

## VINTE ANOS DA LEI 10.639: QUAIS OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA?

Renato Emerson dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo discute avanços e limitações nestes vinte anos de implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia. Objetiva-se apontar propostas para o combate ao eurocentrismo no ensino da disciplina, visando uma educação comprometida com o antirracismo e a promoção da igualdade racial. Argumenta-se que tais propostas devem dialogar com as vivências do cotidiano escolar, onde docentes comprometidos com a implementação da Lei enfrentam fatores reguladores, que definem a escola como uma ambiência epistêmica, com normas de validação de conhecimento e hábitos próprios. Para isto, são trazidos exemplos de propostas constituídas num processo de pesquisa-ação, conduzido entre 2008 e 2012 com um conjunto de docentes da disciplina em escolas públicas de diversos municípios do estado do Rio de Janeiro. As estratégias de enfrentamento ao eurocentrismo e aplicação do temário permitiram a sistematização de três posturas epistêmicas na prática docente antirracista: a desconstrução das matrizes eurocentradas, o deslocamento do lócus epistêmico de enunciação e construção do conhecimento e o ensino de leituras a partir de matrizes epistêmicas distintas, numa hermenêutica diatópica. A partir de debates, experimentações e discussões, foi constituído um temário, conjunto de assuntos que, tratados como pontos de conteúdo específicos ou temas transversais, possibilitam a implementação da Lei ao longo de todo o fluxo de conteúdos trabalhados no ano letivo. Conclui-se que a busca da implementação requer mais diálogos entre universidade e escola, compreendidas como ambiências epistêmicas distintas que, em diálogo com as reivindicações emanadas do Movimento Negro, permitem a busca de uma educação intercultural crítica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação antirracista; Lei 10.639/2003

### *TWENTY YEARS OF LAW 10.639: WHAT ARE THE CHALLENGES FOR TEACHING GEOGRAPHY?*

### ABSTRACT

The article discusses advances and limitations in these twenty years of implementation of Law 10.639/2003 in Geography teaching. The objective is to point out proposals to combat Eurocentrism in the teaching of the discipline, aiming at an education committed to anti-racism and the promotion of racial equality. It is argued that such proposals should dialogue with everyday school experiences, where teachers committed to the implementation of the Law face regulatory factors, which define the school as an epistemic environment, with norms for validating knowledge and its own habits. For this, examples of proposals constituted in an action-research process, conducted between 2008 and 2012 with a group of professors of the discipline in public schools in several municipalities in the state of Rio de Janeiro, are brought. The strategies to face Eurocentrism and the application of the agenda allowed the systematization of three epistemic postures in the anti-racist teaching practice: the deconstruction of Eurocentric matrices, the displacement of the epistemic locus of enunciation and construction of knowledge and the teaching of readings from different epistemic matrices, in a diatopical hermeneutics. Based on debates, experiments and discussions, a theme was formed, a set of subjects that, treated as specific content points or cross-cutting themes, enable the implementation of the Law throughout the entire flow of content worked on during the school year. It is concluded that the search for implementation requires more dialogue between university and school, understood as distinct epistemic ambiences that, in dialogue with the claims emanating from the Black Movement, allow the search for a critical intercultural education.

**Keywords:** Geography Teaching; Anti-racist education; Law 10.639/2003.

<sup>1</sup> Professor adjunto do Instituto de Pesquisa e Planejamento Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Email: [renatoemerson@yahoo.com.br](mailto:renatoemerson@yahoo.com.br)

## Introdução

Vinte anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, urgem reflexões acerca de sua implementação, os avanços, os limites, sucessos e fracassos. Este amplo balanço (que aqui não nos arrogamos fazer) implica também um olhar crítico sobre as contribuições que diferentes setores (esferas de governo e gestão da educação, movimentos sociais, setor privado e fundações que atuam na educação, universidade, entre outros) vem constituindo para a implementação da Lei. Nos arriscamos a dizer que a implementação desta Lei vem sendo ainda insatisfatória, mesmo com um olhar sensível à complexidade dos desafios que ela traz, como uma medida de promoção da igualdade racial e combate ao racismo (um sistema de dominação enraizado na formação social brasileira, capaz de se transformar e reconstruir de distintas maneiras em diferentes períodos de nossa história e, assim, ser estruturante de posições e relações sociais). Ainda que o tamanho do “monstro” a ser enfrentado seja demasiado robusto, precisamos de vigilância crítica para buscar entender quais as possibilidades não ou pouco exploradas, que nos ajudem a trazer avanços.

A Lei 10.639/2003 é uma conquista do Movimento Negro, que historicamente disputa a educação no Brasil (Domingues, 2009; Santos, 2005; Santos, 2022). Se, na Constituição brasileira de 1934 o artigo 138 incumbia “à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis, [...] estimular a educação eugênica”, num explícito dispositivo atrelado à então hegemonia do projeto nacional de branqueamento da população, a Lei 10.639/2003 explicita a força da luta antirracismo do Movimento Negro como ator que disputa o currículo escolar (visto como dispositivo biopolítico de formação humana na sociedade) em busca da promoção da igualdade racial. Com efeito, ao longo destes vinte anos, muitas estratégias foram buscadas pelo Movimento Negro, visto aqui como um ator social plural, que dialoga e disputa a implementação da Lei em diferentes escalas (Santos & Soeterik, 2015), desde o governo federal e mesmo arenas internacionais (como conferências e cortes jurídicas internacionais) até o cotidiano do chão da escola. Por exemplo, por ação de militantes e intelectuais comprometidos com a causa antirracismo, em 2004 foi aprovado um parecer do Conselho Nacional de Educação com uma amplo e frutífero conjunto de recomendações para a implementação da Lei, parecer este que foi publicado e amplamente difundido por diversas redes estaduais e municipais de educação; muitos materiais didáticos e paradidáticos foram produzidos como apoio à implementação, como filmes, livros, cartilhas (talvez o esforço em torno da 10.639 tenha sido o tema sobre o qual mais se produziu no âmbito da luta antirracismo neste

século); um incontável número de atividades (cursos de formação, seminários, palestras, oficinas<sup>2</sup>) em ambientes acadêmicos e escolares; programas estatais de produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos (como o PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, e o PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola) foram pressionados a incorporar os preceitos da 10.639; e, como recurso extremo, em mais de uma ocasião atores do Movimento Negro apelaram para a judicialização da implementação, cobrando através de ações civis públicas que escolas e órgãos de gestão educacional comprovassem estar realmente cumprindo a Lei (p. ex., em 2005 quinze entidades do Movimento Negro já haviam feito denúncias junto ao Ministério Público, e em 2014 o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental, entidade atuante no Rio de Janeiro, entrou com uma medida cautelar exigindo tais provas<sup>3</sup>).

Aqui, buscamos trazer algumas provocações a partir da perspectiva da produção e atuação universitária. As contribuições da universidade para a implementação da Lei 10.639/2003 são inegáveis (formação docente e de quadros para gestão, produção e publicações, atividades de extensão junto a escolas, etc.) e incontáveis, mas também, podemos dizer, insuficientes e marcadas por resistências e inércias. O que queremos tensionar neste texto são **dilemas** oriundos das diferenças de posição e ambiências epistêmicas entre universidade e escola. Com efeito, apesar de a universidade ser historicamente o lócus privilegiado da produção de conhecimento científico, é necessário pensar a escola também como uma ambiência epistêmica, regulada por regimes de validação distintos da universidade. Apontamos aqui a necessidade de produção conjunta de conhecimento entre escola e universidade como a única possibilidade desta última contribuir para a implementação da Lei 10.639, e trazemos alguns exemplos de uma experiência que conduzimos com um conjunto de docentes de escolas públicas entre 2008 e 2012 num projeto de pesquisa de pesquisa-ação sobre os desdobramentos desta Lei no ensino escolar de Geografia, bem como desdobramentos posteriores desta investigação e atuação em escolas. Aproveitamos esta escrita, assim, para realizar um breve tour por ideias construídas ao longo de mais de 15 anos de pesquisas e atuação na busca de como dialogar a Geografia que se ensina nas escolas com a luta antirracista e pela igualdade racial do Movimento Negro Brasileiro.

O texto, após esta introdução, começará trazendo na próxima seção apontamentos sobre currículo e poder, emanados deste percurso investigativo conduzido com o conjunto de docentes mencionado. Na seção seguinte, reforçaremos a importância de dialogar com o cotidiano docente

---

<sup>2</sup> Ver, p. ex., as oficinas “Racismo e Educação” ministradas pelo NEGRAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais”), relatadas por Santos, Corrêa e Santos (2019).

<sup>3</sup> “Justiça decide verificar cumprimento do ensino da história afro-brasileira”, disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-04/justica-decide-verificar-cumprimento-do-ensino-da-historica-afro-brasileira>>. Acesso em 13/05/2023.

na escola para enfim, trazer alguns exemplos de propostas de implementação da Lei 10.639 produzidos neste contexto de pesquisa-ação, em que a prática (e a vivência) docente escolar é o princípio e o fim, fundamento e objetivo principal sobre o qual se busca incidir de forma colaborativa.

### **Currículo, poder e ensino de Geografia: notas a partir da Lei 10.639**

Temos defendido que o objetivo da Lei 10.639 é reposicionar as populações negras e as relações raciais no mundo da educação (Santos, 2007), visando equilibrar as representações que a educação escolar (enquanto processo de formação humana) constrói e inculca na sociedade sobre os diferentes grupos que compõem a nação para, assim, se transformar numa educação antirracista, que eduque para a igualdade racial. Como conquista do Movimento Negro, que historicamente luta pelo acesso e também pela qualidade (e, discutindo criticamente sobre os critérios dessa “qualidade”) da educação, ela é uma síntese de lutas históricas desse ator social, e portanto catalisa um amplo espectro de reivindicações. Entretanto, trata-se de uma “lei”, ou seja, um dispositivo jurídico prescritivo sobre o currículo, e sua aplicação depende das interpretações que aplicadores fazem dele. Isto afasta o espírito da criação da Lei (a partir do ator social que a propôs, o Movimento Negro) e a aplicação efetiva dela: a diferença entre prescrição curricular e o currículo praticado<sup>4</sup>.

A partir desta diferenciação entre o que é prescrito para o currículo e o que é efetivamente praticado enquanto currículo, torna-se necessário compreender os meandros e as complexas relações de poder que produzem tal distanciamento. Afinal, se o processo de construção de uma questão (aqui, o racismo), a afirmação dela como agenda pública e questão de Estado, a transformação desta agenda num projeto de lei e sua aprovação e promulgação (que envolvem as diferentes casas do poder legislativo federal, o poder executivo e também a legitimação de sua constitucionalidade por instâncias do poder judiciário) é, explicitamente, um processo de intrincadas disputas e relações de poder, a sua aplicação também deve ser vista desta forma. A implementação (ou não), a forma dessa implementação e as resistências a ela, por parte do amplo conjunto de aplicadores desta Lei (no caso, os atores do campo educacional, como docentes, outros integrantes de equipes e comunidades escolares como coordenações, direção, etc., gestores, autores e editoras produtores e difusores de materiais como os livros, entre outros), tem relação

---

<sup>4</sup> Destacamos aqui o uso de distintas denominações para as práticas curriculares no cotidiano escolar. Há autoras utilizando o termo “currículo praticado” (Alves, 2003), enquanto outras utilizam “currículo vivido” (Macedo, 2006). Como não entraremos aqui nestes debates, utilizaremos o primeiro como o trabalho que é efetivamente implementado a partir de escolhas e decisões sobretudo dos professores (já que estamos pesquisando a realidade de uma disciplina específica, a Geografia), e o segundo como o conjunto de vivências e práticas experimentadas em todo o âmbito escolar, e que extrapolam o campo disciplinar.

direta com as intepretações que eles vão fazer da Lei. Interpretações positivas engendram disposições, interpretações negativas engendram resistências e inércias. Interpretações bem informadas sobre a história da Lei engendram posturas proativas e colaborativas, interpretações mal informadas (como os comuns discursos de que esta Lei é uma imposição “de cima para baixo”, uma “lei do cumpra-se”), engendram posturas reativas. Os comportamentos derivados de tais posturas engendram disputas, portanto, relações de poder definindo o currículo praticado da Lei 10.639.

Temos então que a atenção fundamental na busca de desdobramentos e implementação da Lei 10.639 deve ser voltada para a prática docente, seus condicionantes, possibilidades e limites (Santos, 2011; Pereira, 2007). Isto nos coloca o desafio de conferir centralidade às vivências e experiências de docentes e demais aplicadores da Lei, sobretudo, no âmbito do cotidiano escolar, onde o ensino se depara com a aprendizagem, ou seja, onde o contato com educand@s efetivamente ocorre. É neste sentido que em Santos (2011) chamamos a atenção para os “fatores reguladores do currículo praticado”, indicando o peso destas condições sobre a prática docente. Inserção espacial da escola (se é em área urbana ou rural, urbana central ou periférica, em área calma ou num território militarizado e em confronto, por exemplo, interferem sobre a prática docente), relação com outros professores de geografia (onde ocorrem negociações e decisões coletivas sobre o que trabalhar e como), relações com docentes de outras disciplinas (com quem realizam-se diálogos, trocas, atividades interdisciplinares ou, em ausência de colaborações, com quem estudantes vão confrontar conteúdos e leituras de mundo trazidas nas situações em que alguém rompe com as hegemonias estabelecidas – e, isso pode levar a conflitos), entre outros, regulam as ações docentes.

O que pretendemos aqui chamar atenção é que esse conjunto de fatores reguladores, bem como os comportamentos (“habitus”, diria Bourdieu, 1989) dos sujeitos, delineia o cotidiano escolar como uma ambiência epistêmica, um campo social movido por relações próprias, e que por isso engendra formas possíveis e legitimadas de produção e reprodução de conhecimento. Os “saberes escolares” são, nesta compreensão, fruto e condicionante da reprodução de relações no âmbito da escola, calcados em regimes de poder e autoridade (sobre conhecimento, sobre comportamentos). Tal consideração é de suma importância para pensar os desafios da implementação da Lei 10.639 pois, por exemplo, inserir nesta ambiência conhecimentos que, ao não serem dominados por docentes e outros sujeitos em posição de autoridade os destitua desta posição, pode ser algo que engendra resistências e pode se tornar inviável, fazendo com que este ambiente possa ser, em grande medida, fechado e alérgico a mudanças.

As resultantes curriculares de aplicação da Lei se inserem no bojo dessas disputas de poder que mantém e reproduz uma “ordem social” na ambiência escolar. Assim, as resultantes são fruto destas complexas relações de poder, relações “não lineares”, multiposicionais, não-hierárquicas e não-verticais (p. ex, do Estado sobre a escola), que fazem do currículo uma arena de produção cultural (Macedo, 2006). Não se trata de uma disputa entre o “bem e o mal”, ou algo estruturado apenas sobre quem manda e quem obedece, mas do entrecruzamento de situações e contextos onde se multiplicam as possibilidades de coisas em jogo – que podem ser o conteúdo, a autoridade, a condução de uma escola (com suas dimensões burocráticas, trabalhistas, políticas, administrativas, além das educativas em si). Todas estas relações de poder interferem sobre as posições ocupadas e assumidas pelos sujeitos, como exploramos em Santos & Santos (2020), em que mostramos situações observadas (em nossa pesquisa-ação de acompanhamento com o conjunto de docentes) nas quais pessoas que eram favoráveis às agendas antirracistas em certo momento se posicionaram contra, por conta da disputa política que travavam com a direção escolar<sup>5</sup>. É em meio a tais jogos de poder que docentes engajados na implementação da Lei 10.639 e na construção de uma educação antirracista, como diz Pereira (2007) “quando não podem atalhar, arroteiam”, ou seja, constituem cotidianamente suas táticas de praticantes (Certeau, 1994) “permitindo a *tessitura de acontecimentos culturais* que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza” (Alves, 2003).

### **Dialogar com o cotidiano docente na escola**

Este olhar político-epistêmico sobre a ambiência escolar nos ajuda a compreender a permanência de estruturas curriculares no longo prazo, bem como as tentativas de transformação engendradas por sujeitos diversos nas múltiplas arenas em que se disputa o currículo praticado. Críticas de conhecimento a aspectos ensinados há décadas são assimiladas, muitas vezes, como aspectos pontuais, mesmo colidindo com cânones da estruturação e organização de conteúdos ou, com outros conteúdos que permanecem sendo trabalhados. No caso da implementação da Lei 10.639, observamos docentes realizando atividades ricas sobre cultura afro-brasileira, discutindo racismo (inclusive, articulando com o cotidiano de estudantes, por exemplo, estimulando-os em criativos exercícios a observar e identificar nas suas vivências quais as atividades e posições desempenhadas

---

<sup>5</sup> Exemplificamos naquele texto (Santos & Santos, 2020) uma situação relatada por uma professora integrante de nosso grupo na escola onde lecionava. Ela propôs, numa reunião com toda a equipe escolar, um projeto sobre a temática racial, envolvendo toda a escola, com culminância em novembro, mês da Consciência Negra. Teve, de imediato, a concordância e o apoio da direção da escola. Mas, para sua surpresa, professoras que eram parceiras dela em diversas iniciativas (que já haviam, inclusive, atuado e composto junto com ela um núcleo de estudos em outra escola onde eram lotadas no passado, ou seja, eram aliadas antigas), se posicionaram contra, por não aceitar fazer “aliança” com a direção da escola.

e ocupadas por pessoas negras e brancas, aprendendo assim a leitura social das desigualdades raciais), trazendo personagens e organizações da luta antirracismo do Movimento Negro, entre outros profícuos esforços em prol de uma educação antirracista. Mas, ao mesmo tempo, vimos esses mesmos docentes ensinando sobre a formação do mundo contemporâneo a partir da tradicional sequência de fatos históricos centrados na Europa (grandes navegações e “descobrimientos”, colonização e tráfico, revolução industrial, etc.), sem uma problematização sobre o eurocentrismo imanente a esta narrativa. Ou, trabalhando sobre o conceito de paisagem através de uma polarização entre “paisagem natural” e “paisagem humanizada”, de forma evolucionista, o que se combina com imagens do continente africano e seus povos como sendo o contexto no qual a cultura (compreendida como tecnologia) não avançou. Ou seja, docentes que realizam potentes atividades pontuais ao mesmo tempo operando com estruturas curriculares (aqui, compreendidas como as sequências e encadeamentos de conteúdos) que reproduzem a inculcação de visões eurocêntricas e racistas de mundo. Como enfrentar este paradoxo?

Isto vale para a prática docente e também vale para o seu maior regulador, o livro didático, que identificamos em nossa pesquisa como o principal fator regulador da prática docente. Mesmo que haja um importante contingente de docentes que produzem seus próprios materiais, e que em muitas escolas os materiais distribuídos no âmbito do PNLD não cheguem em tempo e quantidade satisfatória, o livro é a base do fluxo curricular dos conteúdos de grande parte da categoria docente no país: muitos docentes “seguem o livro”, tendo-o como único guia do que e quando é trabalhado cada conteúdo. Se parte desses fatores reguladores foge ao alcance de nossas possibilidades de intervenção, alguns merecem se tornar foco estratégico de nossos esforços.

Em Santos (2018) exploramos as contradições das relações de poder que envolvem os livros didáticos. Os livros são mobilizados por diferentes atores, com significados distintos possíveis para cada qual: para o/a estudante, pode ser material de suporte às aulas, objeto de interação de diferentes maneiras (lendo, apenas passando os olhos e se apropriando de distintas formas dos elementos como textos, figuras, boxes, mapas, etc.), ou, mesmo a única obra impressa que tem em sua casa, e fonte legítima de saber inquestionável e impassível de crítica; para o/a docente, pode ser ferramenta didática nas aulas, extensão das aulas para consulta de estudantes em casa, material para preparação das aulas, instrumento de formação (identificamos, inclusive, docentes que estudavam por um livro e utilizavam outro em sala de aula), ou mesmo o guia curricular de seus conteúdos trabalhados; para o Estado, que distribui os livros (e, o Brasil tem o maior programa centralizado de distribuição de livros didáticos do planeta), o livro pode ser um instrumento de garantia de qualidade, de fortalecimento da formação docente (cada vez mais presente nas

diretrizes para os manuais do professor no PNLD) ou, um instrumento de controle educacional. Como parte dessas complexas disputas e geometrias de relações de poder que constituem o currículo como uma arena de produção cultural (e, portanto, de estabelecimento, manutenção e reprodução de hegemonias e resistências e contestações a elas), mostramos naquele texto como coleções didáticas aprovadas recentemente no âmbito do PNLD se adequam às exigências e, através de “enxertos” nos livros (para contemplar tais exigências), mantém intactos conteúdos e formas de estruturação de conteúdos que sustentam a reprodução de visões eurocêntricas de mundo. Como incidir então sobre estas novas formas de manutenção do racismo – sutis, veladas, e até mesmo inconscientes, mas eficazes para escapar às coibições dos marcos legais de combate ao racismo? Como construir propostas para a implementação da Lei 10.639 que considerem estes complexos jogos de poder?

Chamamos a atenção, aqui, de que há sequencias de conteúdos que funcionam como estruturas curriculares – e, aqui, fazemos uso da noção proposta por Bourdieu (1989) de “estruturas estruturantes”, aquelas que funcionam como princípios organizadores de práticas sociais, de relações e representações que controlam percepções sobre o mundo vivido. Elas organizam os campos das relações sociais, as instituições, controlando mas ao mesmo tempo instituindo agências (como possibilidades) aos sujeitos. Nesta leitura das estruturas curriculares como matrizes de (e, constituídas em) relações de poder é que devemos encarar criticamente as sequencias de conteúdo hegemônicas nos currículos praticados do ensino de geografia. Nos concentrando no segundo ciclo do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), podemos descrever (aqui, por razões de espaço, simplifadamente) a seguinte sequência de conteúdos como hegemônica: a predominância de conceitos (como paisagem, rural e urbano, entre outros) e natureza/geografia física/meio ambiente no 6º ano; Brasil no 7º ano; mundo, com diferentes divisões entre abordagem temático-analíticas (p. ex., com focos em temas como globalização, blocos econômicos, etc.) e divisões dos continentes no 8º e 9º ano. Esta sequência organiza o trabalho e o fazer da maioria da categoria docente de geografia<sup>6</sup>, e aqui atentamos para sua permanência e, evidentemente, para sua funcionalidade na reprodução de cânones eurocêntricos de visão de mundo – afinal, para ficarmos apenas em um exemplo, a separação entre natureza e sociedade é parte de uma específica visão de mundo, que

---

<sup>6</sup> Importante, mais uma vez, ressaltar que o uso do termo “estrutura curricular” aqui para nos referirmos a esta sequência de conteúdos é feito sob rasura, afinal, estamos afirmando que currículo é mais do que os conteúdos. Mas, queremos também ressaltar o papel que estas sequencias tem como “comandos” sobre o agir docente. É neste sentido que acreditamos poder fazer este uso sob rasura do termo “estrutura curricular”. Afinal, como nos ensina Macedo (2006, p. 101-102), “o conceito de currículo como fato se articula (...) com o que Forquin tem denominado de cultura escolar, uma cultura didatizada que cumpre ao currículo transmitir. Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Desse repertório, são selecionados e organizados elementos culturais, num processo que envolve didatização, ou mediação/transposição didática, que compõem o mosaico a que denominamos currículo. Entendo que dizer que tal processo expressa e envolve uma luta por legitimidade das culturas na esfera social é insuficiente para uma abordagem crítica do currículo.”

dissocia a matéria do espírito, o físico do humano, e por extensão, coloca os humanos no centro de tudo que existe e é transformado em recurso a ser explorado por eles.

A outra dimensão desta crítica que aqui construímos à permanência desta sequência de conteúdos como estrutura curricular é quando retomamos que Bourdieu, no mesmo movimento analítico que mostra que há “estruturas estruturantes”, também afirma que elas só o são porque são também “estruturas estruturadas” – ou seja, elas próprias são fruto de construções em ordens de poder, portanto, de relações de dominação e controle social. Daí, são “estruturas estruturantes estruturadas”: elas não são fruto do acaso, ou de algo sobrenatural, transcendental; são resultado e instrumento das relações de poder que engendram e através delas são engendradas.

Temos, assim, que olhar criticamente para tais sequências e interroga-las. Para nosso desafio de implementação da Lei 10.639 e da construção de uma educação antirracista, isto coloca a questão de como, ao mesmo tempo, dialogar com esta estrutura e criticá-la, combate-la. Isto implica em formular dentro dela, e não construir propostas de atividades que possam ser confundidas como “exceções”, como momentos em que o que ocorre no processo educativo “não é aula”<sup>7</sup>, não é conteúdo, não é Geografia, não tem status de “saber disciplinar”. Daí ressaltarmos a importância de pensarmos a implementação da Lei 10.639 no ensino de Geografia dialogando com este fluxo de conteúdos, com esta “matriz curricular” que é predominante, que se reproduz e permanece incorporando críticas na forma de “enxertos”. Evidentemente, qualquer proposta neste sentido enfrenta o paradoxo de, por um lado, tentar ser adequável à realidade das estruturas estruturantes por dentro das quais os sujeitos tentam com suas táticas a transformação e, por outro, ao oferecer subsídios críticos, não abrir mão de valorizar a autonomia reflexiva do/da docente, para que possa ele/ela mesmo/a produzir seus materiais e definir como, quando e dialogando com quais conteúdos vai implementar a Lei 10.639. Nem sempre, entretanto, este fazer de “professor-pesquisador” é algo possível na práxis docente em suas condições materiais concretas, seja de tempo disponível (dedicar mais tempo de trabalho para pesquisa, produção de materiais, etc., com elevadas cargas horárias em aulas), de infraestrutura e materiais em seus ambientes de trabalho, ou mesmo, de formação e acesso a materiais.

### **Desafio: Transversalização da Lei 10.639 pelo fluxo de conteúdos do ensino de Geografia**

---

<sup>7</sup> Recebemos relatos de docentes apontando terem ouvido estudantes no corredor da escola dizendo “hoje o professor não deu aula, ele ficou falando de racismo”.

Valorização positiva da imagem das populações negras, crítica epistêmica do eurocentrismo, leitura crítica do racismo (incluindo o contexto vivido de discentes), por exemplo, são proposições inspiradoras que permitem incontáveis possibilidades de exercícios concretos no fazer da docência em Geografia. Aqui, entretanto, nos colocamos o desafio de pensar uma aplicação transversalizada destes preceitos, tomando-os como princípios epistêmicos e não como pontos de conteúdo específicos. Buscamos, assim, superar também a dificuldade de implementar a Lei 10.639 ao longo de todo o ano e em todo o Projeto Político Pedagógico no que tange à Geografia, e não apenas em torno do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra (que é indicado no Artigo 79-B da referida Lei para ser incluído no Calendário Escolar – ou, numa versão ampliada, um Mês da Consciência Negra).

Como dialogar com os reguladores da prática docente (como, p. ex., as sequências hegemônicas de conteúdos) a partir de críticas antirracistas? Conforme apontamos em Santos (2007), isto implica em inserir conteúdos, mas também, rever conteúdos. Em dois trabalhos anteriores, apontamos algumas proposições neste sentido, que vale aqui brevemente mencionar. Em Santos (2021) exploramos os dilemas epistêmicos na busca de um ensino de Geografia comprometido com o antirracismo a partir da Lei 10.639. Enquanto crítica ao eurocentrismo (como fundamento da matriz cultural hegemônica no currículo e como resultado social dele), apontamos três possibilidades de posturas epistêmicas outras: (i) o tratamento dos conteúdos na forma hegemônica eurocêntrica sendo feito juntamente com a crítica epistêmica e a exposição dos impactos e do enviesamento da visão de mundo por eles projetadas, num exercício de **desconstrução** desta matriz, com forte influência do filósofo Jacques Derrida; (ii) o **deslocamento do lócus epistêmico de enunciação**, por exemplo, partindo de uma perspectiva afrocentrada na produção do olhar sobre fenômenos; e (iii) o tratamento de conteúdos mostrando sempre mais de uma perspectiva de produção de conhecimento, com a apresentação também dos diferentes sujeitos epistêmicos e seus lócus, num exercício de **hermenêutica diatópica** (Santos, 1997), onde não apenas visões diferentes são apresentadas como possíveis, mas também as dimensões de poder destas diferenças na produção de conhecimento são também exploradas e mostradas. Estes três exercícios de postura epistêmica crítica em relação aos conteúdos emergiram em nossa pesquisa-ação com o conjunto de docentes de escolas públicas, em tratamento de diferentes conteúdos.

A partir do conjunto de dilemas então relatados pelos docentes (limitações concretas para desempenhar o papel de docente-pesquisador, carência de materiais e de formação, etc.), as provocações nos direcionaram para pensar com eles um conjunto de propostas de tratamento de conteúdos a partir de perspectivas críticas antirracistas, que dialogassem com a sequência que eles

eram obrigados a seguir, por conta dos fatores reguladores (negociações com outros docentes das equipes de Geografia de suas escolas em torno de um programa comum; dificuldade ou impossibilidade de abrir mão do uso do livro didático, muitas vezes também escolhido coletivamente na escola; etc.). Assim, em Santos (2009) ensaiamos uma primeira proposta de um temário, um conjunto de assuntos e abordagens constituído a partir da proposta de inserir conteúdos, mas também rever conteúdos. Num formato de material paradidático, nesta e em outras publicações posteriores propusemos, por exemplo, os seguintes temas a serem inseridos ou revistos: (i) O debate raça & modernidade; (ii) O ensino sobre África; (iii) As Comunidades Remanescentes de Quilombos (Geo-grafias de lutas históricas negras); (iv) Branqueamento da População & Branqueamento do Território; (v) Toponímias negras e das relações raciais; (vi) Matrizes de relação Sociedade & Natureza em comunidades tradicionais negras e africanas; (vii) A Segregação Racial nos meios urbanos; (viii) Geografias Simbólicas/Corporeidade: As “Experiências de Espaço” de diferentes indivíduos e grupos; (ix) Práticas culturais negras grafando o espaço, entre outros<sup>8</sup>.

Importante sublinhar que os itens do temário poderiam ser trabalhados tanto em momentos específicos como pontos de conteúdo quanto serem mobilizados como eixos transversais, diluídos e transformando outros pontos, de acordo com o trabalho efetuado nas sequencias de cada docente em sua escola e ano letivo da turma. Afinal, alguns desses tópicos, como o debate raça & modernidade, não costumam aparecer em matrizes curriculares de Geografia, portanto, seriam inseridos; enquanto outros, como África, que já é conteúdo trabalhado, deveria ser objeto de revisão crítica da dimensão eurocêntrica hegemônica no tratamento dado. No caso da abordagem do continente africano, por exemplo, o ponto de partida é a atenção para o fato de que África é, antes de mais nada, uma “representação” - no sentido proposto por Bourdieu (1989), um constructo simbólico que toma uma ampla diversidade de situações e formas de existir em matrizes culturais múltiplas e as reduz a um diminuto conjunto de ideias força pejorativas (primitivismo, doenças, miséria, ditaduras, enfim, todo um conjunto de tragédias humanitárias) com o objetivo de desqualificar os grupos cuja identidade se lastreia nela (africanos de África e africanos da/na diáspora). Assim, a revisão de conteúdos deve partir das bases da produção de uma imaginação espacial de conjunto de África: (i) os cânones de periodização – normalmente, trata-se do Egito Antigo e depois se “pula” na linha do tempo para o tráfico negreiro, como se nada tivesse ocorrido entre estes dois períodos históricos, na verdade, mostrando a África apenas em

---

<sup>8</sup> Couto (2023) faz exercício similar, indicando um temário a ser inserido no ensino de Geografia como cumprimento de diversos dispositivos jurídicos antirracistas recentes, como a Lei 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), entre outros.

momentos/períodos de conexão subaltenizada com a Europa; e (ii) também os de regionalização - a divisão entre África Saariana e Sub-Sariana, como dois mundos separados por uma barreira intransponível, que se conecta com a ideia de uma “África Negra” e uma “África Branca”, separadas por essa barreira. Romper com estas bases é a primeira operação para o combate ao eurocentramento e seu poder simbólico sobre a leitura deste continente, oferecendo outras “representações” sobre ele. Também possibilita mostrar todas as contribuições para a humanidade oriundas das diferentes matrizes culturais constituídas no continente africano em milênios, oferecendo assim referenciais positivos sobre os grupos que mantêm com ele laços de ancestralidade e pertencimento simbólico.

O temário apresentado, enquanto busca de formas alternativas críticas antirracistas de lidar com as sequencias de conteúdo hegemônicas, almejava ofertar materiais que poderiam ser utilizados por docentes para aplicação em sala, ou contribuir e fertilizar suas imaginações para a produção de suas próprias atividades didáticas. Importante lembrar que estes exercícios de proposição de um temário foram construídos em colaboração com o conjunto de docentes acompanhados e, portanto, se constituíam em críticas ao mesmo tempo “de dentro” e “de fora” da ambiência escolar. Ou seja, dialogavam com a ideia de “dupla crítica” do conhecimento apontada por Lao-Montes (2018): uma “crítica imanente” (aqui, à ambiência escolar), que busca as contradições internas de uma matriz epistêmica), e outra, uma “crítica transcendente”, aquela realizada desde lugares de enunciação outros (no caso, a universidade e, principalmente, o Movimento Negro e sua luta educativa antirracista), com suas lógicas e categorias negadas. Tal exercício de diálogo curricular entre matrizes culturais “distintas” mirava uma interculturalidade crítica, no dizer de Walsh (2013). Assim, buscávamos romper com lógicas de “transposição didática” de uma produção cultural inscrita numa ambiência social para outra, superando dualizações epistêmicas e o desrespeito às lógicas que organizam o currículo praticado no seio da ambiência epistêmica escolar – o que se buscava era disputá-la.

Por fim, vale trazer aqui um pouco do percurso de constituição destas propostas. Ao longo das reuniões mensais com o conjunto de docentes, nos eram relatadas suas práticas, dificuldades, êxitos, estratégias, adaptações, desistências, entre outras situações vividas. Também fazíamos discussões de textos, tínhamos palestras de pessoas convidadas, debatíamos filmes, materiais didáticos e paradidáticos, entre outros. No final do primeiro ano de reuniões, nos colocamos junto ao grupo o desafio de integrar os percursos curriculares praticados pelos integrantes. A primeira dificuldade para isto era o fato de que, cada um e uma estando inseridos em distintas escolas, as negociações programáticas que faziam em seus ambientes tinham que se sobrepor ao que fosse

combinado entre nós. Entretanto, foi unânime a percepção de que as trocas sobre o que era buscado em cada ponto de conteúdo ofereciam ricas e inspiradoras discussões, mesmo para quem não estivesse tratando do conteúdo em tela.

No final de 2008 e em quase todos os anos seguintes, então, a última reunião era dedicada a pensar os planejamentos pedagógicos do ano seguinte. Como apenas uma docente atuava numa escola de Ensino Médio, e todos os outros atuavam no Ensino Fundamental, o foco principal era o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), e nos debruçávamos sobre propostas de sequências de conteúdos buscando indicar os exercícios de inserção ou revisão de conteúdo. Algumas propostas eram baseadas em experimentações já realizadas pelos docentes, aprimoradas pelo seu espírito altamente autocrítico. O Quadro 1 nos mostra um exercício realizado neste primeiro ano:

<b>Quadro 1 – Exercício-proposta de transversalização da crítica antirracismo em pontos de conteúdo do ensino de Geografia no 6º ano (Ano de realização do exercício - 2008)</b>		
<b>Conteúdo Básico</b>	<b>Estratégia de Relação com o debate racial</b>	<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do Planeta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os “mitos da criação do planeta”; discutir a ciência como mais outra forma de produção de saberes</li> <li>• Destacar o surgimento do homem na África</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o respeito aos demais povos (sejam africanos, indígenas ou asiáticos) a partir do reconhecimento e valorização dos saberes por eles produzidos;</li> <li>• Possibilitar a percepção de que não existem “verdades” absolutas. Elas, no máximo, “existem” segundo determinado ponto de vista.</li> </ul>
<b>Como fazer</b>		
- Leitura de contos (ou dramatização) sobre o processo de formação da Terra seguido de uma discussão sobre a possibilidade de sua veracidade		
Material pedagógico: Quadrinho sobre o mito da formação Nagô; mitos de formação do mundo segundo outras culturas.		

Fonte: Relatório do projeto de pesquisa “A Lei 10.639 e o ensino de Geografia”.

A partir de 2009, a sistematização do temário apontado anteriormente foi incorporada como um repertório corrente nos debates do grupo e nos trabalhos dos docentes. Assim, na última reunião do ano de 2009, em que a pauta principal eram os planejamentos para 2010, os docentes foram estimulados a trazer já algumas propostas, ainda que em nível agregado, pensando mesmo na estrutura da sequência de pontos de conteúdos (e não em cada ponto em si especificamente), e coletivamente o grupo apontava possibilidades de diálogo com o temário. O Quadro 2 mostra exemplos de propostas trazidas para o debate coletivo:

<b>Quadro 2 – Exercício-proposta de transversalização da crítica antirracismo em pontos de conteúdo do ensino de Geografia no 6º ano (Ano de realização do exercício - 2009)</b>		
<b>Síntese do Programa (depoimento transcrito)</b>	<b>Outros conteúdos Apontados</b>	<b>Possibilidades</b>
No primeiro bimestre é toda a parte de <u>cartografia, localização, coordenada geográfica, fuso horário</u> , basicamente no primeiro bimestre é isso. Segundo bimestre é a questão dos conceitos, o <u>conceito de paisagem, o conceito de lugar, o conceito de território e o conceito de região</u> . No terceiro bimestre entra a questão <u>da indústria e no quarto a questão do campo e da cidade</u> .		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacialização de dados sobre desigualdades raciais;</li> <li>• Comunidades/territórios de maioria negra;</li> <li>• Estética ligada a negritude, arte e tecnologia;</li> <li>• Toponímia;</li> <li>• Quilombos (rurais &amp; urbanos);</li> </ul>
Assuntos relacionados a paisagem, lugar...	De acordo com o assunto, na preparação de cada aula. P. ex., agricultura, o rural, o que é que tem no rural que é possível puxar para discutir isso? Tem quilombo no rural, então posso falar sobre isso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estética ligada a negritude, arte e tecnologia;</li> <li>• Quilombos (rurais &amp; urbanos);</li> <li>• Toponímia</li> </ul>

Fonte: Relatório do projeto de pesquisa “A Lei 10.639 e o ensino de Geografia”.

Estes dois exercícios trazidos como exemplos nos mostram esforços de construção de críticas antirracistas no ensino de Geografia dialogando com o cotidiano docente, com suas possibilidades, entraves e limites. O processo de produção do temário foi uma construção coletiva e dialogada com os docentes, enfrentando os entraves e os limites por eles apresentados. Questões como a dificuldade derivada da formação de cada docente (distintas trajetórias formativas possibilitam mais acúmulos sobre algumas temáticas e menos em outras, além de que muitas discussões eram novas para todo o conjunto, como o debate sobre a colonialidade do saber e do poder) eram enfrentadas coletivamente, com debates formativos sobre os assuntos, compartilhamento de bibliografias e outros materiais - por exemplo, filmes. Assuntos eram debatidos como subsídios ao enfrentamento do racismo, e com o passar das discussões e das reuniões, experimentações apresentadas nos relatos ou propostas pelo grupo iam frutificando as possibilidades, e dando forma ao temário e suas aplicações.

O fato de o temário proposto ter sido fruto de uma construção coletiva na dinâmica de pesquisa-ação facilitava a proposição, pelo próprio grupo de docentes, de possibilidades de diálogo transversal dos conteúdos apontados no temário com cada ponto de conteúdo trabalhado por eles ao longo do ano nas diferentes turmas. O exercício criativo na preparação de suas aulas, uma característica destacada integrante do grupo, fazia com que os atravessamentos propostos para cada ponto do temário se multiplicassem ao longo dos anos seguintes. Este fator foi fundamental para a sistematização das três posturas epistêmicas que apontamos anteriormente (desconstrução, deslocamento do lócus epistêmico, hermenêutica diatópica), construída no seio das reuniões em meio aos relatos de práticas apresentados pelos docentes. O que isso nos evidenciou também foi o potencial de processos de reflexão colaborativos entre escola e universidade, pois a dinâmica de pesquisa-ação funcionava então também como espaço de formação contínua para o conjunto de docentes envolvidos (Diniz, 2014).

## **Conclusões**

A implementação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia, vinte anos após a promulgação da Lei, ainda é um complexo desafio para a fração da comunidade geográfica comprometida com a superação do racismo. Nestes vinte anos, um incontável número de atividades e propostas vem sendo desenvolvidas, mas ainda de maneira insuficiente diante da complexidade do desafio do combate ao eurocentrismo na educação e no ensino desta disciplina que, como outras, é fruto da ordem social colonialista e imperialista. A disputa curricular envolve, portanto, o debate epistêmico sobre os vínculos entre o conhecimento produzido, reproduzido e difundido, as relações de poder nas quais ele é produzido e às quais ele atende (como resultado e condição da própria reprodução destas relações e posições), e as formas como as múltiplas geometrias de poder constituem as matrizes curriculares traduzidas em práticas no ensino da disciplina.

Propusemos, aqui, que a busca da superação deste desafio depende, necessariamente, da compreensão e consideração do cotidiano docente nos ambientes escolares, lócus de uma ambiência epistêmica que condiciona possibilidades e limites regulando as práticas. Assim, as propostas aqui apresentadas derivaram de um processo de pesquisa-ação, uma colaboração entre equipe universitária e um grupo de docentes de escolas públicas, ambos marcados pelo compromisso com a luta antirracismo. Apresentamos três posturas epistêmicas no combate ao eurocentramento curricular: a desconstrução, o deslocamento do lócus epistêmico do sujeito de enunciação e a hermenêutica diatópica. Trouxemos também um temário, conjunto de temas a

serem inseridos e/ou revistos no ensino da disciplina. A partir dos exemplos apresentados, tais temas podem ser abordados na prática cotidiana docente escolar como assuntos específicos, ou seja, pontos de conteúdo trabalhados em sala, ou como temas transversais, que são mobilizados ressignificando ou reforçando o tratamento de outros temas. Assim, a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia pode se dar ao longo de todo o percurso formativo, dialogando com toda a sequência e fluxo de conteúdos trabalhados ao longo do ano, e não apenas em momentos que podem ser assimilados por discentes como “exceção”, “não aula”, a partir de uma hierarquização de saberes, ou em torno do dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. As propostas aqui apresentadas não negam outras com as quais dialogamos, mas buscam contribuir para uma educação antirracista, e para um ensino de Geografia comprometido com a busca da promoção da igualdade racial.

### Referências

- ALVES, Nilda (2003). Cultura e Cotidiano Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 (mai/ago), pp. 62-74.
- BOURDIEU, Pierre (1989). **O Poder Simbólico**. Lisboa e Rio de Janeiro: Difel e Editora Bertrand Brasil.
- CERTEAU, Michel (1994). **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.
- COUTO, Aiala Colares Oliveira. A questão racial e a Geografia Escolar Crítica: caminhos para uma educação antirracista. In: \_\_\_\_\_; Mendes, Luiz Augusto Soares (Orgs.) **Geografias Pretas: Resistências e existências no Brasil Contemporâneo**. Belém: GAPTA, 2023.
- DINIZ, Flávio Guimarães (2014). **A formação contínua de professores de Geografia para a implementação da Lei Federal N. 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dissertação de mestrado em Educação.
- DOMINGUES, P. (2009) O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p.963-994, set./dez.
- LAO-MONTES, Agustín (2018). Crítica decolonial de la filosofía y doble crítica en clave de Sur. In: MORAÑA, Mabel. **Sujeto, decolonización, transmodernidad: Debates filosóficos latinoamericanos**. Madrid: Iberoamericana.
- MACEDO, Elizabeth (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez.

- PEREIRA, Amauri (2007). **Quem não pode atalhar, arroteia!: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores agentes da Lei 10.639/03**. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da ANPUR. Caxambu.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1997). **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova [online], n.39, pp.105-124.
- SANTOS, Renato Emerson dos & Santos, Ronald Coutinho (2020). Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia: os conflitos na prática cotidiana de professores. **Revista ABPN**, v. 12, p. 78-108.
- SANTOS, Renato Emerson dos & Soeterik, Inti Maya (2015). Scales of political action and social movements in education: the case of the Brazilian Black Movement and Law 10.639. **Globalisation, Societies and Education**, v. 13, p. 1-19.
- SANTOS, Renato Emerson dos (2007). “O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639”. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SANTOS, Renato Emerson dos (2011). A lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, v. 7, p. 4-23.
- SANTOS, Renato Emerson dos (2018). A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. In: Tonini, Ivaine; Goulart, Lúcia Beatriz; Kaercher, Nestor André; Martins, Rosa Militz; Costella, Roselane Zordan. (Org.). **Geografia e livro didático: para tecer leituras de mundo**. 1ed.São Leopoldo: Oikos, v. 1, p. 29-49.
- SANTOS, Renato Emerson dos (2021). Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da Lei 10.639/03. In: Dillermando Cattaneo; Marcelo Argenta Câmara; Renata Ferreira da Silveira. (Org.). **Geografias das R-existências**. 1ed.Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021, v. 1, p. 263-290.
- SANTOS, Renato Emerson dos (2022). Racialization, Social Movements, and Political Engagement in Brazil: The Brazilian Black Movement and Education. In: Janelle Scott; Monisha Bajaj. (Org.). **World Yearbook of Education 2023: Racialization and Educational Inequality in Global Perspective**. 1ed.Oxford: Routledge; Taylor & Francis Group, v. 1, p. 212-233.
- SANTOS, Renato Emerson dos; Corrêa, Gabriel Siqueira; Santos, Ronald Coutinho (2019). **Oficinas Racismo e Educação: Experiências de atuação de uma pesquisa-ação na aplicação da Lei 10.639/03**. e-Mosaicos, v. 7, p. 125-140.

SANTOS, Sales Augusto (2005). "A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: \_\_\_\_\_ (org.). **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

WALSH, Catherine (2013). "Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Serie Pensamiento Decolonial.