

SUBVERSIVIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA/PARA A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Cristiano de França Lima¹

RESUMO

Embora as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, nos seus propósitos, abordem aspectos revolucionários no campo da educação, elas ainda representam metaforicamente um abrir de portas. Marcam o começo de um processo de descolonialidade do saber, um novo horizonte histórico para o Sistema Educacional Brasileiro. Este artigo apresenta um levantamento teórico-conceitual dos principais desafios e implicações político-pedagógicas da educação das relações étnico-raciais para a experiência educativa no Brasil. Procura demonstrar que, por compreender que a legislação por si só não altera a realidade, para a superação da colonialidade do saber, um “esforço de descolonização profunda” é impreterível na/da educação. Um dos expoentes do padrão de colonialidade do saber é o trato pedagógico das relações étnico-raciais por meio da adoção de projetos educativos, com início, meio e fim determinados e encerrados no calendário escolar. A análise tecida alinha-se à Teoria Racial Crítica e aos estudos decoloniais. O desenho metodológico consiste em uma pesquisa qualitativa com abordagem empírica, com ênfase na experiência em sala de aula e em espaços de formação continuada de professores. Por fim, os resultados obtidos apontam para a emergência i) do resgate do saber pedagógico politicamente engajado como práxis da transformação social nos cursos de Pedagogia e ii) de experiências educativas que sirvam de substratos à subversividade da educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais, Experiência educativa, Descolonialidade do saber, Pedagogia, Docente.

AS PORTAS ABERTAS PELAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: INTRODUZINDO O DIÁLOGO

Toda prática educativa, seja era escolar ou não, é condicionada historicamente por aspectos sociais. Vale sublinhar que quando me refiro a aspectos sociais é de forma abrangente (política, econômica, ideológica, cultural etc.). Logo, a educação imprime nas pessoas, valores, símbolos, sentidos, hábitos, comportamentos que são passaportes para a integração delas na sociedade (COIMBRA; SOUSA, 2019). Por isto, como alertava Paulo Freire, em várias de suas obras, a educação é sempre um ato político.

Desta maneira, não podemos esquivar-se de ter em consideração, em qualquer debate, diálogo, análise sobre a educação que esta tem como fundamento a agência

¹ Doutor em Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), locado no Centro de Educação. Professor do Centro Universitário UNIFACOL. Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER. cristiano.fralima@gmail.com.

humana. Este aspecto da causa primeira da educação, por vezes, parece-me apartado das salas de aula, dos conteúdos curriculares, dos processos de ensino e aprendizagem. O tecnicismo, uma constante na educação brasileira, inibe consideravelmente a realização da prática educativa como práxis transformadora, problematizadora e emancipadora do ser humano. Esta tendência política ‘pedagógica’ desloca do centro desta prática a humanização, descaracterizando o ato de educar.

Falar da educação brasileira, me leva a ressaltar um aspecto crucial para a reflexão e apontamentos elaborados neste trabalho acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais: a crise da educação pública. Esta, como bem recorda Guilherme Lima, em seu artigo *Deseducar para controlar – a ignorantização como projeto de poder, a afirmação de Darcy Ribeiro, “A crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto”* (*apud* LIMA, 2017, n.p.). Esta é um outro aspecto, na minha perspectiva, pouco tratado ou sem o devido aprofundamento nas salas de aula e na formação docente.²

Para a introdução do diálogo que estimo preliminarmente, neste trabalho, delimito a estes dois aspectos mencionados: o deslocamento da humanização como fundamento da educação e o projeto de crise da educação brasileira.

É extremamente urgente pensar, em todos os espaços educativos (escolar e não escolar), as práticas educativa e pedagógica. Revisar a educação e suas intencionalidades, ou seja, trazer para o centro do debate os problemas praxiológicos. Diante do cenário social de racismo, de genocídio étnico-racial, feminicídio etc., não é possível admitir a redução do ato de educar apenas à transmissão de conteúdo de competências e técnicas. Torna-se necessário resgatar a essência da educação para conseguirmos, enquanto projeto de sociedade, tratar da humanização (ética e estética) do ser humano (transformar a sua relação com o mundo).

Neste sentido, a educação precisa trazer à tona qual a compreensão de humano, de humanidade que estamos tendo e experienciando. A educação necessita intencionalmente nos fazer pensar e repensar constantemente a nossa prática humana (FREIRE, 1969). A ausência desta intencionalidade é um sinal crucial de um projeto (político) de crise. Entre outros fatores históricos, este projeto tem como elemento a desumanização, logo, a educação é desconfigurada desde seu fundamento. A redução do

² O estudo “Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das Reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação”, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, demonstra o quanto que a crise na educação brasileira é gerada pelas reformas estruturais do Estado, comprovando que não se trata de uma crise mais de um projeto político. Vide: <https://campanha.org.br/noticias/2021/10/13/nao-e-crise-e-projeto-reformas-estruturais-que-reduzem-o-estado-restringem-o-direito-a-educacao-mostra-estudo/>

ensino das ciências humanas nas escolas, serve a este propósito, a medida que trata-se de um processo de coisificação do ser humano. Desta maneira, o que chamamos “[...] de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura” (KRENAK, 2020, p. 101/102).

São nestas entrelinhas que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aportam, à educação brasileira, aspectos potencialmente transformadores. Ambas as Leis interferem significativamente na revisão e reconstrução do imaginário racializado (desumanizado) dos povos negros e indígenas do/no Brasil, mas também, das práticas educativa e pedagógica.

Tratar da história e cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras leva-nos a discutir a compreensão de humano que temos e, também, sobre as práticas que nos afetam como humanidade em relação ao mundo em que coexistimos. Logo, adoção de novas categorias epistêmicas é condição indispensável. Estas são apresentadas por Kopenawa e Albert (2023) e Jecuré (2020), em suas respectivas obras “O Espírito da Floresta” e “A terra dos mil povos”. As cosmologias apresentadas por Kopenawa (2023) são outras referências de inteligibilidade sobre o mundo e os seres humanos. Nesta mesma perspectiva, Jecuré (2020) conta-nos a “História indígena do Brasil contada por um índio”. Desta maneira, os autores nos proporcionam (re)pensar e (re)conhecer a temática indígena a partir da visão e do lugar de quem é indígena.

O que aqui me refiro à temática indígena, também concerne à/a autoras/es que debruçam sobre a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, estabelecendo diálogo entre o tema racial nas mais diversas esferas da sociedade brasileira.

Não há como negar que estes/as autores/as e suas obras tornam-se referências para/e em sala de aula, no ensino das temáticas afro-brasileira e indígena, devido à promulgação das Leis referidas e à luta constante pelas suas implementações em todo o sistema educacional do país. No ponto de vista adotado neste trabalho, ambas as Leis estabelecem parâmetros para processos de descolonização da educação; um novo horizonte histórico para o sistema educacional brasileiro, por atingir pontualmente, entre outros, o apartamento da humanização como fundamento da educação e o projeto de crise da educação brasileira.

A legislação em causa tem, como já assegurado anteriormente, potencial transformador social, mas é preciso compreender que ela por si só não altera a realidade. Para a superação da colonialidade do saber balizante da nossa educação escolar, haverá de ter um esforço (uma práxis) de descolonização profunda na/da educação. Aludindo, destarte, a um desafio às instituições do sistema educacional, destacando-se a agência dos/as docentes por serem quem estão no chão das escolas diretamente concatenados/as ao processo de ensino e aprendizagem. São os/as docentes que são convocados/as, em primeira linha, por aquela legislação, a modificarem os conhecimentos racializados sobre a África, os povos originários, bem como sobre os fenômenos multifacetados do racismo e suas consequências no processo de humanização.

Apesar de vinte e um anos da promulgação da Lei 10.639/2003 e, dezesseis anos, da Lei 11.645/2008, seguindo ainda titubeantes as suas consolidações, representam simbolicamente um abrir de portas para novas experiências educativa e pedagógica. Este abrir de portas já permite que novas práticas, novas formas de conhecer, novas iniciativas por parte de professores/as alarguem os horizontes da e para a Educação Antirracista enquanto práxis transformadora social.

Segundo Gomes (2017), toda mobilização e articulação que emergiu no sistema educacional, devido a Lei 10.639/2003, apesar de todos os limites, é fruto dos saberes produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro no Brasil. Estes saberes têm a capacidade de subverter a teoria e a prática educacionais balizadas na colonialidade do saber.

A partir do que foi mencionado até o momento, corroboro com Munanga ao afirmar que

[n]ão existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (2005, p. 17).

Neste sentido, este trabalho apresenta um breve levantamento teórico-conceitual dos principais desafios e implicações político-pedagógicas da educação das relações étnico-raciais para as experiências educativa e pedagógica no Brasil. Pretende contribuir para a maior compreensão dos desafios que esta educação aponta às instituições de ensino, por meio dos/das docentes, porquanto são estes/estas que diretamente, por

estarem no chão da escola, tocam e mexem no imaginário social racializado constituído no processo colonial/cultural.

Neste intento, a análise aqui tecida pauta-se na Teoria Crítica Racial (TCR), um movimento ativista de acadêmicos que visa analisar e transformar a relação entre raça, racismo e poder (DELGADO; STEFANCIC, 2021), elaborando uma crítica que explica o racismo transferido para as estruturas sociais que reflete, assim, nas instituições e leis. Ao interpelar fenômenos que são pertinentes à realidade brasileira ao discorrer acerca da estrutura racialmente hierarquizada da sociedade e de suas instituições, ela se mostra relevante e necessária no estudo em tela sugerido.

Adotando a TCR como desenho metodológico, o destaque foi ao valor das experiências e narrativas de autores/as indígenas e negros/as, que desestabilizam a lógica colonial de subalternação de suas identidades, vozes e saberes. Desta forma, o caminho traçado considera não somente a dos cientistas, mas a dos sujeitos pertencentes aos grupos sociais racializados.

O enfoque da pesquisa de acordo com a sua relevância abordou o método qualitativo que trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). Isto posto, as minhas experiências, enquanto professor negro que adota uma prática pedagógica antirracista, antipatriarcal e anticapitalista em sala de aula e em espaços de formação continuada de docentes, fornecem substratos para as reflexões traçadas e o entendimento do objetivo de estudo em causa.

ESCOLA, PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: MAPEANDO O TEMA

O repertório da História da Educação apreendido no(s) curso(s) de Pedagogia não deixa dúvida que a escola, enquanto instituição, se tornou o *locus* da educação por excelência. Desta maneira, ela vai se conformando como coroamento do processo educativo nas sociedades contemporâneas. Esta conformação provocou mudanças na forma objetiva e subjetiva da ação educativa. Gauthier (2014) nos ajuda perceber o que aqui quero demarcar, uma alteração profunda na forma organizacional da escola ao longo da história: “Ao docente ‘natural’ [...] que aprendeu pela imitação dos seus mestres de outrora, sucede o outro docente, metódico e organizado, que edificou

empiricamente um novo “saber-ensinar” que chamaremos aqui de Pedagogia” (2014, p. 106).

O novo jeito de organizar a escola, instituído ao longo da modernidade, torna-se na ordem geral pela qual a sociedade passa a educar seus cidadãos e suas cidadãs. Nos termos de Saviani (1991), a educação passa a ser determinada pela forma escolar. Aqui é relevante ter em conta o debate sobre a colonialidade do saber (LANDER, 2005) que, como herança do projeto político colonial, marginalizou saberes e formas inteligíveis de entender/aprender o mundo em detrimento à supremacia do saber racionalizado, cientificista, eurocêntrico. O que trouxe consequências significantes à institucionalização da educação, deixando de fora outros saberes: as “escolas têm uma parte muito grande do seu funcionamento pedagógico focada em estudos de fora – elas não têm uma educação diferenciada para os povos indígenas” (GUARANI, 2020, p. 19). Como bem salienta Arroyo, “[a] pedagogia moderna tem participado do pensamento moderno, inclusive de seu caráter abissal e sacrificial na subalternização dos Outros” (2014, p. 17).

Olhando para o contexto brasileiro, recorro a Pimenta e Severo que ressaltam o fato de a “[...] Pedagogia no Brasil [...] persistem, nas tradições acadêmicas e políticas de formação docente em vigência, formas de representação que desconfiguram sua condição de ciência da e para a Educação” (2021, p. 11). O curso de Pedagogia tem se centrado no exercício profissional de professores/as no domínio de competências para o ensino, desconsiderando à dimensão teórica/investigativa que caracteriza o trabalho pedagógico (PIMENTA, PINTO & SEVERO, 2021).

Indubitavelmente, por este esvaziamento no curso de Pedagogia de sua dimensão teórica/investigativa, submete o/a pedagogo/a exclusivamente à docência, limitando-o/a às ‘rotinas do ato de ensinar’ (conjunto de habilidades e competências operacionais) em sala de aula, traduzindo-se no tecnicismo educacional. Uma formação direcionada meramente a ‘operadores/as da educação’ confinados ao universo particular da sala de aula. Estes/as fazem uso de todo o conhecimento racional-tecnicista-cartesiano-positivista que receberam na manutenção e garantia que a educação escolar opere em ‘níveis ideais’.³

³ Trata-se de uma analogia aos operadores industriais: técnicos qualificados que operam máquinas, fazendo uso dos conhecimentos específicos na execução de tarefas na produção de mercadorias e realização de reparos e garantias que as máquinas operem em condições favoráveis.

Desafortunadamente, o que até o momento fui delineando, tem se organizado como *corpus* doutrinário da formação do/a pedagogo/a, reduzindo a experiência e o conhecimento à técnicas e competências. Em vista disto, “[a] pedagogia, concebida como a disciplina necessária para articular o que se diz e o que se faz no campo da educação, desaparece em proveito de um modelo dedutivo que deseja reduzir o fazer ao dizer, o saber-fazer ao saber científico” (HOUSSAYE *et. al*, 2004, p. 19).

O resgate da Pedagogia nos cursos de Pedagogia é, portanto, urgente e uma tomada de decisão política. Não há como olvidar a autonomia na gestão didático-científica, garantida e conferida pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 207, às Universidades. Portanto, cabe à estas tomarem esta decisão.

Frente ao contexto hodierno do avanço das políticas neoliberais e dos enfrentamentos contra-hegemônicos dos mais variados segmentos da sociedade brasileira (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+ etc.), a Pedagogia que devemos reestabelecer tem que ser expressão plural dos processos em que estes vêm sendo formados e se formam em suas organizações de luta e movimentos, de constituição de suas identidades, enquanto sujeitos sociais, éticos, culturais, produtores de saberes.

A emergência política da Pedagogia, ao que parece, exige uma compreensão descolonizadora da própria “problematização epistemológica da Pedagogia” (PIMENTA e SEVERO, 2021, p. 12), que traga para o centro da formação de pedagogas/os, o estudo, a reflexão das “outras pedagogias” (ARROYO, 2014): as pedagogias antirracista, de resistência, de emancipação, de organização dos mais diversos coletivos populares.

A líder indígena do povo guarani mbya, Jerá Guarani, em seu artigo Tornar-se Selvagem, expressa, a partir de sua experiência na educação escolar, que “o sistema de escolarização como um todo, no mundo todo, é muito falido. Isso é especialmente grave no Brasil. É absolutamente vergonhoso o sistema da educação que se coloca na grade curricular para os educandos” (2020, p. 19). Para ilustrar este vergonhoso sistema, remoto ao registro do rapper Emicida no prefácio do livro *A deseducação do Negro*, de Carter G. Woodson:

Lembrei-me das duas avós com quem tive contato, uma negra retinta e outra que era o que o país se referia como uma mulata. Eu as descrevi e, titubeante, disse que talvez minhas avós tivessem vindo da África. A professora me repreendeu e me perguntou quem era a pessoa branca da minha família. Com muito esforço, me lembrei que, alguns anos atrás havíamos sido visitados pela mãe de minha avó mulata, por

minha bisavó, uma mulher da região Sul do país, que no Brasil é entendida como branca. Quando a mencionei, disse também que talvez ela fosse portuguesa [...] A professora sorriu carinhosamente e disse: ‘Tá vendo como você também tem uma origem bonita como todos os outros?’ (2021, p.8-9).

No cerne da educação antirracista está a problematização, entre outras, de como a escola é organizada e concebida; como os tempos e espaços nela são instituídos; quais os saberes reconhecidos; quais os corpos que são visibilizados e organizados; quais as identidades são valorizadas; quais as histórias são contadas; como o poder é estabelecido e compartilhado etc. Esta educação não consiste apenas em incluir conteúdos de história da África e dos Povos Originários nas aulas, mas em compreender e posicionar contra as artimanhas do racismo estrutural em nossas relações e instituições sociais. Em suma, a escola, como instituição histórica e social, precisa se questionar, se reinventar, se posicionar. As nossas práticas de ensino precisam ser renovadas e rejuvenescidas (HOOKS, 2017).

O TRATO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Um levantamento feito em 2022, pelos institutos Geledés e Alana, em 1.200 prefeituras municipais, somente 29% incluem a temática racial de forma satisfatória na grade curricular das escolas municipais. Do total das prefeituras participantes, 18% ignoram totalmente a história e a cultura da população negra, enquanto 53% só fazem projetos esporádicos e poucos estruturados.⁴ Resultado este que demonstra o labirinto que a Educação antirracista, no Brasil, tem a percorrer para ser adotada nas escolas públicas.

Com o cenário que o levantamento nos apresenta, é relevante trazer para a reflexão um fato que revela, diante da realidade de desigualdades, pobreza, violência etc., o aspecto transformador que a escola pública tem: o seu poder de alcance na população brasileira. De acordo com o Censo Escolar de 2023, o Brasil tem 178,5 mil escolas e 47,3 milhões de alunos matriculados na educação básica. Este poder de alcance das escolas públicas é extremamente fundamental para, como citei no início deste trabalho, imprimir valores, símbolos, sentidos, hábitos, comportamentos. Usá-lo para a desconstrução do racismo é uma ferramenta relevante em nossa sociedade

⁴ Pesquisa Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Vide: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>

racializada. Mas, para tal intento é fulcral vontade política, das instituições que formam o Estado e, por parte dos movimentos/coletivos/grupos sociais, muita resistência e luta.

É esta vontade política que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 afeta e provoca. Em uma de suas frentes, estas leis provocam às comunidades escolares a reverem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), visto que elas não podem ser lidas, estudadas e interpretadas de forma isoladas, portam significativas mudanças à Lei 6.394/1996 (LDB). Dessa maneira, os PPPs devem apresentar as estratégias e metodologias de implementação de uma educação antirracista, como indiciam aquelas leis. Além de reportar à novas identidades das escolas nos mais diversos territórios do Brasil.

Sem alterações da proposta pedagógica das escolas públicas, a implementação daquelas leis é conduzida exclusivamente ao/à professor/a, sem a devida responsabilidade da comunidade escolar. Como bem afirma Gomes (2012): “[n]ão mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação” (2012, p. 103). Em vista disto, as leis mencionadas provocam a escola a descolonizar três de suas dimensões: a do projeto, ou seja, suas metas e objetivos; a política, em outras palavras, seus princípios e concepções que a norteiam e, a pedagógica, isto é, o que faz, como faz, para que faz, para quem e com quem faz.

Na perspectiva das reflexões que aqui estou esboçando, apoiadas no arcabouço teórico apresentado, é preciso olhar com esmero a redução da aplicação da legislação aqui referida ao desenvolvimento de projetos esporádicos que – além de descaracterizar o que rezam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em conjunto com as demais legislações da Educação Nacional Brasileira – desconsidera toda história de luta e resistência dos movimentos sociais negro e indígena. Vale ressaltar que, por consequência, o conteúdo tratado nestas leis segue sendo pautado sob a ótica da racialização e hierarquização, gerando um desperdício das oportunidades e potencialidades que estas leis propiciam no chão das escolas.

Não há como desprezar as artimanhas do racismo estrutural que atua em todas as esferas social e institucional, conformando um tripé com o capitalismo e o patriarcalismo. É neste caminho que se faz necessário um esforço de descolonização profunda das e nas escolas públicas e, também, das e nas universidades. Estas últimas como lugar de formação docente, além de rever seu posicionamento no campo da educação antirracista, partindo da emergência da ampliação da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, precisam repensar suas relações com as escolas públicas,

assumindo ações e práticas educativa e pedagógica vinculadas a estas. Não há que desconsiderar a complementariedade de ambas nas ações formativas dos/as docentes, assegurando uma formação voltada à educação antirracista.

No bojo da análise tecida, tanto as escolas, quanto as universidades precisam se articular com os saberes produzidos pelos movimentos negro e indígena, visto que as leis não se fundamentam em si mesmas, não sendo capazes de ressignificar a realidade sozinhas. Gomes (2017) nos traz a dimensão educadora do movimento negro que enquanto sujeito desvela “o racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura de nossa sociedade” (2017, p. 51). A autora nos apresenta três saberes produzidos pelo movimento negro: os saberes identitários, os políticos e os estético-corporais.

Nesta mesma visão, Munduruku (2012) enfoca o movimento indígena sob a ótica do caráter educativo que, ao longo da história, vem educando a sociedade brasileira:

O Movimento Indígena é fruto da ação concreta de resistência de pessoas que, sem se conhecerem, deixaram rastros de solidariedade. Foram pessoas que viveram em tempos diferentes, mas sua resistência permitiu que as novas gerações sobrevivessem para atuar incisivamente dentro da sociedade brasileira. Nesse movimento de troca de experiências e saberes, algo que nasceu para se educar acabou educando (2012, p. 221).

O tratamento pedagógico reivindicado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 à educação das relações étnico-raciais realiza-se na articulação dos saberes produzidos pelos movimentos Negro e Indígena no Brasil, a partir das suas experiências de resistência e luta contra o racismo estrutural vinculado ao capitalismo e patriarcalismo. Para o alcance da realização da educação antirracista, a escola pública e a universidade brasileiras, precisam assumir a condição de aprendentes daqueles movimentos educadores na construção de outros paradigmas epistemológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica da elaboração do meu raciocínio neste artigo indicia o quanto a Pedagogia é um campo em disputa e precisa ser problematizada em sua especificidade enquanto ciência da educação. A Pedagogia como *lócus* de formação docente está subjacente à temática aqui proposta. A prática pedagógica precisa ser compreendida em

sua implicação com a práxis da transformação social, não apenas a normatização profissional. É neste viés que a Pedagogia é fortemente solicitada pela Educação das relações étnico-raciais: Pedagogia engajada e plural.

A efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além de ser um campo de luta e resistência dos movimentos negro e indígena, reivindica o reconhecimento dos sujeitos desses movimentos não apenas como quem demanda inclusão, mas como sujeitos educadores da sociedade. São, portanto, a partir de suas experiências com o racismo, construtores de processos pedagógicos antirracistas. Logo, a Educação das relações étnico-raciais traz, em sua origem, as marcas da subversividade que estes movimentos carregam na história de resistência contra o sistema que os desumanizam. Saberes pedagógicos politicamente engajados que se configuram na práxis da transformação social.

Desde a promulgação daquelas leis, avanços são verificados como, por exemplo, a visibilidade que os temas do racismo, da educação antirracista, da África têm tido, pautando a agenda educacional. Contudo, há um labirinto de limites, desafios e dificuldades à implementação da legislação mencionada. Portas foram abertas no campo educacional brasileiro, não pela vontade política do Estado, mas pelos movimentos negro e indígena educadores.

É neste mesmo caminho que no chão das escolas e universidades, a educação antirracista vai entrar, por via da experiência educativa e da ação pedagógica de docentes comprometidos com esta educação. Desta maneira, estas experiência e ação servirão de substratos à subversividade da educação das relações étnico-raciais. Consequentemente constituirão conteúdos de uma Pedagogia politicamente engajada e plural nos/dos processos de formação humana na atualidade.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, Leonardo José Pinto; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. Os Fundamentos da Educação: é possível uma escola sem partido? **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, V. 6, n. 11, jun/dez, p. 47-70, 2019.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça**: uma introdução. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

EMICIDA. Prefácio. In: A WOODSON, Carter G. **A deseducação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021, p. 7-10.

FERREIRA, G. L.; QUEIROZ, M. V. L. A trajetória da Teoria Crítica da Raça: história, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea**. Rio de Janeiro, V. 3, n. 1. p. 201-229, 2018.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/tornar-se-selvagem/>. Acesso em: 10 out. 2023.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra de mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não É Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Guilherme. Deseducar para controlar – A ignorantização como projeto de poder. **Portal Geledés**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/deseducar-para-controlar-ignorantizacao-como-projeto-de-poder/> >. Acesso em: 24 maio. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da floresta**: A luta pelo nosso futuro. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabenguele. Superando o Racismo na Escola. *In*: **Superando o Racismo na Escola** (Org.). MUNANGA, Kabenguele. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1900). São Paulo: Paulinas, 2012.