2006).

Mesmo os programas de habitação – em parceria como o setor imobiliário e civil privados – criados com subsídios públicos visando atingir as camadas mais pobres da sociedade, reforçaram o caráter excludente e segregador desse setor. Houve a periferização da população

mais pobre e a gentrificação em áreas com maior poder especulativo. Não é só a inflação sobre a moradia em áreas centrais que expulsa as pessoas da cidade, mas também diversas ações de despejos que estão em regiões de especulação imobiliária. Quando olhamos as cidades brasileiras, é nítida a segregação dos espaços com fortes conotações de raça e gênero. Uma pequena parte da população consegue pagar para morar nas áreas centrais onde há acesso a uma boa estrutura urbana com serviços públicos variados, coleta de lixo, varrição de ruas, pavimentação, iluminação pública, teatros, clubes, cinemas, jardins, etc. A maioria da população mora nas periferias afastadas das áreas centrais, onde há uma infraestrutura urbana básica, serviços públicos precários, pouquíssimos locais que não são residenciais, e, além disso, passam parte do seu dia em transportes coletivos precários para chegar ao trabalho ou acessar os serviços oferecidos nas áreas centrais (BOULOS, 2015; MARICATO, 2009; 2015).

Por último, o relato da Professora V:

Para ser bem sincera eu acredito que não, eles se respeitam muito mesmo [...], independente da cor, um respeita o outro, na escola a qual eu trabalho, não tem esse problema. [...] Acredito que hoje está mais tranquilo com relação a isso, o racismo teve agora uma grande ajuda. Para dizer a verdade, eu não frequento nenhum lugar que tenha esse desrespeito, essa discriminação. Na minha vida social, por exemplo, na igreja nós temos total respeito, aprendemos a amar a todos independente de cor, raça, então não temos esse problema. Fora da igreja, dentro do meu convívio social, na minha família não temos esse problema [...], hoje em dia é bem mais tranquilo. A não ser que você vá assistir alguma coisa e fala de outras pessoas que discriminaram não sei quem e foi para a justiça. Mas não no meu convívio. Acho tranquilo hoje em dia, acho que as pessoas ganharam seu espaço, a questão racial ganhou seu espaço, estão ganhando ainda. (PROFESSORA V).

A percepção da professora a respeito do racismo é muito representativa da adesão de muitos brasileiros ao mito da democracia racial que

Implica um duplo padrão em que concepções preconceituosas sobre os negros e práticas discriminatórias disfarçadas coexistem com uma polida etiqueta racial, pela qual as manifestações públicas de preconceito e as formas abertas de discriminação incorrem numa severa desaprovação. (HASENBALG, 2015, p. 252).

O racismo, segundo essa lógica, é sempre reduzido a uma ação discriminatória esporádica e não é tratado como uma estrutura que permeia todas as organizações e relações sociais. O racismo sutil é naturalizado. Exceto pela Professora V, os demais professores foram unânimes na compreensão da presença do racismo na sociedade e nos diferentes espaços sociais, como a escola. Foi comum nas falas a defesa da formação e da educação como um espaço central para a construção de uma sociedade antirracista. Houve, na maioria dos relatos, o reconhecimento das diferenças e a compreensão das razões históricas do racismo e suas consequências negativas na educação e na experiência de vida e na vida de pessoas negras. Dois professores, inclusive, nos contaram experiências próprias.

2.6. O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE QUEM SÃO OS ESTUDANTES DA ESCOLA?

Quando questionados sobre o perfil socioeconômico, cultural e étnico-racial dos estudantes da escola lócus de pesquisa, a maioria dos professores consideram que grande parte dos estudantes é pobre e negra. O Professor II ressaltou ainda a presença de estudantes indígenas. As falas dos professores II e IV são representativas das demais:

[...] pobre [...] não sei se tem outra classe social ali, porque o que seria então essa outra classe social, porque essa outra classe social entraria então o que? Se eu disser que a gente é de uma classe social mediana, porque é o que as pessoas dizem, mas eu creio que nossos alunos ali são mais pra pobres do que pra mediana, uma classe social média. [...] se você sair pelos bairros do nosso município, você vai ver o quanto nós temos pessoas paupérrimas que não tem nem água em casa, que puxa água no poço, com aquelas cordas emendadas, ontem mesmo eu vi uma situação numa calamidade que é difícil... porque criamos uma visão só aqui do centro, porque as vezes não temos o olhar para fora desse centro, se você tiver, você vai ver como a gente esta num espaço bem pobre mesmo. Quanto ao perfil étnico-racial acho que é claro que temos uma maioria de pessoas pretas, mas se você for perguntar isso pra elas, não estou generalizando, mas relativamente, acho que menos de 50% diriam que elas são pretas. (PROFESSORA IV).

Na fala da Professora IV, notamos como muitas vezes a imagem criada a respeito da cidade, e até mesmo da escola, mascara partes significativas que compõem esses espaços. A escola campo frequentemente é vista como uma escola diferenciada, por atender um público de melhores condições sociais, quando na verdade essa imagem mascara a situação real de boa parte dos estudantes ali presentes. Outro elemento da fala da professora que chama atenção é a respeito da autoimagem dos estudantes ao pertencimento étnico-racial. Apesar de maioria, nem todos se identificam como negros. Em um país como o Brasil em que a negritude é sempre associada a algo ruim, e ser negro é lidar cotidianamente com mecanismos de exclusão, dominação e exploração, ainda que impossível, a busca pelo afastamento da negritude é também a tentativa de fugir desses mecanismos (MUNANGA, 1999; HASENBALG, 2005). O Professor II complementa:

[...] na questão socioeconômica, a maioria são filhos de trabalhadores, muitos de trabalhadores empobrecidos mesmo, que muitas vezes não tem as mínimas condições de garantir as condições para as crianças virem a escola. Temos também alunos filhos de uma classe média, de comerciantes e profissionais liberais do município. Esses alunos acabam misturados aqui no chão da escola e a escola em razão de certa fragilidade não trata os alunos com esse diferencial. Trata todo mundo numa régua só. Aqueles que são de famílias mais empobrecidas, que vem com dificuldades de aprendizagem desde o processo da pré-escola, acabam possuindo dificuldades muito grandes na escola e muitas vezes sendo abandonados pela escola que não consegue acompanhá-los. A maioria dos alunos são pretos, mesmo aqueles que tentam fugir. Lógico, é cultural do município porque, vamos dizer, é um município racista, preconceituoso. A criança já nasce em um ambiente onde percebe que ele tem que dizer que ele é moreno claro ou branco porque se ele insistir que ele é preto, negro, ele se sente um aluno nessa condição... A maioria dos alunos são negros, pretos e são pouquíssimos alunos da cor clara, vamos supor, branca. A maioria dos alunos de situação econômica um pouco mais elevada no

município, de família mais abastada financeiramente, vai fazer o ensino médio em Cuiabá, quase não ficam no município. Temos em torno de 60 alunos que são do transporte escolar e/ou da zona rural. O aluno da proximidade dessa região daqui do chamado pantanal baixo, dessa região que não é pantanal, mas é próximo, por exemplo, Carandazinho, Vila nova, Boi de carro, dessas regiões todos vem pra cá. Dessa região da estrada velha de Cáceres até a comunidade Fortaleza, dá uns 40 km, eles vêm pra cá. Toda essa região daqui. Agora essa região que é da estrada de Cuiabá para Cangas, os alunos vão para Cangas. Essa região de Cangas que entra pelo Chumbo, eles ficam no Chumbo e dali para frente vão para o 120. Temos alunos com distância de moradia de 30 a 35 km longe da escola, [...] toda essa comunidade próxima aqui, os assentamentos, do Fortaleza, do Bittencourt [...] (PROFESSOR II).

A famosa frase de Boaventura de Souza Santos (1995a, p. 61) que diz que devemos “temos o direito a ser iguais sempre a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, nos ajuda a compreender um ponto importante a se destacar da narrativa acima. Tratar as pessoas como iguais não significa não reconhecer as diferenças, pois o tratamento igualitário, ao contrário do que defende as propostas liberais, depende desse reconhecimento. O não reconhecimento das diferenças, nesse sentido, favorece a perpetuação das desvantagens e desigualdades sociais, por exemplo, ao não atentar para as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de prática favorece não apenas o abandono escolar, mas diminui as chances de ascensão social dos estudantes e as chances de acessarem os diferentes níveis de ensino. Ignorar as diferenças significa, portanto, fortalecer uma política da desigualdade (HASENBALG, 2005).

Sobre o perfil socioeconômico e étnico-racial, somente a resposta da Professora V fugiu, de certa forma, da pergunta realizada. Ela disse:

O perfil da escola, dos alunos, é bem diferente do perfil dos alunos de Cuiabá que é a capital do Estado. [...] Em Cuiabá trabalhei como contratada uns 14 anos. A realidade dos alunos é diferente, a questão da cultura, do linguajar, as atitudes deles, [...] em questão de comportamento são melhores do que na capital porque por ser interior não sei se isso influencia, mas eles parecem que [...] aceitam com mais facilidade as coisas impostas pela escola, pelos professores, do que na capital, eles são mais solidários uns com os outros, eles abraçam mais as causas, se respeitam mais uns aos outros com relação ao bullying, tem esse envolvimento deles uns com os outros. É claro que tem muitos alunos que são difíceis de lidar, mas mesmo esses difíceis ainda são melhores que os alunos lá da capital. [...] a participação também é maior porque são poucas coisas que a cidade oferece para eles, então a escola é o social deles, então qualquer coisa proporcionada pela escola eles estão dispostos a participar, digo, quando tem algum evento promovido pela escola, é uma forma deles saírem de casa, de terem um lugar para ir. Mas em relação ao interesse em estudo aí já é outra linguagem. (PROFESSORA V).

Ainda que nos diga sobre os estudantes, podemos inferir que o teor da resposta da Professora V está intimamente relacionado à lógica histórica do discurso dominante no Brasil, quando se trata de mascarar os conflitos sociais. As desigualdades econômicas, raciais e de gênero, por exemplo, são escamoteadas e dão lugar a um discurso voltado especialmente para uma harmonia social. As opressões são assim, perpetuadas sob sua negação (HASENBALG, 2005; PARRON, 2020; 2021).

2.7. COMPREENSÕES SOBRE A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.

Nessa parte veremos o que cada professor disse sobre a lei e a obrigatoriedade do estudo das temáticas africana e afro-brasileira na educação básica e se consideram importante que existam estudos sobre questões étnico-raciais no Brasil, assim como se consideram que o pertencimento étnico-racial influencia nas práticas pedagógicas com as temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira.

Na resposta as questões citadas, o Professor II pontuou a importância das suas experiências de vida para ser quem é hoje na luta antirracista, como alguém que se coloca e que entende que essa luta é, de alguma forma, uma obrigação sua, pois tem um conhecimento que é negado à maioria dos negros.

É uma lei que não foi fácil fazê-la. Alterar a LDB e ver ela hoje como parte da LDB, as pessoas não têm a dimensão que foi a luta dos movimentos negros e do próprio congresso em aprovar a alteração da LDB. Mesmo sendo em um governo democrata e progressista que facilitou, [...] mas havia uma resistência muito grande de todo um grupo social que considerava isso um prejuízo. Foi uma dificuldade enorme. Mas é uma lei boa. [...] em alguns estados o encaminhamento foi facilitado, dependendo do governo local tanto estadual como municipal, em outros estados negaram a lei, ou seja, não fizeram os encaminhamentos do ponto de vista de recurso e formação. É uma lei que os movimentos educacionais, porque não é só do negro, precisam resgatar porque senão vai ser apagada, pois com a atual administração no Brasil a tentativa é de rasgá-la, do ponto de vista do congresso. Então, o movimento negro precisa avançar, mas ela é uma obrigação de nós da educação e precisamos fazê-la valer do ponto de vista prático. Como? Até nós enquanto sindicato precisamos elencá-la. Porque essa lei colocada em prática com as condições necessárias de recurso financeiro para as escolas de estrutura e de formação ela vai nos ajudar a tirar milhões de jovens negros da periferia, da pobreza e da violência. A gente não faz essa relação de quantos milhões de negros e negras são jogados as traças porque a formação é precária. [...] Acho que é fundamental que existam estudos, porque se tivéssemos tido essa formação e o estudo mais aprofundado sobre esses temas teríamos condição de fazer com que as comunidades negras e os negros estivessem mais preparados para reivindicar mais direitos. Em Poconé nós temos 30 e poucas comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares e delas algumas sobressaem e as outras estão apagadas. No município temos vários bairros que penso que precisamos fazer um estudo de que são bairros quilombolas, mas que você não vê nenhuma indignação na comunidade. Alguns que formam ali em nível superior acabam indo embora porque há uma formação muito fraca. Se a lei de fato acontecer na prática como está escrita, vai melhorar muito, não sei se a relação, mas deve provocar mais conflito e o conflito vai gerar talvez a diminuição desse distanciamento entre o negro e a classe branca do município, do estado e no Brasil. [...] não tem como na minha vivência de mais de 30 anos de escola e na percepção que eu tive até agora da minha rejeição na sociedade como negro, não tenho como eu não me sentir na obrigação de carregar essa bandeira, de fazer a defesa desse meu existir na cor negra. Eu me sinto [...], vitorioso, do ponto de vista de ser negro, vindo de um bairro periférico e poder estar presente em um ambiente que ainda é de divisão. Isso me ajuda a me colocar, não negar, mas isso só é possível por conta de todos os processos, de longas caminhadas. Agora é duro para quem

não tem essa caminhada que eu tenho, é negro, mas vai ficar acanhado, não vai fazer a defesa, vai fugir de se colocar, porque é melhor você fugir do que se colocar. Para mim não é tão difícil porque já estou em um processo não só teórico como prático, como encontros de atividades com pessoas da mesma cor, [...] e você vai entendendo que precisa se colocar. Eu tenho a obrigação de me colocar e fazer a defesa da raça porque não posso esperar de quem ainda está iniciando, seria uma covardia minha, trinta anos no chão de escola, tenho a formação, pertencço a essa raça e ainda me negar. (PROFESSOR II).

A relação entre conhecimento e poder está muito presente na fala do Professor II e também do Professor I, inclusive quando percebe que a lei está sob ataque no Brasil contemporâneo e que sua aprovação foi uma conquista fundamental que sofreu muitas resistências dos setores conservadores do país que pretendiam – e ainda pretendem – manter o *status quo*. Essa relação está presente principalmente na sua afirmação de que a lei, quando colocada “em prática com as condições necessárias de recurso financeiro para as escolas de estrutura e de formação ela vai nos ajudar a tirar milhões de jovens negros da periferia, da pobreza e da violência” porque entende que o conhecimento sobre si e sobre o mundo pode permitir a negros (as) e brancos (as) brasileiros lutarem por uma sociedade mais justa, por isso considera a luta por sua implementação importante, em especial atualmente, “pois com a atual administração no Brasil a tentativa é de rasgá-la, do ponto de vista do congresso”. Vejamos o que disse o Professor I:

A Lei 10.639/03 é importante, mas não podemos colocar a obrigatoriedade como se fosse uma questão de força. Isso tem que ser despertado e temos que se respeitar e valorizar e não focar no “é obrigatório ou você faz ou você tem alguma penalidade”. Nós enquanto estamos na escola temos de fazer um trabalho bem diferenciado, como eu sempre digo a questão da não aceitação é uma barreira, mas chegará o momento que o aluno realmente se identificará. Esse processo iniciado com a lei poderia ter começado bem antes, mas nós passamos por um processo bem político que não visava essa questão da miscigenação do povo brasileiro. São lutas que ainda não foram vencidas, estamos vencendo as barreiras, ainda será um processo. Desde que comecei a entender e ainda estamos entendendo, a dificuldade é porque nós passamos por vários processos depois do império, república e assim sucessivamente, a entrada dos negros, índios e, vamos dizer pardos para a educação na escola se deu através de uma luta enorme, como se fossem pessoas que não tivessem direitos. A luta ainda é por mais direitos, pela igualdade, são essas questões de barreiras que ainda estamos vencendo na sociedade. Acho muito importante os estudos, mas não só, para a sociedade ter menos problemas de modo geral, tem de ter mais conhecimento voltado para quem realmente faz parte dessa sociedade.[...] Com certeza meu pertencimento influencia. [...] Os meus descendentes, os meus avôs paternos e maternos são negros, o pai do meu avô era escravo. Veja só como a gente vai conhecendo e se identificando mais ainda, essa questão dos conhecimentos identitários. O pai do meu avô era negro e a mãe do meu avô era índia. Veja como a mistura, a miscigenação está tão presente. A mãe e o pai da minha avó do lado materno eram portugueses, e eles nasceram aqui. A miscigenação está presente na gente, na nossa árvore genealógica, não só na minha, mas nas demais pessoas da nossa sociedade. (PROFESSOR I).

As compreensões dos Professores I e II estão de alguma maneira, na narrativa das Professoras III e IV, esta última ainda afirma a relevância da obrigatoriedade da lei porque senão parte importante da nossa história vira esquecimento. Sabemos que a lei surge justamente da necessidade e do reconhecimento de que a história ensinada ignorava ou subalternizava a história e cultura dos negros no Brasil e no mundo.

Acredito que não precisaria de uma lei para as pessoas saberem que todos são iguais perante a lei, perante Deus e perante a sociedade. Porém ela foi necessária para as pessoas verem tudo que é feito com o racismo e a discriminação porque isso existe, nunca acabou e sempre existiu. Mas foi preciso uma lei para que isso virasse obrigação, como se fosse uma obrigação quando a gente sabe que não é. Mas considero que foi muito importante para que as pessoas entendessem toda essa questão étnico-racial e para a gente ensinar para os alunos, para eles crescerem com a consciência de que eles são amparados em lei. Acho importantes os estudos sobre essas questões. [...] Influencia porque tenho a minha experiência de vida relacionada à minha experiência teórica, digamos assim. Tudo que eu leio eu penso “já passei por isso”, mas antes não sabia que isso era ou chegava a ser racismo e/ou discriminação. (PROFESSORA III).

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 ex, 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. O negro tem de ser valorizado, tem de ser visto, tem que ser colocado as claras tudo que ele fez. 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, porque o branco ainda prevalece, se sente acima, então se você não pesquisa, não se atualiza sobre o que foi, sobre o que é e poderá ser a vida do negro, então fica no esquecimento, ninguém conhece as raízes, as histórias, as heranças na arte, na música, no cinema etc. pouco se sabe sobre o cinema negro e o que foi esse cinema negro para acontecer esse cinema branco, entre aspas [...]. 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).

O incomodo na fala da Professora IV, de que muitos ainda trabalham a lei de forma superficial, apenas para cumprir conteúdos ou porque são obrigados, é apontado por muitas pesquisas (SOUZA,

2018; SILVA, P., 2007; GOMES, OLIVEIRA, SOUZA, 2010; CEREZER, 2019) e também de diferentes formas por alguns professores colaboradores, quando relatam a mesma preocupação ou afirmam que possuem dificuldades de trabalhar com as temáticas da lei porque conhecem pouco a respeito devido às lacunas em sua formação inicial e continuada, como vimos no início deste capítulo.

Apenas no relato da Professora V houve um maior incômodo com a obrigatoriedade da lei. Para ela, não deveria ser obrigatório trabalhar um tema que não conhece bem, e justamente por ser um tema importante e necessário, não deveria ser obrigatório.

Quando você coloca uma coisa como obrigatório gera certo desconforto porque muitas vezes você não se sente preparado para trabalhar esse tema, você domina outro tema. Acho que a obrigação de trabalhar esse tema meio que deixa a gente triste, [...] porque eu não gostaria de ser obrigada a trabalhar um tema que eu não tenho domínio. É claro que terá uma hora que irá trabalhar esse tema independente dele ser obrigado ou não, você vai sentir necessidade de acordo com suas pesquisas. Você estuda e vê um tema que não pode ver e simplesmente pular, então você vai abordar, de acordo com a sua necessidade, mas ela não deveria ser um tema obrigatório não [...]. É muito importante, é claro que falei que não concordo que seja obrigatório, mas são temas que acho muito importante, tanto é que não precisava ser obrigado porque é um tema importante, e precisa sim abordar na escola, debater e buscar alternativas para melhorar. (PROFESSORA V).

Porém, como assinalado por alguns professores colaboradores, sabemos que:

A obrigatoriedade de inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do sistema nacional de ensino não constitui uma imposição de cima para baixo. Ela vem carregada de anseios e aspirações. Corresponde, portanto, a necessidade social a que se cumpre responder com políticas públicas de currículo eficazes, inclusive como uma forma de resistência aos interesses de que a escola pública continue ao exclusivo serviço da parcela dominante da sociedade. (COSTA, 2013, p. 94).

Um ponto em comum em todas as narrativas foi a concordância de que o pertencimento étnico-racial influencia nas práticas deles com as temáticas abordadas na Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes, apesar das diferentes formas em que a percebem. Na resposta da Professora V a essa pergunta percebemos as complexidades que envolvem a identidade dos sujeitos e como a identidade está relacionada a forma como o sujeito vê a si e é visto pelos outros (GOMES, 2005). Podemos perceber os muitos conflitos nessa relação consigo e com os outros quando afirma que

Influencia, sim, porque apesar de, na minha certidão eu ser branca, eu não me considero tão branca assim, mas como na certidão está branca, eu sempre falo branca. Mas geralmente quando você vai trabalhar esse tema e você vai fazer alguma coisa, vem aquela pergunta “mas você é mais clara então não tem como você ter uma noção e vivência do que a gente passa”, [...] mas eu só posso dizer que influencia sim, mas se eu for tentar explicar eu vou me embananar e não vou conseguir. (PROFESSORA V).

Essa confusão acerca da própria identidade no Brasil é especialmente complexa em razão da especificidade do racismo brasileiro que opera pela classificação fenotípica (cor da pele e traços), ou seja, pela leitura social do sujeito e não pelo simples laço sanguíneo. O racismo brasileiro foi construído pela classificação cromática dos negros, oferecendo a possibilidade de alguns negros poderem ser lidos como brancos em algumas situações. Porém, para ser branco não é preciso ser caucasiano. Existem várias tonalidades de branco. Os sujeitos são diversos, mas a branquitude e a negritude são lugares sociais que oferecem vantagens e desvantagens sociais aos sujeitos. Alguns brancos têm utilizado o que o movimento negro tem chamado de “afroconveniência” para forçar uma leitura social que não existe em momentos oportunos, mas não sofrem as consequências do racismo em suas vidas (SCHUCMAN, 2012).

A ideia de que em decorrência da miscigenação, todo mundo é negro por ter alguma descendência negra, mascara a operação do racismo brasileiro, esvazia o debate e reforça o mito da democracia racial na ideia de que somos todos iguais. Os negros serão identificados socialmente pelo tom da pele, ainda que “mais clara”, não pelos laços sanguíneos. Os brancos serão lidos socialmente como brancos, ainda que tenha a pele “nem tão clara”. Obviamente não iremos aqui definir a negritude de ninguém, apenas chamar atenção para o funcionamento do racismo brasileiro e de como é importante entendermos nosso local no mundo para não perpetuarmos injustiças (MUNANGA, 1999; 2010).

De modo geral, podemos perceber que apesar das importantes transformações sociais no Brasil nas últimas décadas no combate as desigualdades raciais, como a própria lei aqui estudada, o racismo ainda é uma estrutura organizadora das relações e práticas sociais tanto na escola lócus de pesquisa, quanto na cidade em que está localizada. Portanto, tem consequências negativas não apenas para a educação de modo geral, mas também em toda experiência de vida das pessoas negras, inclusive, dos professores colaboradores da presente pesquisa.

Apesar da centralidade do racismo estrutural na sociedade brasileira, os professores relataram que as formações que tiveram para o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira ocorreram em suas formações continuadas, principalmente em razão das experiências profissionais e pessoais. Revelaram as lacunas presentes nas formações iniciais e nos materiais didáticos, bem como a necessidade de investimentos permanentes na formação continuada dos professores para garantia da implementação da Lei nº 10.639/03. Especialmente em um país marcado por relações desiguais e por mecanismos de perpetuação dessas desigualdades.

3

EXPERIÊNCIA DO ENSINO DAS TEMÁTICAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM POCONÉ, MATO GROSSO

E pouca coisa mudou
Pois o povo
Que aqui foi trazido acorrentado
Ainda continua preso a condições
Ainda piores que no passado
Escravidão
Ainda é visível e constante
O preconceito, firme e ambulante
(TIM MAIA)

Nesse capítulo, buscamos analisar como tem sido a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica no município de Poconé a partir dos saberes e práticas dos professores e das transformações no currículo para o ensino das temáticas africana e afro-brasileira. Para essa empreitada, utilizaremos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (2004), as Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais (2006), as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso (2010/2012) e o Documento de referencia curricular para Mato Grosso – Concepções para a educação básica, (2018) organizados pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC). Da escola escolhida como lócus de pesquisa além das fontes orais trataremos do Plano Político Pedagógico.

As questões feitas aos colaboradores que trabalharemos nesse capítulo visam compreender como a escola estudada recebeu e implementou a Lei nº 10.639/03, relacionando-a com as diferenças ou similitudes do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas em que atuam ou atuaram em relação as temáticas étnico-raciais. Objetivamos compreender também como os colaboradores desenvolvem as temáticas e abordagens propostas pela lei e suas diretrizes e os recursos didáticos disponibilizados pela escola, assim como as dificuldades e resistências encontradas no trato dessas temáticas. Por fim, analisaremos o papel desempenhado pela Sala Afro e dos PPPs da escola na implementação da educação para as relações raciais.

Em diálogo com Tomaz Tadeu da Silva (1995) entendemos o currículo como “um conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (p. 184) e “um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (p. 200-201) e por isso um campo de luta e lócus privilegiado para o ensino das relações étnico-raciais, pois através dele visões de mundo e identidades individuais e sociais são ensinadas, produzidas, legitimadas e contestadas (SACRISTÁN, 1995; SILVA, T., 2007).

Estudar o currículo é uma das maneiras de entender quais saberes têm sido produzidos

e legitimados nos espaços escolares, visto que não são neutros e expressam as relações de poder presentes na sociedade (MOREIRA; SILVA, 1995; APPLE, 1995). Apesar dos enfrentamentos e conquistas, vimos no capítulo I como os espaços escolares ainda são marcados por um currículo eurocentrado, branco, masculino e cristão, portanto, não têm reconhecido de maneira satisfatória a diversidade étnico-racial e cultural do país, gerando impactos na experiência de vida de alguns sujeitos, como os/as negros/as. Dessa maneira compreendemos o currículo como

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

Esse estudo é parte da tarefa de contestação dos currículos dominantes e de proposição de “novos” caminhos, inclusive, a partir do que tem sido feito na educação básica porque o currículo é dinâmico e construído cotidianamente pelos “sujeitos da escola, no não dito [...], nos discursos, nas histórias de vida [...]. E aqui há lugar para as insurgências” (GOMES, 2019, p. 234) decoloniais. Se a Lei nº 10.639/03 e as legislações a partir dela compreendem o que os autores chamam de *currículo formal*, é na atenção ao *currículo real*, a partir da narrativa dos professores, que procuramos compreender o que efetivamente é realizado e vivido na escola (SACRISTÁN, 1998). Essa tarefa exige atenção ao *currículo oculto*, ou seja, aquelas ações que incluem um sistema de valores que “impõe normas e comportamentos vividos na escola, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas, [...] ausência de trabalho coletivo, etc.” (BITTENCOURT, 2008, p. 104).

A escola é, como todo espaço da sociedade, um local aberto para rupturas, mas como parte da sociedade está inserido e permeado por suas estruturas e relações de poder materializadas em ações e visões de mundo no ambiente escolar. A análise do currículo formal, real e oculto, a partir da compreensão de que é um espaço contínuo de produção que não opera no vazio, pode evidenciar insurgências coloniais e a contestação dos currículos dominantes, mas pode, simultaneamente, evidenciar a perpetuação de um conjunto de práticas e concepções hegemônicas. Dessa maneira, pretendemos perceber as potencialidades e os enfrentamentos ainda necessários para uma educação intercultural crítica que promova o diálogo em seus diferentes âmbitos entre os sujeitos escolares e o reconhecimento dos diversos saberes e conhecimentos presentes na sociedade e na própria instituição escolar, pois:

É na relação entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes, que os currículos são de fatos reconstruídos. Assim, devemos valorizar permanentemente na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31)

3.1. ANTES E DEPOIS DA APROVAÇÃO DA LEI FEDERAL N° 10.639/03

Vejam os que nos dizem os professores a respeito da implementação da lei na educação básica no município de Poconé (MT) a partir do trabalho na escola escolhida como lócus de pesquisa, mas também em outras escolas que eles atuam ou atuaram. Iniciamos com a fala do Professor II:

Quando cheguei aqui em 2002, logo com a aprovação da lei 10.639, em 2003, eu iniciei o projeto “O negro na sociedade e na educação” na disciplina de história. A escola não tinha projeto, idealizei o projeto e a primeira ação foi com lideranças negras. Os alunos pesquisaram a nível nacional, estadual, internacional e municipal. Essas lideranças negras foram apresentadas. [...] quando cheguei aqui percebi a dificuldade da escola em ter uma relação de inclusão dos alunos negros, pretos que vinham dos bairros mais periféricos [...] até pela formação da maioria que era apenas graduação e tinha professora de pedagogia dando aula para sociologia e filosofia. [...] Lançamos o projeto com essa ideia, percebendo o hiato que havia e ainda há na escola. O aluno preto, negro é tratado sem visibilidade. Se ele desiste ou reprova, isso parece que não tem impacto na escola. Quando o aluno branco abandona a escola a gente percebe que o professor logo sente a ausência desse aluno, com o negro não. E aqui percebemos que a grande parte dos alunos que abandonam a escola no período vespertino são negros e a gente nunca se deu conta do prejuízo causado pela escola em relação a esses alunos [...] A escola, enquanto instituição, penso que nem percebeu da aprovação na época, [...] era um quadro de professores efetivos bem conservadores. A maioria está aposentada, desse pessoal acho que sobrou só eu, do ano de 2002. Era um quadro dos anos 80 de formação, [...] da lógica da ideologia contrária ao governo do Lula. Eu que cheguei e provoquei na escola, individualmente, coloquei a lei para funcionar com o projeto [...] de lá para cá timidamente alguns companheiros começaram a trabalhá-la no chão da escola. [...] eu saí da sala e saí com a obrigação de fazer o projeto acontecer no chão da escola. O projeto só aconteceu de fato com toda escola no momento que eu assumi a direção da escola [...] Também foi renovando o quadro de pessoas que vieram com a formação mais atualizada com o mundo desse governo do PT. [...] Todas as atividades, como as visitas a Vila Bela em aula de campo, foram dentro do projeto Afro [...] Acabou que o projeto teve essa funcionalidade mais ampla, mesmo sendo apenas nos eventos. É um projeto que acontece só no evento porque se você pegar o professor que está na sala de aula, das disciplinas que são obrigatórias, e perguntar para ele o que ele fez antes do projeto até o dia, vai ver que ele não fez nada, só elencou o tema para o evento e pesquisou. Mas aconteceu e talvez ajudou a quebrar um pouco a visão de que era uma escola mais elitizada [...] A nossa é a escola mais nova na cidade, construída em 1985 e foi crescendo nas décadas seguintes, virou Ensino Médio em 1996 [...] A minha chegada com certeza criou um pânico para muita gente mais centralizada que não me via como diretor da escola, preto, pobre e da periferia. Isso me ajudou a quebrar um pouco essa escola conservadora. Penso que ajudou muitos colegas professores a buscarem e lerem um pouco sobre a questão da lei. [...] muitos alunos com certeza saíram daqui com outra dimensão dessa questão racial em Poconé, porque às vezes para ele [...] era normal a sociedade como está. Talvez o projeto ajudou nisso. [...] quando eu cheguei aqui, a escola era o centro da exploração pelos festeiros da festa da cavalhada. [...] Qual era a lógica? Levar todos os alunos para a torcida e recebia uma camiseta e lanche no dia da festa. Cheguei aqui e comecei a questionar os alunos na sala e eles ficavam indignados. Questionava o porquê de participar da cavalhada. No primeiro ano, em 2010, assim que eu assumi uma professora daqui me perguntou “e o nosso projeto da cavalhada?”, eu respondi “que projeto, não

estou vendo o projeto fazendo inclusão dos nossos alunos. Estou vendo eles sendo explorados e usados. Quero saber a onde o nosso aluno é colocado como parte desses festejos durante o ano, ele é chamado para a escolha da rainha? nessa lógica eu vou dizer que a escola não vai mais fazer parte”. Viraram um caos, falaram na escola que eu era contra a cavalhada e contra a cultura. Mas eu disse que não sou contra nada. Cultura é de um grupo, geralmente a cultura não é de um povo total. Essa cultura é deles, nós aqui negros e pobres temos a cultura de festa de santo. [...] Se esse projeto é da escola, precisa fazer o debate no chão da escola. O aluno precisa entender, que aí, se ele se sentir parte ele vai por contra própria [...]. De lá para cá a escola cortou. [...] Eu ia às salas e provocava “de quem é a festa?” [...] Sempre falei que a festa de São Benedito e Espírito Santo são dos estudantes. [...] Em 2012 a prefeita ficava brigando para conseguir recurso para construir a arena da cavalhada [...]. Se vai liberar 6 milhões em Poconé, constrói então quadra nos bairros pobres. Os festeiros são um grupo fechado, a festa é deles, eles constroem. As gauchadas não constroem o CTG? É deles, a gente não pode negar, tem que respeitar. Mas não pode pegar dinheiro público e construir algo para meia dúzia participar uma vez no ano. Com dinheiro publico constrói quadra, [...] contrata um professor de educação física para essa gurizada sair da rua. (PROFESSOR II).

Nessa fala, o Professor II nos conta um pouco não apenas de racismo e discriminação presente na instituição escolar, mas na própria sociedade em que a instituição está inserida como por exemplo, na forma como a maioria da população pobre e negra participa de algumas festividades locais, como a cavalhada⁶³ e como os estudantes negros são vistos de forma subalternizada e invisibilizada na escola. A narrativa do professor a respeito das manifestações culturais da cidade, como a cavalhada e as festas de santo - especialmente da forma como os estudantes eram inseridos na cavalhada - é muito elucidativa de uma modalidade conservadora e liberal do multiculturalismo presente na sociedade brasileira. Inclusive, basilar para a ideia de democracia racial, pois pensa a diversidade como uma colagem de diferentes matrizes étnicas benéficas e harmônicas (MCLAREN, 1997).

De alguma maneira, a atuação do professor ao confrontar essa inserção, contribuiu para a educação como prática da liberdade ao questionar certa amnésia social porque pontuou como as manifestações culturais são históricas, são construções e, portanto, não estão dissociadas dos antagonismos e tensões sociais presentes na história, tais como as relações de raça e classe (HOOKS, 2017). Sabemos que não é possível falar em essência e que as identidades e as culturas são híbridas, mutáveis e não fechadas em si mesmo, auto fundantes e transparentes (BHABHA, 2010). A abordagem da diversidade que vê a cultura como “caldeirão” homogêneo e assimilacionista de subculturas à cultura dominante, em que toda diferença é submetida a uma identidade monolítica,

⁶³ As cavalhadas são uma festividade com representações teatrais de origem europeia, trazidas para o Brasil ainda no período colonial. Ocorrem em algumas regiões do país, como Poconé. Representam concepções do período das Cruzadas (séculos XI e XV), em especial, a crença de uma superioridade e necessidade de afirmação da cristandade sob os inimigos, no caso, os mouros. Apesar das transformações, sua perpetuação ao longo do tempo e presença nas manifestações populares nos países europeus, como Portugal e Espanha, bem como em suas respectivas colônias, está associada à difusão da ideia de vitória do cristianismo. Segundo Gisele Gonçalves (2013, p. 15-16) “as cavalhadas representam uma reminiscência dos torneios hípicas da Idade Média, na Europa Feudal, nos quais os aristocratas exibiam, em espetáculo público, sua destreza e valentia, com nobres a cavalo regidos por normas cavaleirescas. O ideário cavaleiresco, ao longo do processo histórico, inclui as cruzadas, e destas sobressaem os combates entre os mouros e cristãos. Nos períodos de paz, os cavaleiros organizavam jogos e passatempos que eram altamente apreciados pela nobreza, em terras próximas ao castelo. [...] nas cavalhadas também se inclui a representação das lutas históricas entre os soldados cristãos de Carlos Magno contra os mouros.”

é problemática porque além de afirmar certa essência de cada cultura, é utilizada de forma a parecer que há uma superação dos preconceitos e uma harmonia social nesse “caldeirão”. Ignora os legados e perpetuações de lógicas coloniais nas formas de conhecer e nas relações sociais. Ao ignorar as tensões sociais, silencia sobre as diferenças, reafirma e mascara a lógica de dominação e seus saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica, branca, masculina, heteronormativa e cristã, visto como neutros e universais (MCLAREN, 1997).

Ao explicar sua atuação no enfrentamento de diversas problemáticas escolares, o professor pontuou que quando a Lei Federal nº 10.639/03 foi aprovada, ela foi ignorada pela maioria dos professores da escola que eram conservadores, mas ele iniciou um trabalho por projeto com participação da comunidade escolar e de lideranças negras do município. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 e nas Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais de 2006, o trabalho por projetos é indicado como uma das atividades importantes para promover transformações no cotidiano escolar. Além disso, o trabalho por projetos na perspectiva intercultural crítica é uma possibilidade de ensino na tarefa de inserir os saberes não-hegemônicos e pode permitir uma reinvenção da escola, reestruturando os tempos e espaços escolares, reorganizando o currículo de forma mais integrada e interdisciplinar e abrindo espaço para o potencial criativo e dialógico dos sujeitos escolares. Porém, para que isso ocorra é necessário que a escola inteira se comprometa com novos parâmetros educativos e concepções éticas, políticas e epistemológicas desde uma perspectiva intercultural-crítica, de modo a promover uma educação em que haja o diálogo entre os sujeitos escolares (KOFF, 2012; 2016).

Na escola pesquisada o projeto surgiu como uma iniciativa individual desse professor e de seu incômodo com o racismo presente na escola que para ele é também consequência da formação dos sujeitos da instituição. A partir do seu trabalho outros professores passaram a mobilizar as temáticas da lei em torno do projeto. Entretanto, o projeto apenas ganhou notoriedade e passou a de fato acontecer com toda escola no momento em que o professor assumiu a direção em 2010. Percebemos como a gestão da escola possui um papel importante para a implementação da lei. Para ele, o seu trabalho nesse momento foi favorecido pela renovação do quadro de professores com uma formação mais progressista em relação a da década anterior. As Professoras III, IV e V entraram na escola após sua gestão. Podemos aferir que essa transformação em relação à atuação dos novos profissionais, quando comparados aos do início da aprovação da lei, esteja relacionada, em alguma medida, as mudanças que ocorreram ainda que pequenas, nas formações iniciais e continuadas desde a aprovação da lei. Porém, se o professor também afirma que foi preciso uma renovação dos quadros da escola para que ocorressem algumas mudanças, significa que ainda há uma fragilidade na formação continuada para que possibilite mudanças nas práticas dos professores.

O Professor II acredita que o projeto foi importante para quebrar algumas concepções hierarquizantes na escola, como a ideia de que era uma escola elitizada, porque muitos professores e estudantes passaram a ter contato com as temáticas e transformaram suas visões de mundo.

Atribuiu a sua própria chegada na escola a contribuição para o rompimento do conservadorismo ali presente, por ser quem é: preto, pobre e periférico. Vimos no Capítulo II que as Professoras III, IV e V relataram como o trabalho com esse projeto na escola estudada foi muito importante para iniciarem a estudar as temáticas étnico-raciais e no caso das Professoras III e IV, foi fundamental para estudarem essas temáticas no mestrado e se colocarem na luta por uma sociedade mais justa. Apesar das diferentes limitações, o Professor II chamou atenção para como o trabalho da escola acabou incentivando outras escolas da cidade a trabalharem as temáticas.

É um trabalho muito bom que foi feito, penso que muitos alunos tiveram uma desalienação desse processo que ainda é presente no município. Penso que o projeto foi fundamental e positivo. Avalio como positiva por mais limitadas que tenham sido muitas dessas ações realizadas em função do quadro de pessoal, estrutura e materiais, mas todas foram muito positivas porque mexeram, trouxe para a escola um referencial, o de ser referência no projeto afro no município e outras escolas iniciaram depois [...]. Somos a escola que pautou isso com mais evidência, talvez por ser de Ensino Médio foi mais fácil. [...] penso que se a escola não iniciasse aqui a ideia de cumprimento da lei nº 10.639/03 as outras escolas não iriam, começaram porque os alunos passaram a cobrar porque viam o nosso. Trouxemos pessoas para enxergar o projeto porque sempre abrimos para a comunidade em todas as ações e sempre estão presentes. Não só os alunos, como também pessoas da comunidade, pais e lideranças negras [...] que passam invisíveis na comunidade. (PROFESSOR II).

O Professor II e a Professora IV apontaram o incômodo com uma das limitações da atuação do projeto após sua ampliação no chão da escola, porque muitos professores não o desenvolvem ao longo do ano inteiro em suas aulas, restringindo-o apenas ao dia do evento. Algumas pesquisas em diferentes escolas do país apontam para essa mesma ocorrência.

Registra-se significativo número de professores/as, em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudo que apóiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 86).

A essa limitação do projeto, o Professor II atribui como consequência a dificuldade de uma análise mais profunda da realidade escolar que possibilite uma maior atuação e enfrentamento de suas problemáticas. Vejamos:

Quando trabalha, trabalha com eventos externos, mais para mostrar, reúne naquela doidera de organizar todo mundo, mas do ponto de vista do trabalho do dia a dia com o aluno, de fazer a reflexão, não tem isso. A gente trabalha os eventos, compra o material, como todas as escolas fazem, tem um projeto, só na data que é para fazer, e passa e não faz uma reavaliação, não levanta a situação de como se dá a aprendizagem dos nossos alunos, de quem é branco, de quem é negro, não tem isso. Porque o aluno branco e negro tem essa facilidade ou não? Você não tem esse trabalho de questionamento para cobrar dos governantes políticas mais consistentes. Aí, você vê como agora, muitos negros que são contrários as políticas afirmativas. [...] Essa não preparação de nós professores acarreta prejuízos, não estamos à altura, são pouquíssimos materiais, há ainda a própria resistência de muitos na escola em colaborar para o trabalho nesse sentido, há uma resistência da própria escola, da gestão, dos colegas professores. Porque se você é o único que tem um pouco dessa formação e os outros não tem, qualquer atividade que você propõe de maneira coletiva com as disciplinas que podem estar juntas, vê que as pessoas pesquisam as coisas soltas, sem relação com a comunidade, com o aluno, sem uma reflexão que seja mais capaz do aluno compreender, perceber que ele é parte desse processo de exclusão [...] Não conseguimos trabalhar a lei, a escola não tem as condições estruturais para trazer esse menino, para que ele fique na escola como um espaço de ficar. [...] Temos um colega que está desapegado de qualquer relação com a vida social do trabalhador [...]. Vem, dá o conteúdo e tchau. Não deixa nada e não leva nada de indignação desse mundo que o cerca. O professor tem que sair daqui indignado para falar que amanhã vai provocar isso. Mas só quer saber que dia o salário será pago. [...] dá um conteúdo sem uma relação com a vida, que não provoca e volta sem levar um sentimento do aluno. Essa escola é a que o governo atual quer, uma escola que não faz crítica, que não vê o aluno com problema social e econômico. Nada. Enxerga-o como uma tábua. Que pensa “você veio aqui para aprender e o problema é seu, eu vou embora, se reprovou ou se não reprovou”. (PROFESSOR II).

Entre as dificuldades estruturais para implementação da lei, como a falta de materiais didáticos e professores com formação adequada, ele cita o racismo estrutural presente nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira, inclusive na instituição escolar e que afeta diretamente jovens negros. Vivemos em um mundo estruturalmente desigual, onde diferentes mecanismos sociais, materiais e simbólicos, visam legitimar e reafirmar a perpetuação das desigualdades (raça, classe, gênero, sexualidade etc.). A educação pode ser, portanto, o lugar no qual tais lógicas são reafirmadas ou, como defende o Professor II, permitir uma revolta com o mundo que nos cerca, especialmente a partir da compreensão de que tudo é histórico e passível de mudança, reafirmando uma educação que não mate sonhos, mas reafirme a esperança e a possibilidade de pensar e construir mundos outros e mantenha as relações de poder abertas (HOOKS, 2017). O ensino deve estar preocupado em não apenas “colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio [...], mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça” de modo a problematizar o passado, o presente e repensar as possibilidades de futuro (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1244).

O professor chama ressaltando que a partir da lei há necessidade de transformação geral da escola, pois não se trata de apenas inserir algumas temáticas em sala de aula, mas mudar a interação entre os sujeitos escolares, por exemplo.

A escola é formada culturalmente para atender a classe branca, qualquer coisa que é do negro, é negada no chão da escola, por exemplo, as músicas, as danças, a questão cultural, a religião. São vistas como negra é ruim. O negro ele vem para a escola com a coisa dele e a escola não está preparada e nega ou cria uma antipatia com aquele aluno porque ele tem todo um gingue negro que é visto como malandro. Ano passado um aluno veio aqui com problema de indisciplina, veio matricular, falei para matriculem, mas falaram que ele era problema. Mas é problema da cor. Então, ele disse que ia em casa pegar o documento e voltava. Não voltou mais. Quando questioneei a funcionária, disseram que não voltou mais. Pensei, negaram matrícula para ele. A secretaria precisa abrir a porta da chegada. Quando chega o aluno negro com um visual que incomoda o tradicional e é visto como problema, antes de conhecê-lo, pode estar negando a matrícula. Precisamos melhorar essa coisa porque é cruel. Essa política de inclusão ela é perfeita na lei, mas e a formação? Não é só nós professores, mas na secretaria também, porque ali é a recepção. O aluno não é bobo e percebe que houve uma discriminação. [...] Esses dias [...] ouvi “esses povos são todos mal educados”, eu disse que não é que são mal educados, mas sim que são de ambientes que não estamos acostumados a conviver. Precisamos reconhecer que talvez o ambiente que você costuma participar é diferente, mas esse é um ambiente de pobres que estão com uma necessidade enorme de comida, vêm e muitas vezes é um desespero. Você percebe que a escola está distante de uma realidade com a qual trabalha. A escola precisa entender que trabalha com esse grupo de pessoas, que precisa conhecer. [...] A secretaria tem que estar ambientada com esses alunos senão toca ele para fora, e aí a lei não valeu nada se a lei valer só para dentro da sala de aula. A lei tem que valer desde o portão, tem que ser um processo desde o portão e para isso precisa melhorar a formação. [...] era para equipar com materiais, com equipamentos, com aulas para os alunos saírem e visitarem ambientes que muitos desconhecem. Assim teríamos uma lei que daria conta e faria um pouco de inclusão. [...] A lei está meio apagada e com certeza com esse governo não vai ter um centavo para a atividade da lei. [...] Se a gente enquanto educação, pois somos formadores, não pegarmos a lei e dizermos “vamos colocá-la em prática, vamos buscar parceiros para que ela de fato aconteça”, ela será apagada, neutralizada porque as minorias que são as classes dominantes não querem e a maioria que somos nós, da classe trabalhadora, nós talvez estejamos tímidos de fazer o enfretamento e debater as coisas. (PROFESSOR II).

Essa fala do colaborador aponta para o que foi dito nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2006 a respeito das mudanças necessárias na educação, pois além de se pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender e conhecer, respeitar e valorizar as diferenças (BRASIL, p. 81) de forma a garantir o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 18-19):

- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; [...]
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros os povos indígenas e também as classes populares as quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; [...]
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros [...]

Os Professores I, III e V relataram opiniões diferentes a respeito do trabalho com as temáticas étnico-raciais serem realizados o ano inteiro na escola, especialmente, em suas aulas. Vejamos:

A escola tem há 16 anos 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, quais são os ganhos, 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 [...] para mudar a sociedade [...]. 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).

Nesse relato, o professor chamou atenção também na importância da lei para uma transformação na forma como aprendemos e enxergamos a história. Antes, comemorava-se apenas a abolição da escravização, hoje estudamos os negros e indígenas como sujeitos da história. Vejamos o que disseram as Professoras III e V:

Acredito que na escola houve uma boa aceitação, tanto que virou marco do projeto escolar [...]. Foi também com esse projeto que a escola ganhou prêmios, como por exemplo, a viagem para a África do atual diretor. Acho que em relação à escola foi bem aceito por todos e quem não aceita e está na escola tem de trabalhar na marra [...] pode ser que se não existisse esses projetos esses temas não seriam tão debatidos. Mas não sei, pode ser que sim, pode ser que não. [...] como quando entrei já havia esse projeto sempre acho que, essas temáticas, foram trabalhadas e bem aceitas pelos alunos e colegas, que já ficam esperando o mês de novembro. A gente trabalha o ano todo, mas é nesse finalzinho do ano que a gente faz toda culminância do trabalho, com todas as apresentações que os alunos fazem. Houve anos em que veio mais recursos e aí o projeto foi mais expansivo nesses anos, porque você tem mais maneiras de trabalhar e aí torna-se um projeto maior, quando não vem recurso ele fica limitado porque é de acordo com o que e como a gente consegue fazer. Alguns anos houve viagens para Vila Bela e Chapada, desde que eu cheguei em 2011 [...] Mas desde 2018, [...] as viagens pararam porque não vieram mais recursos, quando não vem recurso não tem como fazer aulas de campo dessa proporção, nada disso. [...] tem que ter o dinheiro. Eu gosto muito de trabalhar com esses projetos, acho muito importante até para os alunos, mas é um trabalho em

longo prazo, tem uns alunos que você vai despertar a criticidade [...] e outros não. (PROFESSORA III).

Desde que eu entrei focam mais no projeto “O negro na sociedade e na educação”, que é a menina dos olhos da escola [...] nos primeiros anos que eu entrei, era muito forte essa questão. Agora que eles deram uma pausa devido à questão financeira. Acho que é interessante trabalhar, porém muitas vezes, [...] éramos obrigados a acolher esse projeto e trabalhar praticamente o ano todo e em novembro expor tudo. As aulas, por exemplo, que eu programava para outras coisas, tinha que ceder para trabalhar esse projeto, mesmo não querendo, [...] porque ia atrapalhar o andamento do meu conteúdo. [...] porque eu tenho uma aula apenas no segundo e terceiro ano, a não ser no primeiro ano que são duas [...]. Essa questão eu não gostei muito. O ano inteiro você tinha que estar [...] pensando nesse afro, nas reuniões era falado e exigido que você colocasse dentro do seu conteúdo para chegar em novembro e você já ter uma bagagem. (PROFESSORA V).

Ainda que por motivos diferentes, na fala de ambas as professoras há a compreensão de que houve uma diminuição nos recursos enviados a escola e de que isso tem um impacto direto nas ações escolares, no caso específico no projeto afro e nas atividades dele decorrente. Esse é um problema que merece atenção, em específico desde o golpe ocorrido em 2016 e a aprovação da PEC 55/2016 que congela investimentos públicos por 20 anos, em diferentes áreas, inclusive na educação. O Golpe deu início a um período com uma série de medidas e políticas governamentais de ataque ao povo brasileiro (HERMIDA; LIRA; 2018). No caso específico desse trabalho, chamamos atenção para as medidas de combate as desigualdades raciais. Podemos citar a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e da SEPPIR. Porém nem todos os ataques ocorreram de forma tão explícita. Se a Lei nº 10.639/03 continua existindo após o Golpe de 2016, é preciso lembrar que sua existência está comprometida com a extinção de algumas instituições, programas e, especialmente, com os cortes orçamentários na educação promovidos desde o Golpe e corroborados pelo atual governo em níveis nacional e estadual. Portanto, essa é também uma forma de inviabilizar a lei.

No relato acima, a Professora V também demonstrou um incômodo no trabalho com o projeto da escola “O negro na sociedade e na educação” ocorrer ao longo do ano inteiro, atrapalhando o andamento do conteúdo de sua disciplina. Muitas vezes, a preocupação no cumprimento dos conteúdos formais e a compreensão de que as temáticas de História da África e dos afro-brasileiros, bem como do racismo e discriminação, são conteúdos separados dos conteúdos formais e de menor relevância estão na base desse tipo de incômodo. Percebemos pela motivação da professora a trabalhar essas temáticas:

Geralmente como é voltado para arte, eu foco muito na história da arte por ser ensino médio, dou mais ênfase para isso, e tento preparar os alunos para o ENEM [...]. Quando tem algum evento voltado para questão afro ou alguma questão do qual é exigido pela gestão escolar, aí a gente trabalha em confecção de alguma coisa relacionado com o tema [...] montando artesanatos que falam sobre a questão cultural da África, do povo... Voltado também para questões raciais, são temas que geralmente a preparação pro Enem exige. (PROFESSORA V).

A Professora V trabalha as temáticas mais em razão da cobrança feita pela gestão escolar e provas oficiais como o ENEM, do que pela compreensão do racismo presente na instituição escolar e nos diferentes âmbitos sociais, que são temas necessários no combate ao racismo e exclusão de negros e negras dos processos de ensino e construção do conhecimento, ainda que diga que são temas importantes. Ações como essa acabam contribuindo para o epistemicídio dos saberes não hegemônicos nos espaços escolares, uma vez que não forem cobrados, não serão trabalhados - quando são, muitas vezes, não parte da compreensão de sua importância e nem permite as transformações éticas e políticas que exige o cotidiano escolar. O epistemicídio também ocorre quando são ignoradas as presenças e contribuições de povos africanos na arte brasileira e de outras regiões do mundo. Parte da história afro-brasileira é negada, bem como é negada a compreensão de que nenhum povo ou cultura é auto fundante. Como já afirmamos em outros momentos, ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no sentido de educar para a EREER, diz respeito a transformações éticas, políticas e epistemológicas nos conteúdos ensinados, e não mera inserção de novos temas e conteúdos ou exclusão de outros. É preciso entender o porquê de se aprender o que se aprende, quais saberes e visões de mundo são silenciadas e quais as consequências disso.

A Professora IV chama atenção nesse sentido:

As pessoas falam, por exemplo, trabalham a Lei 10.639/03, mas porque são obrigadas, porque a escola desenvolve algum projeto, mas não traz isso dentro de si, não interioriza isso e a criança percebe, o estudante, as pessoas, é perceptível quando você fala com amor, porque você vive, porque você sente. (PROFESSORA IV).

Ainda sobre o trabalho desenvolvido na escola que lócus da pesquisa, comparando com as outras escolas que trabalharam ou trabalham, os colaboradores disseram que:

Eu vejo muitas diferenças entre as escolas em que atuo, na escola do município, não sei se é por ser ensino fundamental, mas eles não trabalham a fundo a temática étnico-racial. Mas acredito que nem no fundamental II não é trabalhada não sei se é porque não desenvolveram nenhum projeto sobre isso [...]. Tanto que meu projeto era para ser desenvolvido na escola do município que eu sempre trabalhei [...], mas tive de tirar porque nem livros didáticos e/ou literários voltadas para essa questão eles escolhem. Essas questões e temáticas não são trabalhadas no município. Aqui temos o trabalho, o projeto, o ano inteiro falando sobre isso. No município [...] a gente sabe que existem muitos casos, relatos de racismo, mas não dão evidência. Agora irei estudar somente essa escola no mestrado. (PROFESSORA III).

Desde que eu entrei nessa escola, eles sempre defenderam essa tese racial, sempre foi prioridade em questão de evento, questão de inclusão, o negro na sociedade sempre foi o ponto forte da escola. Eu nunca entrei em nenhuma escola que trabalhasse tanto essa questão. (PROFESSORA V).

As escolas do município não trabalham essas questões étnico-raciais, a que trabalha um pouco essa questão no município é a escola municipal localizada no distrito do Chumbo, pelo fato de ser uma escola quilombola e os professores estarem engajados nesse processo das questões étnico-raciais, mas aqui no município (zona urbana) trabalham somente no mês de novembro, é um trabalho bem superficial por questão mesmo de preparação dos próprios professores o que não culpamos

o professor, mas o próprio sistema que faz com que isso aconteça porque não oferece oportunidades e condições. Comparando com essa escola, acredito que ela é uma das pioneiras a trabalhar essas questões etno-raciais aqui no município até mesmo antes da lei 10.639. Acredito que nossa escola ainda precisa melhorar bastante, mas eu acho que estamos começando a fazer esse trabalho. E o que eu percebo que tem que acontecer na escola é trazer esse trabalho pro ano todo porque não podemos deixar para trabalhar essas questões etnicorraciais somente em novembro como se fosse uma obrigatoriedade [...] aqui não houve tanto aquela resistência para trabalhar a lei quando ela se tornou obrigatória [...] houve algumas resistências, mas nada que tenha impedido que o projeto acontecesse [...] e foi bem recebido pela comunidade, foi um movimento que outras escolas participaram [...]. Acredito que o que está acontecendo é que precisamos melhorar esse projeto e esse trabalho no município de Poconé, porque não pode acontecer só aqui nessa escola. [...] O projeto afro [...] idealizado pelo atual diretor, o objetivo dele era trazer e incluir essa valorização dos alunos negros para que se sentisse visto enquanto gente. [...] A ideia era que cada área iria trabalhar um assunto e eu lembro que a nossa turma de linguagem trabalhou as pessoas negras de Poconé que fizeram história [...] acho que ano passado retomaram essa ideia. A gente saiu pra descobertas, fomos nos quilombos e aí também surgiu meu amor pelos quilombos. [...] na área de humanas trabalharam as religiões de matriz africana e pesquisamos se havia aqui em Poconé, quem eram e o que faziam. Na parte da biologia, física e química trabalhamos, por exemplo, o que tinha e dava para ser feito com os remédios passados pelas benzedeiras. A matemática estudou quantas pessoas havia no município, e dessas, quantas eram consideradas negras. (PROFESSORA IV).

As Professoras III, IV e V percebem muitas diferenças no trabalho com as temáticas étnico-raciais nas escolas que trabalham ou trabalharam. Na escola estudada, segundo elas, desenvolvem e abordam muito mais essas temáticas. No caso, a Professora V compara com as escolas que trabalhou em Cuiabá e as Professoras III e IV comparam com escolas em que trabalham e trabalharam no município de Poconé.

Vale ressaltar que a escola estadual lócus de pesquisa possui uma sala chamada Sala Afro. A Professora IV e o Professor II foram seus idealizadores. Ela surgiu em 2015 como uma proposta que visava ampliar o Projeto Afro já desenvolvido pela escola, mas não chegou a ser oficializada, apenas foi criada e passou a ser utilizada pelos professores. Trata-se de uma sala interdisciplinar, a ser utilizada tanto pelos professores no projeto Afro, como ao longo do ano em suas disciplinas ou em trabalhos interdisciplinares. Criaram a sala equipada com objetos para trabalhar temáticas relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, tais como adereços, objetos decorativos, artesanatos, trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, roupas e tecidos para atividades como danças, etc. A sala ainda existe, porém está precária. A Professora IV explicou que muito do que foi construído nessa sala se perdeu por não haver muito controle sobre o uso da sala e ninguém designado especificamente para cuidar dela, especialmente após a professora ter ficado afastada da escola em 2018 para licença qualificação de mestrado. A ideia dos professores idealizadores é recuperar essa sala nos próximos anos para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos.

[...] a gente tem que se organizar e trabalhar [...] para nos fortalecer [...], vai ser legal recuperar tudo isso [...] porque nós tínhamos as roupas da capoeira, nós tínhamos a dança do maculele e mais três ou quatro danças que os próprios professores criaram e ficou como um marco. [...]. Agora a ideia é que a gente volte a recuperar essa sala, inclusive, o diretor já me falou que eu posso contratar uns cinco a seis pessoas para a reforma. Vamos retomar essa sala e vamos precisar de ajuda. (PROFESSORA IV).

A Professora IV chama atenção anteriormente para as relações entre a comunidade escolar nas atividades propostas para a educação das relações étnico-raciais. Muitos estudos⁶⁴, assim como a Lei nº 10.639/03, suas Diretrizes e o documento das “Orientações e ações para a EREER” sinalizam a importância das relações entre a escola e a comunidade ao seu redor. As propostas de ações pedagógicas para o ensino da História e cultura Africana e afro-brasileira, bem como a EREER e para uma educação intercultural crítica, para que sejam efetivas, precisam ser pensadas em diálogo com e para a comunidade, inclusive, como maneira de proporcionar uma melhor reflexão e análise da realidade escolar. É indispensável a construção de um ambiente escolar que favoreça a formação de toda a comunidade escolar no tocante as relações étnico-raciais, inclusive a partir da própria comunidade, pois também possui contribuições ao currículo. No relato da professora, assim como de outros professores, percebemos que a escola tem desenvolvido atividades nesse sentido, seja quando promove eventos que demandam a presença física da comunidade, até mesmo quando constrói atividades em diálogo com o movimento negro, com grupos sociais e culturais da comunidade.

Apenas o Professor I que atua na escola estudada e em uma escola quilombola no município não considera haver diferenças no trato com as temáticas étnico-raciais entre elas. Vejamos:

Quando iniciei em 2005 na Escola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo ela ainda não era certificada como escola quilombola, era conhecida como uma escola rural, a grade era igual a grade urbana do município, nem do campo não era a grade. Os ensinamentos eram totalmente diferentes dos dias atuais. [...] Foi a partir daquele momento, entre os anos de 2007 e 2008 em diante, que começou a modificação do sistema de trabalho, tornando-se uma escola voltada ao ensino quilombola [...] Não há muita diferença no trabalho com essas questões nessa escola e nas escolas quilombolas. O primeiro trabalho como educadores, primeiro é trabalhar a questão da identidade, que é o principal fator. Primeiro o estudante se conhecer, para depois buscarmos junto aos próprios alunos, que já possuem um conhecimento hereditário, mas não tinham o conhecimento específico de serem descendentes de africanos, vindos do período da escravidão no Brasil. Depois nós como educadores precisamos entender todo esse processo de construção da nossa sociedade [...] Há uma diferença enorme quando estudamos cada vez mais e passamos a entender primeiro, os africanos vindos como uma forma de escravo para o nosso território, que se tornou depois o que nós chamamos de afrodescendentes, e, outra situação, é separar essa questão do afrodescendente com a questão quilombola. Porque o quilombo ele foi criado aqui no nosso país, então, é preciso entender quais são os descendentes, quais são as regiões quilombolas, como se formou, quem que são as pessoas dessa denominação chamada quilombola. Há ainda um grande estudo pela frente, mas houve uma transformação na cultura, na linguagem, no modo de vida dessas pessoas desde esse período ao atual. Ambas escolas têm uma boa abertura para trabalhar essas questões independente da sua localidade porque

⁶⁴ No tocante a importância das relações entre os membros da comunidade escolar, cf.: Silva (2020).

apesar de quem estar na escola na cidade, ser de um sistema e sociedade diferente de quem está lá no campo, com modos de vida diferentes, ainda assim a busca de conhecimento, tanto de quem está no campo, como de quem está na cidade, é pelo despertar para uma igualdade, de buscar mais conhecimento voltado a essa historicidade afrodescendente do nosso território e localidade. Hoje o trabalho com essas questões na escola quilombola está inserido no PPP da escola e está bem mais fácil porque quem está lá busca interagir mais dentro da sua identidade, por exemplo, as vestimentas, muitas pessoas já vêem com maior facilidade e utilizam turbante, roupão, [...] valorizam o cabelo que têm e buscam mais conhecimento da sua especificidade que é afrodescendente e, mais especificamente, naquela localidade se tornou uma identidade quilombola. O conhecimento que é identitário e está dentro do estudante, só falta eles desenvolverem mais esse conhecimento que já existe e agora estão mais abertos porque desde 2003 quando foi criada a lei 10.639/03, fomos nos conhecendo mais ainda e despertando a valorização da nossa identidade [...] foi um grande avanço para a escola, mesmo que existam essas barreiras, muita coisa mudou quando começou a ser trabalhada. Vemos quando nós fazemos um desfile [...] percebemos que quando as meninas e os meninos vão desfilar não tem essa questão de mais negro, mais pardo, perceberam que são afrodescendentes. [...] antes estavam retraídos [...] pelas formas de racismo que são várias, isso tudo é uma abertura, uma nova lei áurea para a sociedade atual, mais liberdade de expor seu modo, o seu jeito. (PROFESSOR I).

Na fala do Professor I, percebemos a importância da Lei 10.639/03, mas também de outras políticas educacionais recentes no Brasil e importantes na luta contra as desigualdades raciais, em especial, na educação. Referimo-nos as políticas educacionais voltadas para a especificidade da educação quilombola, que são recentes no Brasil, apesar de representarem antigas lutas. Em 2012, por exemplo, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Amparadas pela Constituição Federal de 1988 e ameaçadas desde 2016, as políticas públicas destinadas às comunidades remanescentes de quilombos apenas começaram a se realizarem no país a partir dos anos 2000 com o surgimento da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), do Programa Brasil Quilombola e da Secretaria Especial de Políticas e Promoção para a Igualdade Racial (SEPPPIR) (LARCHERT, OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2018).

Para o Professor I, essas políticas educacionais foram fundamentais para valorização da identidade negra e dos saberes das localidades em que trabalha, ele percebe essa importância, por exemplo, na maneira como os estudantes negros passaram a vivenciar sua negritude. Dada sua importância política, o trabalho com a identidade na educação é indispensável, principalmente em razão das discriminações e preconceitos que certos sujeitos sofrem, nesse caso, os negros. A atenção para identidade no ensino tem contribuído para o questionamento das hierarquias construídas historicamente entre os diferentes grupos raciais e étnicos e para questionar as identidades hegemônicas pela compreensão da diferença como riqueza da humanidade (MOREIRA; CÂMARA, 2008). Nas Orientações Curriculares: Diversidade Educacionais de Mato Grosso de 2012 há direcionamentos nesse sentido quando é pontuado que

Os conteúdos curriculares devem ser abordados numa perspectiva de educar para o respeito à diferença e desencadear a afirmação da identidade negra e/ou indígena dos/as alunos/as, sendo necessária uma integração de conhecimentos que propiciem:

- Desconstrução de idéias preconceituosas e pejorativas que circundam a compreensão do senso comum quanto às práticas sociais, culturais, políticas e corporais de grupos indígenas e populações negras;
- Desenvolvimento de atividades curriculares que garantam aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira;
- Conhecimento e valorização da história dos/as negros/as na África e diáspora africana;
- Conhecimento e identificação das contribuições indígenas e seus descendentes, africanas e afrodescendentes no processo de formação do país;
- Conhecimento sobre a história, cultura e contribuições dos povos indígenas;
- Reconhecimento dos espaços e territorialidades ocupadas por populações negras e indígenas seja no campo ou nas cidades.

Podemos dizer que as práticas do Professor I estão de alguma forma, situadas na chamada pedagogia crítica que “busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular ‘oficial’” (GIROUX, MCLAREN, 1995, p. 117), ademais não se trata de um simples reconhecimento de suas experiências, mas também do questionamento de seus elementos problemáticos, um exemplo disso é quando o professor explica como os alunos passaram a valorizar sua identidade negra, elemento imprescindível na luta contra o racismo.

Nos diferentes relatos dos professores, percebemos que o trabalho desenvolvido para o ensino das relações étnico-raciais não é linear. Em pesquisa de grande fôlego a respeito da implementação da Lei 10.639/03 Nilma Lino Gomes e Rodrigo de Jesus (2013, p. 32) chegaram a uma conclusão importante para sua compreensão:

O caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvelam imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

O cenário descrito anteriormente é imprescindível para reflexão de como tem sido a implementação da lei na educação básica no município de Poconé (MT) a partir do que nos disseram os professores colaboradores. Percebemos as práticas e imaginários racistas que estiveram e ainda estão presentes de diferentes formas e em diferentes âmbitos escolares, os desafios e os problemas estruturais enfrentados pelos professores, o que tem sido feito e o que ainda é preciso ser feito.

Acreditamos que os professores entendem que o caminho para uma implementação efetiva ainda é longo, mas que muitas transformações ocorreram e estão ocorrendo. Na escola que serviu de lócus de pesquisa podemos dizer, a partir da narrativa dos professores, que apesar dos limites e descontinuidades esse processo possui muitos avanços se comparado as outras escolas que eles trabalham, trabalharam ou conhecem.

3.2. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: O TRABALHO COM OS TEMAS E ABORDAGENS PROPOSTOS NA LEI N° 10.639/03 E SUAS DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Nas respostas dos professores a maneira como desenvolvem os temas e abordagens propostos na Lei n° 10.639/03 e suas diretrizes há uma variedade de saberes e práticas mobilizadas. Também perguntamos a eles quais recursos didáticos a escola possui que contribua para o planejamento e desenvolvimento das aulas e ações pedagógicas e quais utilizam. As práticas pedagógicas que demonstram como os professores desenvolvem as temáticas raciais também estão contempladas direta e indiretamente em outros tópicos dessa pesquisa.

Começamos por alguns dos desafios enfrentados. Apesar do Professor II ter apontado, em alguns momentos, a importância de sua entrada na direção para que alguns projetos antes realizados apenas por ele se tornassem realizados em toda escola, como foi o caso do Projeto Afro, ele também apontou algumas barreiras na proposição de algumas ações por estar na direção da escola. Outras barreiras comentadas por ele estão intimamente relacionadas a questões estruturais, seja na fragilidade dos livros didáticos oferecidos aos professores, seja na não permanência de investimentos públicos para manter recursos didáticos como computadores e data-show. Se quando houve investimento para esses recursos os professores ainda estavam aprendendo a utilizá-los, agora que sabem, eles não existem mais. Podemos concluir que, em longo prazo, essa situação ficará ainda mais agravada se levarmos em consideração a aprovação da PEC 55/2016 que congela investimentos públicos por vinte anos, em diferentes áreas, inclusive na educação. Os professores estarão em condições ainda mais precárias para o planejamento e execução de suas aulas e ações pedagógicas. Observemos:

Com a minha chegada à direção [...] o governo federal estava liberando recursos [...] para investir em ações do Ensino Médio Inovador. [...] De lá para cá nós investimos no equipamento. A escola tinha 15 data-show's novos. A ideia era instalar um em cada sala pronto para facilitar o trabalho de sair do quadro e usar o material. Houve um investimento muito grande nos primeiros anos do governo de Dilma com esses equipamentos e isso facilitou muito o trabalho do professor. Tínhamos [...] 10 notebooks, era uma coisa que nenhuma escola tinha [...]. Mas de lá para cá foi um desmonte, a escola perdeu quase metade [...] queimou, encostou etc. [...] Tivemos equipamentos que facilitam muito, mas esbarrou no quadro de funcionários que não tava sabendo lidar com isso. Começamos a perceber a deficiência do professor com esses equipamentos. Ter internet, notebook e rodar vídeo sem a reflexão do material, sem a leitura, isso também pode ter acarretado prejuízo. Hoje temos o olhar um pouco diferente. O professor trabalha um pouco melhor com os materiais

digitais, mas antes [...] Os livros são muito empobrecidos, costumo usar revistas e vídeos. Hoje têm muitos vídeos bons nas redes sociais, alguns cadernos que buscamos baixar para poder subsidiar de fato o trabalho porque os livros continuam muito fragilizados e acho que vai continuar ainda mais. Há muitos materiais, vários autores apareceram e muitos nesses últimos dez anos, muitos autores tiveram incentivos de recursos públicos e publicaram muitos materiais bons e isso ajuda muito para levar a sala de aula materiais diferenciados [...] Durante o período que eu estive na sala eu procurei ao máximo trabalhar, buscar, pesquisar, fizemos alguns seminários com esses temas no chão da escola, buscando pessoas, trouxemos para cá Maria Rosa, Benedito Pinto, pessoas negras da comunidade, para falar um pouco da vida deles, das dificuldades, para o aluno perceber. Abordei muito esses temas. Na direção eu tenho muita dificuldade porque por mais que proponha acabo tendo que respeitar a autonomia do professores nos encaminhamentos e acabo não tendo como encaminhar e fico aguardando o professor encaminhar [...] quando eu estava na sala desenvolvi uma atividade com eles chamada “a história de meu bairro”. O aluno do bairro se organizava e ia resgatar a história do bairro com alguém que conhecesse e trazia isso em vídeo [...]. Mostrava, por exemplo, como surgiu, porque o nome bairro [...], das ruas [...] entrevistavam as pessoas mais antigas. [...] quantas famílias negras há no bairro. [...] dividiram com os professores e pesquisaram a média de renda e filhos daquele bairro entre famílias brancas e negras, até para comprovar que mesmo sendo branca, a família branca no bairro pobre tem menos filhos que a família negra etc. Fizemos com todos os bairros, foram duas noites de apresentação. (PROFESSOR, II).

Para salientar algumas atividades já realizadas na escola citadas por ele, podemos mencionar a realização de seminários ministrados por pessoas negras da comunidade a respeito das temáticas que versam a lei, a utilização de vídeos e produções bibliográficas recentes, e atividades de valorização e conhecimento da realidade local, inclusive, chamando atenção para os recortes de raça dentro da classe social, apontados por estudiosos como Hasenbalg (2005). A importância das atividades promovidas pelo professor em parceria com pessoas da comunidade e do movimento negro, bem como de atividades de conhecimento da realidade local em seus recortes de raça, é apontada tanto no texto da Lei nº 10.639/03 quanto no das suas diretrizes e orientações curriculares estaduais e nacionais. Em especial, no texto das DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é orientado aos sistemas de ensino providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescente de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.[...]
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais. (PARECER CNE/CP 003/2004, p. 23-25).

A Professora III disse utilizar especialmente a internet, vídeos, livros, textos, artigos e filmes para desenvolver aulas com as temáticas e abordagens propostas na lei. Nas recomendações por áreas do conhecimento as Orientações e Ações para a EREER (2006) há a proposição do uso de diferentes textos e linguagens, especialmente na área de linguagens, como é o caso da Professora III e V. Nesse mesmo sentido, a Professora V expôs o uso de música, dança e artesanato nas aulas,

com abertura criativa para que os estudantes utilizem suas próprias experiências. Ainda que de certa forma essa abertura ocorra, segundo a professora, pelas lacunas em sua formação, podemos considerar que nessa brecha há a possibilidade de os alunos terem suas experiências reconhecidas e valorizadas. Notemos:

[...] faço uma aula teórica com os alunos, primeiro apresentando todo esse tema, falando, conversando, também uso toda questão da dinâmica do debate, então eu faço a aula prática depois que eu expliquei todo o conteúdo e tirei as dúvidas dos alunos. [...] na aula [...] prática geralmente nós trabalhamos com os primeiros anos porque é o único ano do ensino médio que tem duas aulas de artes na semana, então me dá abertura para fazer uma aula teórica e uma prática voltada [...], ou seja, seria uma continuação, mas usando música, dança e até mesmo alguns artesanatos, mas eu deixo fluir, a questão do artesanato porque como a minha formação é em música e eu não tenho habilidade no artesanato eu deixo livre para que os meus alunos também tragam as experiências que eles próprios têm e juntos ali nós desenvolvemos algo que fale para o crescimento desse assunto abordado. [...] Na aula prática fazemos um debate. Fazemos uma grande roda, nessa roda começamos a falar sobre o assunto e também entrego uma folha onde cada um vai colocar a sua opinião. Valendo nota [...] senão os alunos não levam a sério e não fazem. [...] muitas vezes a gente trabalha em cima trazendo a questão cultural do que nós trabalhamos, por exemplo, relacionado à comida, roupa, a gente monta às vezes [...] teatro, os alunos vem preparados de casa [...]. Isso é quando eles deixam dar essa aula porque dependendo da turma é complicada porque existem alguns que dificultam as aulas para que as aulas andem bem sem tumulto, mas você precisa ter aquele jogo de cintura para envolver todos. (PROFESSORA V).

Assim como o Professor II, a Professora V pontuou a falta de recursos didáticos na escola para execução de muitas atividades, especialmente na disciplina de Artes:

[...] existem alguns materiais, [...] mas em pequena quantidade. Eu mesma muitas vezes preparei minha aula em pendrive e não consegui dar a aula. É claro que você tem que reservar para ter acesso. 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, nada, você tem que se virar e correr atrás [...] 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. Mas você é obrigada a usar, então você tem que inventar, reinventar aulas diferentes para atrair o aluno porque eles não levam muito a sério a disciplina de artes, eles acham que arte tem obrigação de passar porque não tem muita importância no currículo. [...] Os recursos que eu uso são multimídia ou data-show, 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).

Como veremos a seguir, a valorização dos conhecimentos dos estudantes será um aspecto-chave na narrativa dos Professores IV e I. Principalmente no sentido proposto pelo parecer da lei em que o uso das experiências deve contribuir para um “processo de afirmação de identidades” e “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (PARECER CNE/CP 003/2004; p. 19). A Professora IV enfatiza a necessidade de combate aos processos de silenciamento, esquecimento e perpetuação de preconceitos e representações negativas no tocante a história e cultura africana e afro-brasileira no país. Pontua as consequências negativas desses processos, inclusive na vida dela:

O que a gente precisa é desbravar uma biblioteca, buscar, trazer para sala de aula porque na própria sala de aula temos os nossos alunos. Se você for falar de uma questão de quilombo, negritude, preconceito, nossos alunos nos servirão de base para começar a falar sobre esses assuntos. Quantos ali não vêm de uma favela que nada mais são do que quilombos contemporâneos. Basta lembrar como se formou esses bairros mais pobres. Aqui em Poconé se você olhar os bairros nobres, o centro, ali está a elite, porém onde que está o povo preto? Podemos começar só por ai mesmo, porque tem mil e uma coisas para falar sobre isso porque se a gente for esperar só por tecnologia, está difícil... Geralmente eu uso nas aulas as próprias pessoas do município, me coloco também, uso as minhas poesias, nem falo que são minhas e tenho sobre mulheres pretas, e também busco na internet porque têm filmes, letra de musicas, poesias e muito outras coisas que dá para trazer para trabalhar em sala de aula. Com uma letra de música você explora mil e uma coisas, pode associar a um conteúdo em história, matemática, gramática, produção de texto etc. Só temos de ter mais criatividade e pensar no que eu quero, qual objetivo quero realmente alcançar, o que quero que meu aluno consiga perceber com minha aula [...] se você não dá visibilidade às coisas são esquecidas porque ninguém se lembra do que está escondido, do que você não conhece. Então você precisa falar, trabalhar, questionar, mostrar para o aluno que ele é aquele preto da sala de aula que ele tem seus valores, seus conhecimentos, que ele é importante. As religiões de matriz africanas, por ex., [...] trás certo medo para algumas pessoas. Quando você fala que é do candomblé eles tem uma visão totalmente equivocada sobre as religiões de matriz africana. Isso eu descobri no meu próprio mestrado na comunidade quilombola que pesquisei, porque quando eu falava que eu sou do candomblé, eles achavam que eu era alguma macumbeira, que eu fui ali fazer algum mal. São coisas que temos de desmitificar, descolonizar. (PROFESSORA IV).

A Professora IV evidencia a sala de aula, e a própria escola como um ambiente dialógico, mostrando-se aberta ao dialogo com os diferentes sujeitos nesses espaços. O Professor I também chamou atenção para os saberes dos estudantes e histórias silenciadas, inclusive na história de Poconé:

A história de Poconé ainda é um campo de pesquisa que há muita coisa para se conhecer, porque assim, nós temos uma barreira a respeito de quais são realmente os fatos do processo inicial da fundação de Poconé. Nós sabemos que tinha e ainda tem um grupo indígena nessa região, que a cidade começou no momento do surgimento do ouro, principalmente nessa região do pantanal. É muito superficial essa colocação de um nome, de um fundador, no inicio, mas nós sabemos que na realidade são vários porque há pessoas que vieram depois, e, que fizeram a

história, e, houve outras que vieram antes, que fazem parte da história, mas não conhecemos ainda, mas precisamos conhecer melhor [...] Na escola quilombola, nós fazemos assim, além do nosso trabalho pedagógico e em consonância com os demais professores e outras áreas, fazemos o trabalho por bimestre. A cada bimestre nós temos um tema gerador para ser trabalhado. Trabalhamos a importância do tema dentro de cada disciplina de forma geral e no final de cada bimestre nós apresentamos os trabalhos, sendo teatros, poemas, instrumentos (por exemplo, construções de instrumentos que foram modificados e adaptados que são instrumentos do continente africano, trazidos pelos africanos que foram escravos, bem como, outros tipos de instrumentos que foram construídos nos seus esconderijos, nos quilombos, que também se modificaram). [...] Eles têm uma boa adaptação ao tipo de trabalho que nós desenvolvemos porque eles já têm esse conhecimento que está lá na raiz, vou dar um exemplo, a questão de trançar palha. Muitos casebres ou casas eram todas de telhado de palha. Existe um tipo de sistema de trançado que ele já conhece porque os(as) avôs(ás) e bisavôs(ás) ensinaram como fazer esse sistema. Então eles têm facilidade em colocar esse trabalho na prática, o que nós repassamos é a questão da teoria para transformar na prática e na prática a facilidade já é grande [...]. Na escola urbana desde quando eu retornei, mesmo que em menor grau, também fazemos um trabalho em conjunto, com os demais colegas de trabalho. Unimo-nos e buscamos a experiência um do outro e sai um grande trabalho, a escola dá essa abertura. [...] dentro da minha disciplina e tema que vou abordar, mostrando um pouco da geografia, sociologia e outras disciplinas porque isso ajuda muito o desenvolvimento do aluno na disciplina [...] do tema [...] Isso pra nós aqui na cidade é um avanço enorme, além da pesquisa que a gente sai para o campo fazer também porque hoje o espaço já não é mais aquele espaço distante entre quem está na cidade e quem está lá no campo, na comunidade rural e escola quilombola. O espaço entre eles já é bem menor. As pessoas do campo estão sempre vindo e dialogando, são pessoas que saíram do campo, de localidades quilombolas, e que hoje estão na cidade e muitas vezes estudando em uma escola na cidade, então já tem um conhecimento também. Essas trocas de conhecimento hoje estão mais curtas do que antes. Poucos alunos do distrito vêm estudar aqui na cidade, só vem bem depois pra cidade em busca de trabalho [...] O diferencial entre os trabalhos nas duas escolas está só na questão da estrutura, que são totalmente diferentes. A estrutura da nossa escola quilombola é bem menor do que a estrutura que temos na cidade, [...] por exemplo, a estrutura física, a questão das redes, dos computadores, esses meios de informatização, lá são bem mais precários, nós temos, mas o acesso é menor, não temos uma sala específica de laboratório, se nós tivéssemos uma nas escolas quilombolas o trabalho seria bem melhor. Os alunos daqui têm o laboratório e podem ir além de sua pesquisa a campo. [...] a pesquisa a campo você terá um conhecimento mais prático e vivenciará a realidade. (PROFESSOR I).

Apesar dos limites de alguns nos recursos pedagógicos na escola quilombola, é interessante notar, na narrativa acima, o diálogo entre os professores no trabalho com temas geradores, no caso da escola quilombola. Além disso, há a utilização do teatro e da poesia que possibilitam, como proposto na lei, uma abordagem interdisciplinar para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Ocorre a abertura para um ensino em que há a valorização e reconhecimentos dos saberes ancestrais, presentes no cotidiano da comunidade, e que compõem parte da história afro-brasileira. Todo esse trabalho na comunidade quilombola não pára por lá, pois, como o próprio professor afirma, há trocas constantes entre as pessoas do campo e cidade por diferentes motivos.

Nesse espaço de trocas de saberes, podemos incluir até o próprio professor colaborador, visto que atua tanto na escola quilombola, quanto na escola lócus de pesquisa na zona urbana do município. Esse relato refere-se, especialmente, a compreensão de que:

O ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras não pode prescindir do conhecimento dos espaços de tradição e de cultura afro-brasileira, estabelecendo vínculos com a ancestralidade, com a história de vida dos alunos e as histórias de resistência de ontem e de hoje. (BRASIL, 2006, p. 198).

Além disso, quando as vivências e experiências sociais dos estudantes são parte dos processos de aprendizagem, como ocorrido no relato dos professores, há um passo importante no combate as injustiças sociais. Isso porque “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 117). Assim como os sujeitos, a pluralidade e diversidade de experiências e saberes humanos não devem ser hierarquizadas.

3.3. OS DESAFIOS ESCOLARES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03

Quando questionados sobre as maiores dificuldades em trabalhar as temáticas e abordagens propostas a partir da Lei n° 10.639/03, um ponto em comum na narrativa dos professores foi a questão da identidade; tanto em relação aos estudantes, quanto aos docentes. Outras dificuldades aparecem nas falas, mas a identidade é sempre um ponto-chave. Vejamos:

A maior dificuldade, primeiro é pelo interesse do próprio aluno a querer focar porque parece que não é com eles. É uma situação que também é alimentada na escola do sexto ao nono ano do ensino fundamental, pouco se trabalha com isso [...]. O aluno pode até fazer a atividade no livro, mas não se posiciona dessa forma. (PROFESSOR II).

Percebo resistências porque esse assunto embora não seja, ainda é um assunto novo, mexe muito com a gente, com a identidade, pois faz você se perguntar quem é você. “Será que eu realmente sou preto?”. Porque a gente vem de uma negação da identidade negra e de repente vem um professor que diz que você tem de se auto afirmar, isso leva tempo. [...] A principal dificuldade é a aceitação do próprio aluno, porque a essas pessoas foi incorporado o biotipo de que eles são morenos, então quando você fala “eu sou preta”, eles falam “professora, para com isso, a senhora é morena clara”. Quando você fala que isso não existe, que é como se fossem apelidos que os próprios colonizadores fizeram e nos deram para amenizar a situação, para desvalorizar mesmo, a questão de mulato [...] quando vou falar desse assunto [...] eles começam [...] dizendo [...] por que quero falar sobre isso, que eu tenho de deixar para ciclano, que ciclano realmente não fala [...]. Quando eu sai [...] para fazer o mestrado, a gente já tinha feito um trabalho que estava começando a surgir alguns frutos, até mesmo em relação ao nosso biótipo. Por exemplo, porque às vezes minha melanina é mais clara, mas os meus biótipos, como o meu nariz, minha boca, a estrutura da minha cara e meu cabelo, tudo isso prova que eu sou uma mulher preta, que eu descendo desse povo. É muito importante

a criança perceber isso e os próprios professores. As maiores dificuldades está nos professores porque os nossos professores, eles também não se entendem e não se aceitam enquanto negros, eu já ouvi ali “eu não aguento mais falar de preto”, “eu não sou preto”, se ele não perceber a importância dessas questões, não se sentir como personagem dessa história, não tem como ele falar para o aluno. Às vezes nos reunimos e fica algo muito mecânico, muito automático, só para aquele dia, [...] as crianças tão ali só para ganhar nota, não é aquele envolvimento de corpo e alma como a gente gostaria que fosse. (PROFESSORA IV).

Percebemos a força do ideal de branqueamento e, conseqüentemente, do afastamento da negritude. Fanon (2008) explica como a identidade do colonizado é feita por meio de uma imposição do colono, que cria um binarismo assimétrico do eu e do outro, do avançado e do atrasado, do belo e do feio. A imposição externa é, por vezes, aceita de forma irrefletida, por isso o sonho do colonizado é se tornar o colono. Nesse sentido, a construção positiva da identidade negra na escola é uma tarefa imprescindível para o ensino das relações étnico-raciais, mas não é uma tarefa fácil e simples, em razão dos diferentes mecanismos de perpetuação das lógicas coloniais em diferentes espaços sociais, inclusive, a escola.

Muitos estudantes, por não se perceberem como negros, e os estudantes brancos, que também não entendem seu lugar racializado no mundo, não percebem a relação de suas vidas com o que tem sido ensinado. Os professores não estão imunes a esses processos, até mesmo os reproduzem. Projetos escolares visando o ensino das relações étnico-raciais podem ter suas potências fragilizadas em razão de professores que se envolvem apenas parcialmente, pois não compreendem sua importância.

Como veremos na narrativa abaixo, do Professor II, a não compreensão do que significa o ensino das relações étnico-raciais também permite que seja compreendido apenas como um tema fechado em si, dissociada dos demais e que não faz parte do padrão a ser ensinado. Sem também uma gestão que estimule o ensino das relações étnico-raciais, não ocorre o conhecimento das nossas vidas e história e persistem os silêncios e as ideias e ações negativas para com a história e cultura afro-brasileira e para com os sujeitos negros:

A outra dificuldade é que internamente na escola você fica só [...] você acaba sendo criticado porque parece que está fugindo do normal da escola. [...] As pessoas ainda acham que esses temas são bobagens, que a escola tem que estar com o conteúdo formal que é produzido tradicionalmente [...] dependendo da direção, vêem como perda de tempo, e aí você acaba não tendo muito espaço, então a dificuldade do aluno continua sendo essa falta de conhecimento da vida histórica de toda sociedade e dele também [...] Mas não foi tão difícil, sempre tinha alguém que conseguíamos mobilizar [...] até funcionários [...] nesses últimos anos está muito mais tranquilo para trabalhar, ainda há resistência de alguns encaminhamentos, mas é muito tímida. O aluno quando vem para cá matricular no primeiro ano sabe que a escola tem o projeto afro e que os professores vão trabalhar essa questão na sala. Não recebi nenhuma reclamação nesse período que estou na direção. Claro que tem ainda algumas questões, como a da religiosidade, ainda é muito presente um distanciamento do aluno querer debater isso e o professor às vezes fica tímido de trabalhar porque não domina, também porque as religiões afro têm características que precisamos aprender muito sobre, senão acabamos cometendo

falhas na hora de encaminhar. É um município que tem muito presente a questão das religiões afro, mas às escondidas para não ser massacrada porque é vista como negativa. [...] Quando vem o aluno que é [...] daquela religião e isso é revelado, nós professores temos dificuldades de tratar isso de maneira a fazer com que os alunos respeitem como acontece com as outras religiões. [...] A maioria daqui é católico, a outra religião é a evangélica, mas é tida com respeito [...] porque tem um comportamento considerado positivo para comunidade. Mas quando o aluno é de religião afro, ele não se manifesta, [...] quando se manifesta [...], dizem “olha aquele menino tem esse comportamento”. Precisamos aprender muito sobre essas questões, de repente até realizar um seminário na escola. Fizemos um seminário afro uma época que trabalhou um pouco isso, acho que em 2012, trouxemos algumas pessoas [...] é um tema muito profundo e complicado precisamos que a escola abra mais o debate. (PROFESSOR II).

O Professor I, que também trabalha em uma escola quilombola, citou que no tocante a identidade, as resistências ainda são bem maiores nas escolas urbanas, como é o caso da escolhida como lócus dessa pesquisa:

A maior dificuldade ainda bate na tecla da identidade, alguns não aceitam, ainda não querem se identificar [...], mas chegará o momento que essa resistência se quebrará porque quando o aluno [...] entra no ensino médio, por exemplo, na nossa escola [...] pelo modo que trabalhamos aqui [...] vão se conhecendo, [...] quando eles chegam ao final do ensino médio, já estão [...] se identificando realmente com quem realmente são, e sabem, quais são seus propósitos [...]. A resistência a respeito da identidade aqui na cidade é bem maior porque eles encontram com vários fatores da sociedade [...] no estudo das temáticas hoje vejo que não tem muita resistência por parte dos alunos e professores porque quando nós fazemos esses trabalhos e apresentações os próprios alunos já têm conhecimento porque é trabalhado independente do projeto. (PROFESSOR I).

A falta de tempo e condições estruturais também aparece em algumas narrativas. Citamos a da Professora III:

A dificuldade maior é a aceitação, depois seria a falta de leitura porque pra trabalhar com esses temas você precisa de muita pesquisa e leitura e os alunos hoje não lêem muito. Querem tudo pronto e mastigado [...], a maior dificuldade [...] é você conseguir trazer esses alunos para essa realidade porque acho que a maioria é como a gente, às vezes não sabe diferenciar essa questão, às vezes tanto fez como tanto faz, às vezes, passa despercebida. Alguns alunos têm resistência, até por não se aceitar como negro [...]. Quanto aos professores acho que seria a vontade de querer mudar e às vezes falta de tempo, de sentar e preparar porque há profissionais que trabalham em varias escolas. [...] A SEDUC também não oferece as condições [...] Há professores na escola que está há um tempo lá e até hoje tem resistência, às vezes é por não conhecer muito o tema [...], outros é porque não querem mudança mesmo. (PROFESSORA III).

Nesse ponto, chamamos atenção para o fato de todos os professores colaboradores possuírem dois empregos; dado importante para pensarmos a precarização da profissão docente no Brasil e seus impactos na atuação profissional. Visto que, a maioria dos professores possui

dois cargos ou até mesmo profissões ou fontes de renda paralelas a profissão docente. A busca para complementação dos baixos salários tem impacto direto na saúde desses profissionais, bem como para os processos de ensino. As normas e princípios de valorização da profissão docente não tem tido lugar expressivo em uma sociedade neoliberal que transforma tudo em mercadoria, não há condições de possibilidade para um trabalho digno e para implementação do direito social a educação (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Apenas a Professora V disse que a maior dificuldade ao trabalhar as temáticas e abordagens propostas a partir da Lei nº 10.639/03 foi não poder dar sua opinião. Segundo ela, é preciso:

Ter muito cuidado com as palavras porque na escola, por exemplo, a grande maioria dos alunos é de pele negra. Você precisa sempre tentar valorizar e saber as palavras certas que vai usar porque se falar de uma forma que eles interpretem como uma forma de discriminação, [...] eles crescem, pensam que estamos falando algo que esteja diminuindo a raça deles. Então você tem que ter muito cuidado, mesmo que às vezes a sua intenção não é em nenhum momento ser racista, você está tentando passar um conteúdo e tentando colocar da melhor forma possível, mas alguns interpretam mal. [...] ali não tem muito questão de preconceito porque eles são grande maioria então eles se respeitam, a raça e tal. A dificuldade é que muitas vezes você [...] fala algo que esta ali, tenta abordar o tema [...], você não pode dar opinião, sua opinião particular, por exemplo, eu sou totalmente contra cotas para negros, [...] porque eu acredito que eles não precisam de cotas porque eles são capazes, independente de cor. [...] “porque ele vai ter essa cota, essa prioridade, essa vantagem?” [...]. Eu sou contra, só que eu não posso falar isso em sala de aula porque quando você vai abordar esse assunto, eles falam “ah professora, você é mais branca do que eu, para você tudo é mais fácil [...] a gente tem que ter a cota sim”. Eles defendem essa questão de cota e você não pode falar a sua opinião, tem que ficar quieta porque senão causa um desconforto em sala de aula [...] muitas coisas mesmo não concordando você tem que dançar conforme a música. (PROFESSORA V).

A crença no mito da democracia racial ainda fundamenta muitas falas e ações racistas no presente, por exemplo, quando o argumento contra as cotas raciais da professora é baseado na proposição de que todos somos iguais e temos as mesmas capacidades. Esse tipo de argumento escamoteia os diferentes mecanismos que impedem até hoje a ascensão social dos negros no Brasil. Além disso, a compreensão da realidade e das desigualdades não se refere à mera questão de opinião, mas de elementos concretos que estruturam nossas vidas e relações sociais (HASENBALG, 2005; ALMEIDA, 2019; AKOTIRENE, 2019). Por outro lado, é possível notar, como os estudantes parecem não compactuar das ideias da professora.

A professora quando não fala o que pensa, não é porque percebe as falhas de seu pensamento, mas porque sabe que não encontra respaldo para suas ideias naquele ambiente, caso contrário, talvez expressasse. Quando o medo de mudanças sociais se alia as tentativas de minimização dos antagonismos em sala de aula, impede-se que a sala de aula se torne um local democrático para discussão e compreensão da realidade. O desconforto dá lugar à praticas de recusa a mudanças (HOOKS, 2017). A manutenção do *status quo* ocorre, por exemplo, quando a professora prefere ficar quieta porque senão causa um desconforto em sala de aula.

3.4. DOCUMENTOS ESCOLARES: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Tivemos acesso apenas a um Plano Político Pedagógico da escola lócus dessa pesquisa, referente aos anos de 2009 a 2015. O atual diretor (Professor II) disse que este foi feito a partir de um anterior e que desde 2016 começaram a construir os PPPs diretamente no Sistema Integrado de Gestão Educacional - SIGEDUCA⁶⁵, 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 também não 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 nº 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 há profissionais da escola que não se engajam completamente nos projetos, o PPP da escola pontua que os projetos 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 (2009-15) analisado há algumas compreensões importantes em consonância com princípios educacionais importantes na LDB e até mesmo na Lei nº 10.639/03, por exemplo, nos trechos a seguir:

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

⁶⁵ 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. Serve como um espaço de controle das ações das unidades desconcentradas, mas também serve como uma forma de padronizar ações e demandas de toda a rede estadual de educação.

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 nº 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, por exemplo, pelo Professor II e Professora IV anteriormente.

Como parte 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 nº 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 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 dito 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 o coletivo a partir do Projeto Afro e outras ações escolares têm significado rupturas e caminhos fundamentais no ensino das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica tendo como lócus de pesquisa uma escola estadual da cidade de Poconé (MT). A partir da narrativa dos professores colaboradores pudemos compreender a escola como um espaço aberto, mutável e permeado de práticas e saberes diversos. E, como qualquer espaço social, está inserido na sociedade e atravessado por estruturas e relações de poder. Por isso mesmo, o campo de pesquisa a partir da Lei nº 10.639/03 é um campo em aberto com inúmeras possibilidades e esperamos ter contribuído para novas questões tanto para pesquisadores, quanto para docentes. Mesmo porque a implementação da lei depende também do conhecimento de como ela está e tem sido inserida nos espaços escolares.

Nesse estudo, foi importante pensar a respeito, por exemplo, na recepção dos professores à lei, suas concepções sobre temas centrais para sua implementação, as transformações ou permanências no currículo, nos saberes e práticas docentes. Em quase 20 anos de implementação da Lei nº 10.639/03 percebemos transformações importantes, desde a formação continuada dos professores, a produção de materiais didáticos e aos saberes e práticas escolares voltados para o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, ainda que algumas das transformações sejam mais tímidas que outras.

É notável que a implementação efetiva ainda depende de um longo caminho, pois o racismo, a discriminação, o preconceito, os estereótipos e os silenciamentos sobre a história e cultura afro-brasileira ainda são traços estruturais da sociedade brasileira, e no caso específico desse estudo, da escola lócus de pesquisa e na cidade em que está inserida.

Da educação básica ao ensino superior, pois esse último tem papel central na formação de professores, é preciso evidenciar que os deslocamentos e transformações éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas necessárias a implementação efetiva da lei não se resumem a mera inclusão de temas e conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

Evidenciamos o conceito de decolonização porque compreendemos a necessidade de combater os legados e perpetuações coloniais nos diferentes âmbitos sociais, inclusive, na escola, visto que as diferentes colonialidades atuam de maneira a produzir desigualdades e subalternizar os sujeitos em seus recortes de raça, classe, gênero, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais. As abordagens propostas pelos estudos decoloniais em educação representam parte do esforço de tensionamento constante das colonialidades no presente na busca pela construção de mundos outros. Mundos construídos no diálogo entre os diferentes sujeitos.

Apesar das diversas barreiras na implementação da lei, tais como a falta de recursos, as lacunas nos materiais didáticos ou a presença do racismo e preconceito na escola, notamos o comprometimento de alguns professores com o ensino para as relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, inclusive, de forma a contribuir para a decolonização dos saberes e práticas escolares. Porém, muitas vezes esse ensino, mesmo quando fortalecido pela gestão escolar,

não é tomado com o mesmo comprometimento por todos os professores, tornando o processo solitário para alguns professores, problemático ou superficial pela forma em que é tratado e impõe dificuldades para que as ações que visam sua implementação sejam efetivas e/ou fortalecidas com o tempo. Desse modo, apesar de importantes, muitos saberes e práticas relativos à implementação da lei são marcados pela descontinuidade, mesmo na escola estudada que possui uma história longa de trabalho com as temáticas e abordagens propostas.

Sabemos ainda que a força da implementação da lei não depende apenas da boa vontade dos sujeitos escolares, mas também de investimentos governamentais nos diferentes âmbitos educacionais, entre eles, a remuneração dos profissionais da educação, a redução da jornada de trabalho, a formação continuada, os materiais didáticos, a estrutura escolar, material e humana, aspectos evidenciados pelos professores colaboradores nessa pesquisa.

Desde o Golpe de 2016 no Brasil, as ações governamentais estão na contramão desse cenário de investimentos necessários para melhorias na educação brasileira, e no caso específico dessa pesquisa, para implementação da Lei nº 10.639/03. Tem ocorrido o desmonte da educação básica, do ensino superior e a desqualificação da profissão docente. Dentre as medidas que permitiram esse cenário podemos citar a PEC 55/2016, conhecida como “PEC do fim do mundo”, que congela investimentos públicos por vinte anos. Entre as áreas afetadas está a educação.

Vale citar ainda a extinção de órgãos responsáveis por pensar e promover políticas públicas específicas para as desigualdades raciais, inclusive, na educação, entre eles, a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial), da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Se sabemos que ainda há um longo caminho para implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 e seus pressupostos, podemos imaginar que esse caminho ficará ainda mais fragilizado.

Outros ataques mais diretos a educação foram realizados através da aprovação, por medida provisória, da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). A reforma permitirá a privatização e sucateamento do ensino público, além disso, estabeleceu que a partir de 2020 o componente curricular de história, dentre outras disciplinas, passa a ser disciplina optativa e não obrigatória. Além disso, a última versão aprovada da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) diluiu as disciplinas curriculares em grandes áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas e suas tecnologias). Dessa forma, reduziu os saberes e conteúdos relacionados à história e a cultura africana e afro-brasileira as áreas do conhecimento, em específico, as humanidades.

A “PEC do fim do mundo”, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC representam conjuntamente medidas de aprofundamento do liberalismo no Brasil. Na educação, significam o aumento do espaço dos interesses privados e das instituições capitalistas (nacionais e internacionais), que resultarão na precarização do ensino público e abertura para privatizações.

Os interesses privados dizem respeito aos interesses mercadológicos, portanto, a educação pensada pelas instituições capitalistas será voltada para formação genérica de indivíduos que serão mão

de obra barata e flexível e adaptável às necessidades do mercado de trabalho marcado precariedade. Precariedade evidenciada pela aprovação Reforma trabalhista (Lei nº 13.467 de 2017). Os interesses coletivos da sociedade e a preocupação em uma educação humana integral e emancipatória não têm espaço nessas propostas, pois tendem a ignorar os “conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade” (BRANCO, BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2018, p. 65).

O projeto educativo da Reforma do Ensino Médio aliado a BNCC significa a redução da carga horária do ensino médio, a ser complementada por itinerários formativos, que “possivelmente compreenderão uma formação aligeirada e precarizada, face às más condições físico-estruturais, aos recursos humanos e financeiros escassos, em que a grande parte das escolas públicas se encontra.” (p.61) Com abertura para “certificação de cursos e módulos presenciais e a distância, realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho” (BRANCO, BRANCO, IWASSE, ZANATTA, 2018, p.62), inclusive, por meio de parcerias público-privadas. A participação hegemônica de empresas privadas na versão aprovada da BNCC evidencia o caráter da educação como mercadoria nessas propostas educacionais. A educação é percebida como mais um ramo do mercado em que as grandes corporações poderão lucrar (CÁSSIO, 2019).

A despeito desse cenário, é preciso ainda lembrar que a liberdade é uma luta constante e que a história não é imutável. Como educadores e sujeitos da história, precisamos ter esperança e fortalecer formas de organizações de combate às medidas autoritárias e reacionárias não apenas na escola, mas nos diferentes âmbitos da vida. Precisamos reafirmar cotidianamente a luta por justiça social, por uma educação antirracista, decolonial e intercultural crítica e pela democracia radical.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Uma conversa com professores de história sobre as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: DANTAS, Carolina; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1º Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: DANTAS, Carolina; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1º Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo (1967). **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.9, 1999, p. 9-51.

ALTHUSSER, Louis. A querela do humanismo II (inédito). **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v. 1, n.14, 2002, p. 48-72.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: **Qual o valor da história hoje**. (orgs) GONÇALVES, Mária de A... [et al.], Rio de Janeiro. Editora FGV, 2012.

ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África: a história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)**. Dissertação. (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território e disputa**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio/agosto de 2013, p. 89-117.

BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra B. de G.; IWASSE, Lilian F. A.; ZANATTA, Shalimar C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. Vol. 10, Nº. 21, Maio/Ago., 2018.

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: 22/01/2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013, 562 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.228**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 04/07/2020.

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: 09/06/2020.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries** – Introdução. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

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.

BEVERNAGE, Berber. **História, memória y violência estatal: tiempo e justicia**. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros, 2015.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 5. reimp.. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, 5ª edição, 2018. p. 108-118.

BITTENCOURT, Circe M. F.. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2º ed. São Paulo, Cortez, 2008. p. 33-55.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da História da África? O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

BORGES, Rafael G. Decolonizar a cognificação histórica: em busca de outras epistemes para o ensino de História. **ESCRITAS**, vol. 11, n. 2, 2018. p. 35-57.

- BOULOS, Guilherme. **De que lado você está?:** Reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. 1ºed. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2015.
- CAIMI, Flávia E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice A.; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009. p. 65-79.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UPF, 2001.
- CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 11, nov. 2000, p.135 -139.
- 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.
- CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC?. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto; (orgs.). **Educação é a base?** 23 Educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.
- CASTRO, Rosane M. de; REIS, Viviane C. T. A didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz da didática do século XVII. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, maio-ago., 2018. p. 95-110.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. 1º ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2019.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino Americana de Ciências Sociais.** Vol. 8, 2010, p. 607 – 630.
- CARDOSO, Odilmar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 28, nº 55, 2008. p. 153-170.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser.** Tese (Doutorado). São Paulo: FUESP, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledes**, 4 set. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 20/07/2020.

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.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. Campinas: Unicamp, 1, 5, p. 173-191, 1991.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Ensinar História afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate**. 1º ed. Curitiba: Appris, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

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.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da. **As Negras Raízes da Cultura Popular Mato-Grossense**. São Paulo: Plêiade, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Tempos históricos**. Vol. 5/6, ano. 2003/2004, p. 275-292.

EVANGELISTA, Suelme Fernandes. Raízes negras de Mato Grosso: Benguelas, Congos e Minas. In: SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco (Org.). **Educação em diálogos com a diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

ESCOLA ESTADUAL. **PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Lócus de Pesquisa**. Poconé – MT, 2009-15.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Ed. EDUFBA, 1º ed., 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, volume 12, 1º semestre, p. 23-35, 2008.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set/dez., 2005.

- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1: O legado da “raça branca”. Dominus Editora. São Paulo, 1965.
- FERREIRA, Maria C. C.; SANTOS, Marcio André de O. dos. O mito da democracia racial, o ensino de História e culturas afro-brasileiras. In: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (orgs). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo, Livraria da Física, 2014.
- FERREIRA, Anne de M. S; COELHO, Wilma de N. B. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) institucionalizados nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETS) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 5, p. 215 - 242, Edição Especial, 2019.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. p. 16-35.
- 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.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e As Coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 10ª ed., 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas (SP): Papyrus, 1993.
- 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.
- GALVÃO, Ana Carolina; Z Aidan, Junia Claudia S. de M.; SALGUEIRO, Wilberth (orgs.). **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. História. **Coleção para todos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação - 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Ednilson Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, núm. 47, jan/mar, p. 19-33, 2013.

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.

GONÇALVEZ, Gisele da Silva. **A cavalhada de Santo Amaro: uma tradição da baixada campista**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2013.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. p. 223.

GONTIJO, Rebeca. A diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de história: conceitos e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 55-73.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março, 2008. p. 115-147.

GROSFUGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 2004, v.4, nº 1.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11° ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2° ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

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.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, Sept. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300779&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30/01/2021.

HEYWOOD, Linda. (Org.) **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2° ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, informação demográfica e socioeconômica**, n. 41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 26/07/2020.

JESUS, Nauk Maria de; SYMANSKI, Luis Claudio Pereira. Olhares e reflexões sobre africanos e afrodescendentes em Mato Grosso – Séculos XVIII e XIX. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

JESUS, Nauk Maria de. **O governo local na fronteira oeste: a rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no século XVIII**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

JÚNIOR, João Feres; SÁ, Maria Elisa Noronha de. Civilização. In: João Feres Júnior (Org). **Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo produtivo para reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, p. 304 – 320.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Reinventando a escola: relato de uma experiência de trabalho com projetos. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 171 – 190.

- LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria W. de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.
- LABORATÓRIO DE ANÁLISES ECONÔMICAS, HISTÓRICAS, SOCIAIS E ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS (LAESER). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Org.). Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_20092010_desigualdades%20raciais.pdf>. Acesso em: 22/03/2020.
- 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.
- 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: 22/01/2019.
- MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (orgs.). **Historiadores Pela Democracia: o Golpe de 2016: a Força do Passado**. 1º ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2016.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Orgs) COSTA, J.; TORRES, N.; GROSGUÉL, R. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2019.
- MARICATO, Ermínia. O ministério das cidades e a política nacional de desenvolvimento urbano. **Políticas sociais – acompanhamento e análise**, nº 12, fev., 2006.
- MARICATO, Ermínia. Globalização e Política Urbana na Periferia do capitalismo. **Revista VeraCidade**. Ano IV, nº 4, março, 2009.
- MARICATO, Ermínia. Para entender a crise urbana. **CaderNAU – Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas**, v. 8, n.1, 2015.
- 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.

- MARTUSCELLI, Enrico Danilo. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v. 14, n. 2, 2020.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. Florianópolis, 2017.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2° ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1° ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de, SOUZA, Silvio Marcus Correa. (Org.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo. Oikos, 2016.
- MOURA, Michele Cristina. Saberes da docência e ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. **ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005.
- 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.
- MOREIRA, Antônio F. B.; CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Polén, 2019.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2° ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidades nacionais versus identidade negra**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Niterói, n. 12. Ed. Alternativa/EdUFF, p. 161-167, 2010.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos afro-asiáticos*. Ano 25, n. 3. 2003. p. 421-461.

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, 2009a.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**, 161, 2º semestre, p. 213-244, 2009b.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera M.. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010. p. 15-40.

OLIVEIRA, Lourival J. de; PIRES, Ana Paula V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr., 2014.

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. Capital e raça: os segredos por trás dos nomes. **Revista Rosa**. 2º série, n. 2, 9 de nov, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/kEJM3. Acesso em: 15/02/2021.

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: 15/02/2021.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnicorraciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013.

PAIM, Elison A. Do formar ao fazer-se professor. 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, 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**. 1º Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.
- PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.
- PEREIRA, Nilton M.; PAIM, Elison A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2º ed. São Paulo, Contexto, 2004.
- PÓVOAS, Lenine de Campos. **História geral de Mato Grosso: dos primórdios à queda do Império**. V. 1. Cuiabá: L. C. Póvoas, 1995.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduado sem História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 14, fev, 1997a.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Proj. História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduado sem História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, 15, abr., 1997b.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.
- QUEIROZ, Jeuédne E. A. de. **A aplicabilidade da lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera - Alagoas**. Dissertação (mestrado profissional em História), Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de pós-graduação em Educação, São Cristóvão/SE, 2018.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Ed. Letramento. 2017.
- 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, 1º 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.

- RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3° ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAID, Edward. **Orientalismo** – O oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, Companhia das letras, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995a.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995b.
- SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.
- SANTOS, Marcio A. de O. dos. Por uma pedagogia antirracista na educação. In: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (orgs). **A Lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo, Livraria da Física, 2014.
- 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 nº 10.639/03? In: COELHO, Wilma de N. B. [et al.] (orgs). **A Lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo, Livraria da Física, 2014.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida**: o Brasil no século XXI. 1° ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- 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.
- SIQUEIRA, Elisabeth Madureira. **Subsídios para a História do Pantanal do Rio Cuiabá Abaixo**. Cuiabá: UFMT, 1992.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In:

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma (orgs). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010.
- 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.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 80, pp. 13 – 35, 2010.
- SILVA, Paloma Angel da. **Vestindo a camisa da escola [manuscrito]**: um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mariana/MG, 2020.
- 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.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.
- SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG. 2010.
- 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.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Proj. História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduado em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 15, abril, 1997.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. In: **Primiero seminario internacional etnoeducación, multiculturalismo y interculturalidad**. Bogotá, nov/2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C., TAPIA, Luis, VIANÃ, Jorge (Org). **Construyendo interculturalidad crítica**. Lapaz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial: In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional 17-19, abril, 2007.

SOBRE A AUTORA



Doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Mato Grosso e graduada em licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Integra o grupo de pesquisa Cultura, Diversidade e Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso e o EPIFAN - Estudos sobre Política, Idéias e Fronteiras Americanas da UFMT. Durante a graduação foi bolsista do PIBID e do PIBIC, e integrante do Grupo de Trabalho - UFOP da Comissão da Verdade em

Minas Gerais. Atualmente é professora Efetiva de História da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Mato Grosso - SEDUC/MT. Possui interesses nas áreas de teoria e história da historiografia, filosofia contemporânea, ensino de história e relações étnico-raciais.

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT