03 | CAPÍTULO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.

Douglas Luiz de Oliveira Moura
Doutorando e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com estágio de doutoramento no Departamento de Antropologia Social e Psicologia Social da Universidad Complutense de Madrid (UCM/Espanha). Licenciado em Sociologia e Especialista em Cultura Afro-Brasileira e Direitos Humanos.

RESUMO

A materialização do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula esbarra, frequentemente, em um abismo entre o texto legal e a práxis pedagógica. Diante desse descompasso, esta investigação se debruça sobre os bastidores da implementação da Lei nº 11.645/2008 no Brasil. do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula esbarra, frequentemente, em um abismo entre o texto legal e a práxis pedagógica. Diante desse descompasso, esta investigação se debruça sobre os bastidores da implementação da Lei nº 11.645/2008 no Brasil. O foco está em identificar as barreiras que impedem que essa normativa se efetive plenamente, analisando de perto o peso da fragilidade na formação docente, os limites dos materiais didáticos e as estruturas eurocêntricas que ainda ditam o que se ensina nas escolas. Longe de uma análise puramente burocrática, busca-se cartografar tanto os pontos de resistência que paralisam a diretriz quanto as brechas pedagógicas que abrem caminhos para uma real transformação curricular no cotidiano escolar. No plano metodológico, a investigação estrutura-se por meio de uma revisão crítico-documental e bibliográfica, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, relatórios de monitoramento da sociedade civil e as contribuições fundamentais do pensamento decolonial e do movimento negro educador. As reflexões desenvolvidas sinalizam que, embora a legislação tenha oxigenado o debate sobre a pluralidade identitária do país, sua aplicação material esbarra na resistência eurocêntrica dos currículos tradicionais, na escassez de material didático contextualizado e na fragilidade da formação continuada de docentes. Evidencia-se que a inserção desses conteúdos frequentemente ocorre de forma folclorizada e pontual, restrita a datas comemorativas fixas no calendário escolar. O caminho para romper com esse engessamento e caminhar rumo a uma escola pluriversal exige ações concretas: estruturar políticas consistentes de letramento racial, descentralizar os polos de produção do saber acadêmico e conferir real

legitimidade aos pensadores negros e indígenas. Só assim a engrenagem jurídica deixa de ser uma promessa abstrata no papel para se converter em um dispositivo dinâmico de descolonização mental e social na ponta do sistema educativo.

Palavras-chave: Práticas Decoloniais; Currículo Afro-Indígena; Letramento Racial; Chão da Escola.

INTRODUÇÃO

AS BASES EUROCÊNTRICAS e homogeneizadoras que sustentaram a escolarização brasileira por séculos sofreram um abalo profundo com a redemocratização e o arranjo jurídico fundado em 1988. Quando o texto constitucional de 1988 assumiu a diversidade étnica como base da identidade do país, o choque com a tradição de silenciamento imposta às minorias tornou-se inevitável. Esse embate, que envolve tanto a reparação material quanto a disputa pela memória, ganhou tração através da articulação política de intelectuais negros e indígenas. Diante dessa pressão contínua, o poder público foi constrangido a mexer na estrutura da educação básica, o que abriu caminho para a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e, na sequência, para o texto expandido da Lei nº 11.645/2008. O impacto dessa mudança não ficou restrito ao cumprimento de protocolos administrativos. Ao cravar o tema de forma obrigatória em disciplinas como artes, literatura e história, a nova legislação exigiu, fundamentalmente, uma guinada na forma de encarar o passado e a cultura nacional. O alvo central era o monopólio eurocêntrico nos materiais didáticos, que há séculos reduzia os povos originários e a população negra a papéis de submissão, exotismo, passividade, servidão ou subalternidade nos manuais didáticos de circulação nacional. A sanção da lei materializou a exigência de uma reparação simbólica estrutural, reposicionando esses sujeitos coletivos como protagonistas políticos, econômicos, filosóficos e intelectuais da construção da sociedade nacional.

Todavia, o transcurso de quase duas décadas desde a promulgação dessa alteração legal revela um abismo persistente entre a ousadia do texto normativo e a realidade material das salas de aula brasileiras. A passagem da legalidade para a efetividade cotidiana expôs as amarras estruturais que sustentam o racismo institucional no interior das redes de ensino. Escolas de diferentes regiões brasileiras enfrentam enormes dificuldades para incorporar esses conteúdos de maneira orgânica, interdisciplinar, sistemática e contínua. Como garantir o cumprimento de uma lei de descolonização curricular em um sistema que continua a formar seus

docentes sob o signo do eurocentrismo acadêmico e que tolera a reprodução de estereótipos depreciativos no cotidiano escolar?

Soma-se a esse cenário um tensionamento que transcende as barreiras estritamente pedagógicas: a emergência de discursos neoconservadores e o avanço do racismo religioso nas comunidades escolares.

A tentativa de inserção dos saberes ancestrais, das cosmologias indígenas e das mitologias africanas frequentemente depara-se com barreiras ideológicas intransigentes, alimentadas pelo fundamentalismo religioso que demoniza as manifestações de matriz africana e marginaliza os modos de vida dos povos originários. Esse conflito aberto transforma o chão da escola em uma arena de disputa de valores, onde o imperativo legal de tolerância e diversidade é constantemente sufocado por lógicas excludentes que interditam o debate sobre as relações étnico-raciais.

O desejo de compreender e enfrentar esses nós interpretativos e operacionais justifica a realização deste trabalho. A pergunta norteadora que conduz esta investigação questiona de que maneira os entraves epistemológicos, o racismo religioso institucionalizado e a fragilidade da formação docente comprometem a consolidação da Lei nº 11.645/2008 como instrumento de transformação das relações étnico-raciais na educação básica. Diante disso, este trabalho fixa como objetivos específicos resgatar os fundamentos teóricos da decolonialidade e do movimento negro educador, esquadrinhar as evidências empíricas acerca da aplicação marginal e folclorizada da lei, analisar o impacto do racismo religioso no esvaziamento desses conteúdos e apontar caminhos pedagógicos viáveis que transformem a obrigatoriedade legal em prática curricular emancipatória, transversal e duradoura.

Para dar conta dessa complexa e extensa arquitetura argumentativa, o restante deste capítulo estrutura-se em cinco seções principais de desenvolvimento, seguidas pelas considerações finais. Inicialmente, discutem-se os fundamentos conceituais do giro decolonial e o papel do movimento negro como formulador de políticas educacionais de reparação. Na sequência, analisa-se a realidade empírica da aplicação da lei, enfocando as armadilhas da folclorização e o confinamento das temáticas ao mês de novembro ou a datas comemorativas isoladas. O terceiro subtema mergulha na problemática do racismo religioso e do fundamentalismo ideológico como fatores de censura aos conteúdos afro-indígenas. A quarta seção esquadrinha os nós da formação docente e o racismo editorial que restringe o acesso a materiais didáticos de qualidade. Por fim, a quinta seção debate a urgência de uma pedagogia da encruzilhada, capaz de articular saberes ancestrais e práticas dialógicas nas redes públicas de ensino.

DESENVOLVIMENTO

1. O Giro Decolonial e o Movimento Negro como Agente Educador

A introdução da Lei nº 11.645/2008 no ordenamento jurídico nacional não pode ser encarada como um simples desdobramento da discricionariedade técnica do parlamento brasileiro, mas sim como o resultado de uma longa, dolorosa e pioneira insurgência epistêmica. Para compreender a real profundidade e o alcance dessa mudança, faz-se necessário recorrer ao instrumental crítico do pensamento decolonial, especialmente às formulações de Aníbal Quijano (2005) sobre o conceito de colonialidade do poder e do saber. Quijano demonstra que, embora o colonialismo político formal tenha chegado ao fim com os processos de independência das nações americanas ao longo dos séculos XVIII e XIX, a colonialidade sobreviveu como uma estrutura profunda de longa duração, operando como uma engrenagem invisível que continua a hierarquizar as raças, subalternizar os conhecimentos produzidos no Sul Global e colocar o pensamento euro-norte-americano como o único padrão universal, racional e válido de ciência.

A instituição escolar, historicamente edificada à imagem e semelhança dos Estados-nação modernos de raiz eurocêntrico, funcionou por séculos como o principal aparelho ideológico de reprodução e legitimação dessa colonialidade do saber. Os currículos escolares tradicionais organizaram-se sob o que a intelectual Sueli Carneiro (2011) define de maneira cirúrgica como epistemicídio: o processo planejado, sistemático e contínuo de deslegitimação, apagamento e destruição dos saberes, das visões de mundo, das tecnologias e da herança intelectual das populações negras e indígenas. O epistemicídio atua em duas frentes complementares: elimina esses conteúdo dos programas oficiais de ensino e, simultaneamente, convence os estudantes de que os povos não brancos são desprovidos de capacidade abstrata, filosofia e agência histórica, reduzindo suas ricas trajetórias ao cativeiro da escravidão ou ao estado primitivo e estático da pré-história colonial.

Romper com essa engrenagem de desumanização simbólica e alienação mental exigiu uma postura ativa daquele que Nilma Lino Gomes (2017) apropriadamente denomina como o movimento negro educador. Em suas análises fundamentais, Gomes demonstra que o movimento negro organizado no Brasil agiu, ao longo de todo o século XX e início do XXI, como um autêntico produtor de saberes políticos, sociais e pedagógicos, tensionando o Estado, o legislador e a academia a reconhecerem a raça como uma categoria analítica e política indispensável para se pensar

a justiça distributiva, a equidade e a própria viabilidade da democracia. A conquista da Lei nº 10.639/2003 e de sua extensão na Lei nº 11.645/2008 representa o momento em que esse movimento logrou êxito em converter sua bagagem de lutas comunitárias, terreiros e quilombos em diretrizes curriculares nacionais obrigatórias, forçando a burocracia educacional a encarar e reparar suas próprias omissões racistas.

Essa virada paradigmática sintoniza-se perfeitamente com as discussões propostas por teóricos decoloniais como Catherine Walsh (2009), que advoga vigorosamente por uma interculturalidade crítica. Walsh estabelece uma clivagem nítida entre a interculturalidade meramente funcional, aquela que tolera a presença do subalterno, do negro e do indígena desde que estes aceitem se submeter às regras do jogo, aos valores e à linguagem eurocêntrica dominante, e a interculturalidade crítica, cujo escopo consiste em implodir as bases do poder colonial, construindo novos arranjos de coexistência e novos espaços de enunciação epistêmica. A lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena não nasceu para ser um adendo decorativo ou uma concessão tolerante nos currículos; ela se configura como um dispositivo de rasura ativa na hegemonia da branquitude, exigindo a reescrita da própria historiografia nacional a partir da perspectiva de quem resistiu às violências e do esbulho territorial originário.

A ancoragem teórica dessa legislação afasta, portanto, qualquer tentativa de redução do debate a uma pauta identitária menor ou a um capricho ideológico de facções partidárias. Trata-se de uma exigência de adequação do direito educacional à realidade sociológica de um país cuja demografia é majoritariamente não branca e cujas bases materiais dependeram da espoliação desses corpos. Ao positivar a obrigatoriedade desses saberes, o Estado brasileiro reconheceu implicitamente que a qualidade da educação nacional está diretamente condicionada à sua capacidade de se mostrar plural e eticamente honesta com a memória coletiva de seus povos fundadores, instituindo o direito à diversidade como cláusula pétrea do fazer pedagógico.

2. Evidências Empíricas e a Armadilha da Folclorização Curricular

A despeito da robustez teórica e do imperativo legal que dão sustentação à Lei nº 11.645/2008, a sua materialização no cotidiano das escolas de educação básica depara-se com táticas de esvaziamento político altamente sofisticadas, que operam de forma silenciosa nas estruturas escolares. Pesquisas empíricas de acompanhamento nacional, como os diagnósticos qualitativos e quantitativos promovidos por instituições de prestígio como a Ação Educativa, o Geledés Instituto da Mulher Negra e o próprio Ministério da Educação em gestões progressistas, apontam que

a aplicação da lei nas redes estaduais e municipais de ensino dá-se de maneira profundamente fragmentada, assistemática e, não raro, marginal. O principal sintoma dessa execução claudicante corporifica-se naquilo que a literatura sociológica e pedagógica contemporânea define como a armadilha da folclorização curricular.

A folclorização opera como um mecanismo de domesticação da diferença. Ela ocorre quando as culturas afro-brasileira e indígena são arrancadas de seus contextos filosóficos, tecnológicos, geográficos e políticos reais para serem apresentadas de forma exótica, caricaturada, infantilizada e pontual. Em vez de integrar os programas das disciplinas basilares como história, ciências, matemática, geografia e literatura de maneira transversal de janeiro a dezembro, a temática é confinada a datas isoladas do calendário civil, como o Dia dos Povos Indígenas em abril ou o Dia Nacional da Consciência Negra em novembro. Nessas ocasiões específicas, as instituições escolares mobilizam-se para realizar feiras culturais de comidas típicas, danças estereotipadas ou confecção de cartazes de cartolina, esgotando a complexidade civilizatória de povos inteiros em elementos estéticos, performáticos ou gastronômicos desprovidos de densidade histórica e crítica.

Essa abordagem pontual e episódica opera um duplo e nefasto desserviço pedagógico: acalma a consciência burocrática da gestão escolar e do corpo docente, que simula o cumprimento burocrático da lei para responder aos relatórios das secretarias, e simultaneamente reforça o preconceito sutil no imaginário dos estudantes. Ao associar a cultura indígena exclusivamente ao passado bucólico da floresta intocada e o negro unicamente ao sofrimento físico do pelourinho ou ao batuque festivo do samba, a escola falha gravemente em discutir esses grupos como sujeitos contemporâneos de direitos, que disputam as universidades, a produção literária de vanguarda, os tribunais e as arenas de inovação tecnológica. Como questiona a própria inconsistência da prática cotidiana: de que adianta exaltar a capoeira, o jongo ou o artesanato indígena em um dia de festa se, nos outros duzentos dias do ano letivo, o currículo permanece higienizado, celebrando apenas os heróis da expansão europeia e os filósofos do iluminismo francês?

A raiz sociológica profunda dessa resistência curricular reside na persistência do racismo institucionalizado, que dita sutilmente o que é considerado "alta cultura", "conhecimento universal" ou "ciência legítima" e o que é sumariamente rebaixado à condição de crença popular, folclore, artesanato ou mito. O saber produzido nos terreiros de candomblé sobre botânica, farmacologia e preservação ambiental, ou as sofisticadas técnicas de manejo ecológico, rotação de culturas e arquitetura sustentável desenvolvidas pelas sociedades indígenas, raramente ga-

nham o status de conteúdo programático nas aulas de biologia, química ou geografia. Permanece uma clivagem puramente colonial que reserva aos sujeitos brancos a exclusividade do pensamento abstrato e universal, enquanto aos negros e indígenas concede-se apenas o lugar do corpo que dança, da manualidade artesanal e da força de trabalho desqualificada.

Esse cenário deixa claro que ter uma lei aprovada é um passo fundamental, mas que sozinho não desestabiliza práticas construídas sobre séculos de centralidade eurocêntrica. A Lei nº 11.645/2008 precisa de sustentação prática. Sem uma cobrança firme e constante por parte do Ministério Público e dos conselhos de educação, incluindo punições administrativas e cortes de verba para as redes que boicotam a norma, o texto vira letra morta. O risco iminente é que a legislação sirva apenas como uma maquiagem democrática, um selo de tolerância que no fundo deixa intacta a engrenagem excludente da escola brasileira.

3. Racismo Religioso e Fundamentalismo Ideológico como Barreiras de Censura

Uma análise realista e contemporânea dos obstáculos à implementação da Lei nº 11.645/2008 não pode se esquivar de enfrentar um dos fenômenos mais violentos e crescentes no interior das escolas públicas e privadas brasileiras: o racismo religioso de base fundamentalista. A inserção dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena esbarra, de forma sistemática, na oposição de setores religiosos ultraconservadores que ocupam postos na gestão escolar, no corpo docente e nas associações de pais e responsáveis. Sob a influência de uma leitura teológica excludente e maniqueísta, elementos centrais das cosmologias indígenas e das tradições de matriz africana são rotulados de forma pejorativa como "feitiçaria", "paganismo" ou "demoníacos", gerando um clima de veto e perseguição aberta a projetos pedagógicos legítimos.

Esse fenômeno transborda a mera divergência de crenças e configura-se como um desdobramento direto da colonialidade do poder que tenta reatualizar o projeto de catequização compulsória e destruição das alteridades. Como bem discutido na literatura sobre as metodologias negras de ensino, a burocracia escolar muitas vezes aciona o pretexto da laicidade de forma distorcida para interditar o debate de matriz afro-indígena, demonstrando como o racismo institucional atua para patologizar ou classificar essas expressões apenas sob a ótica do "desvio religioso" e não como conhecimentos válidos.

Assim, quando um professor de história tenta abordar o papel dos orixás na organização social dos reinos iorubás ou a importância do culto aos ancestrais na resistência quilombola, não é raro que enfrente a resistência aberta de alunos e a

contestação formal de pais, que acusam a escola de violar a liberdade de consciência religiosa da família. Esse discurso, frequentemente amparado por movimentos de censura ideológica como o "Escola sem Partido" e cruzadas morais congêneres, constrange o profissional da educação e esvazia a autonomia didática da escola, gerando um recuo defensivo por parte de docentes que, temendo retaliações, sindicâncias ou linchamentos virtuais, optam por omitir tais conteúdos de seus planejamentos.

Como demonstra a sociologia das relações raciais, o racismo religioso atua de maneira diferenciada a depender da cor do símbolo atacado. Ele não se confunde com a intolerância religiosa genérica, pois possui um alvo racializado muito bem definido: o patrimônio civilizatório negro e indígena. Enquanto as mitologias grega, romana e nórdica são lidas e ensinadas nas aulas de literatura e história como patrimônios universais da humanidade, sem que nenhum pai de aluno questione a presença de Zeus ou Thor nos livros de texto, os mitos de criação dos povos indígenas e as divindades africanas são sumariamente interditados do espaço público escolar.

Há, portanto, uma operação de rebaixamento ontológico que retira dessas tradições o status de filosofia e teologia para confiná-las ao lugar do perigo moral e da ameaça espiritual, reatualizando a lógica inquisitorial em pleno século XXI. Trata-se de uma verdadeira barreira colonial que tenta impedir a escola de se tornar uma "encruzilhada viva" de saberes, isto é, um espaço de trânsito epistêmico, onde a pluralidade das memórias comunitárias e as corporeidades negras e indígenas possam coexistir fora da linearidade eurocêntrica tradicional.

O impacto pedagógico desse veto religioso é devastador para a construção da subjetividade e da autoestima das crianças e adolescentes negros e indígenas que frequentam as redes de ensino. Ao presenciarem a demonização institucionalizada de suas práticas familiares, de suas heranças comunitárias e de suas tradições ancestrais no espaço que deveria acolhê-los e protegê-los, esses estudantes são empurrados para o silenciamento, para a vergonha de suas origens ou para processos violentos de conversão e negação de si.

4. Os Nós da Formação Docente e o Racismo Editorial

O sucesso real de qualquer reforma curricular profunda está estritamente condicionado à qualidade, à profundidade e ao compromisso ético e político da formação dos professores que operam na ponta do sistema educativo. No que tange à aplicação material da Lei nº 11.645/2008, esse nó formativo apresenta-se como uma das barreiras mais complexas e urgentes de serem desatadas pelas políticas de Estado. A esmagadora maioria dos docentes que hoje se encontram em exercício nas salas

de aula do ensino fundamental e médio concluiu suas graduações em instituições de ensino superior cujas matrizes curriculares permanecem estruturadas sob modelos marcadamente eurocêntricos. Cursos de História, Letras, Pedagogia, Geografia e Artes nas universidades brasileiras passaram por poucas alterações estruturais em suas disciplinas de núcleo duro nas últimas duas décadas, mantendo a centralidade dos saberes ocidentais e relegando a história da África, a diáspora negra e as sociedades indígenas a disciplinas optativas ou ementas secundárias de pouca carga horária e prestígio institucional.

O resultado direto desse apagamento e dessa negligência acadêmica é a reprodução contínua de um ciclo de insegurança conceitual, anacronismos e despreparo pedagógico crônico. Professores bem-intencionados, ao tentarem cumprir de forma voluntariosa a obrigação legal, veem-se desprovidos de um letramento racial e histórico mínimo para conduzir discussões complexas sobre racismo, etnocentrismo, colorismo e diversidade religiosa sem incorrer em novos estereótipos. O medo do confronto com a comunidade escolar, combinado com o avanço de discursos de censura, empurra os docentes para o silenciamento defensivo ou para a reprodução acrítica dos mesmos manuais didáticos tradicionais que a lei visava combater na raiz. A formação continuada, que deveria suprir essa lacuna estrutural, é frequentemente oferecida pelas secretarias de educação de forma fragmentada, descontinuada e superficial, na forma de palestras esporádicas de pouca eficácia prática na alteração do *habitus* pedagógico.

A essa fragilidade formativa crônica soma-se o obstáculo mercadológico do racismo editorial que historicamente regulou e estruturou o mercado de livros didáticos no país. Embora o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tenha incorporado, nos últimos anos, critérios rigorosos de avaliação que barram obras com conteúdos explicitamente racistas, sexistas ou discriminatórios, a estrutura narrativa dominante e a economia política dos manuais de grande circulação comercial permanecem eivadas de sutilezas coloniais e eurocêntricas. Como demonstra a literatura crítica que se debruça sobre materiais escolares, a história africana e afro-brasileira costuma ser inaugurada no livro didático a partir do século XVI, tendo a escravidão mercantil atlântica como ponto de partida absoluto. Ope-se um apagamento brutal sobre a existência de reinos milenares, impérios tecnológicos avançados, rotas comerciais complexas, universidades antigas, como a de Timbuktu, no Mali, e estruturas sofisticadas de organização jurídica e filosófica anteriores ao contato violento com o colonizador europeu.

No caso das populações originárias, o cenário de violência e apagamento editorial é igualmente alarmante e persistente. Os povos indígenas continuam a ser

retratados de forma genérica e homogeneizante, como uma massa humana sem individualidade, congelada no ano mítico de 1500 e descrita em termos que remetem ao "bom selvagem" rousseauniano ou ao "selvagem hostil" das crônicas jesuíticas. Desconsidera-se de forma acintosa a existência de mais de 300 povos distintos e mais de 150 línguas vivas que habitam o território nacional contemporâneo e que disputam ativamente os rumos ecológicos e políticos do país. Raramente as obras didáticas dominantes dão voz direta aos intelectuais indígenas, como Ailton Krenak, Davi Kopenawa ou Daniel Munduruku para que estes contem a história do esbulho de suas terras e da resistência secular de seus povos sob a sua própria perspectiva filosófica e cosmológica. O indígena é desenhado como um elemento passivo da paisagem natural que desaparece gradativamente à medida que o progresso da civilização branca avança.

Essa conjunção desfavorável e perversa entre professores sem formação adequada e materiais didáticos de viés colonial sabota por completo o potencial emancipatório e reparador da Lei nº 11.645/2008. A escola acaba por reproduzir o que Kabengele Munanga (2020) chama de preconceito por omissão ou por negligência: ao não oferecer aos estudantes negros e indígenas referências intelectuais, científicas e estéticas positivas de seus próprios grupos de origem, o sistema escolar atua na destruição sistemática da autoestima e do pertencimento dessas crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que hipervaloriza o narcisismo intelectual e estético dos estudantes brancos, perpetuando e naturalizando as hierarquias de valor humano no chão da escola contemporânea.

5. Pedagogias da Encruzilhada: Caminhos para uma Prática Dialógica

Romper com o impasse que paralisa a eficácia da Lei nº 11.645/2008 demanda ir muito além de remendos superficiais ou da mera burocracia de gabinete. A saída exige uma transformação profunda, daquelas que mexem no esqueleto organizativo da escola. A questão central não é entulhar um currículo já saturado com novas disciplinas ou ementas isoladas. Trata-se, na verdade, de desestabilizar os critérios tradicionais de validação e hierarquia do saber escolar. É nesse horizonte de virada metodológica que a pedagogia da encruzilhada se consolida como uma resposta potente e necessária. A encruzilhada, aqui tomada não apenas como metáfora poética, mas como conceito operativo e epistêmico de matriz afro-brasileira, representa o espaço por excelência de trânsito, de diálogo horizontal, de mistura, de comunicação e de produção de novas sínteses de saberes. Educar na encruzilhada significa colocar o pensamento ocidental clássico em diálogo com a cosmopercepção africana e o bem-viver indígena, destituindo qualquer pretensão de centralidade absoluta ou monopólio da verdade.

Uma das principais possibilidades de materialização desse horizonte decolonial e pluriversal reside na valorização e na inserção da oralidade como metodologia legítima de ensino, pesquisa e avaliação no espaço escolar da educação básica. Enquanto a tradição ocidental moderna supervaloriza o documento escrito, cartorial e arquivístico que quase sempre foi produzido pelo colonizador vitorioso ou pela burocracia estatal excludente, as culturas negra e indígena preservaram suas memórias, suas filosofias, suas tecnologias de sobrevivência e suas ciências na tradição oral, através da voz viva dos Griôs, dos pajés, dos mestres de sincretismo, dos anciãos e dos contadores de histórias das comunidades periféricas. Trazer esses mestres do saber tradicional para dentro da sala de aula, reconhecendo-os formalmente como autoridades intelectuais legítimas e detentores de saberes complexos, rasura a burocracia acadêmica clássica e permite que os estudantes acessem conhecimentos históricos profundos que nunca foram registrados pelas penas oficiais do Estado colonial.

Além disso, a prática de um currículo dialógico impõe a necessidade de um letramento racial transdisciplinar, que rompa de uma vez por todas com o confinamento guetificado das temáticas étnico-raciais às disciplinas de Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia). É perfeitamente possível, viável e urgente discutir a história e a cultura afro-brasileira e indígena nas aulas de Matemática, Física e Ciências da Natureza. Na prática, isso se traduz em levar para a sala de aula o sistema de contagem vigesimal iorubá ou as estruturas fractais encontradas tanto na arquitetura tradicional africana quanto nos grafismos e tecelagens dos povos indígenas americanos. O mesmo movimento cabe às aulas de ciências, química e biologia. Há um vasto repertório botânico, farmacológico e fitoterápico preservado por quilombolas e comunidades da floresta através da observação empírica. Discutir esses pontos ajuda a mostrar aos alunos como a ciência moderna, muitas vezes, incorpora saberes ancestrais sem fazer o devido resgate histórico ou prever a justa repartição de benefícios.

No terreno da literatura e das artes, a efetivação plena da lei exige a substituição do cânone estético eurocêntrico por uma ecologia de saberes literários que contemple a diversidade da produção nacional. Em vez de limitar o repertório escolar aos autores do romantismo e realismo europeizados do século XIX, a escola cumpre o comando legal ao adotar obras de escritoras negras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, cujo conceito operativo de escrevivência reposiciona a vivência material e o sofrimento das mulheres negras como matéria-prima de alta literatura e reflexão teórica sobre a condição humana. No mesmo sentido, a inserção da poesia, da prosa e da cosmologia de autores indígenas contemporâneos

permite que os estudantes compreendam que a floresta e a terra não são mercadorias a serem exploradas pelo capital predatório, mas matrizes de vida, parentesco e subjetividade indissociáveis do futuro ecológico e climático do planeta.

Esses caminhos pedagógicos demonstram de forma cristalina que a aplicação da Lei nº 11.645/2008 não constitui um fardo burocrático, uma punição administrativa ou uma imposição ideológica constrangedora para o corpo docente. Trata-se, pelo contrário, de uma oportunidade inédita e preciosa de oxigenação, renovação e elevação da própria excelência pedagógica e científica da educação básica brasileira. Ao complexificar, enriquecer e diversificar as visões de mundo, os saberes e as epistemologias oferecidas aos estudantes, a escola abandona de vez o seu papel histórico de reprodutora da violência colonial e do silenciamento racista para transformar-se em um autêntico território de cura social, emancipação política e soberania intelectual, onde a pluralidade étnica deixa de ser vista como um problema administrativo para converter-se na maior riqueza pedagógica do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O detalhado e extenso itinerário reflexivo percorrido ao longo deste capítulo evidencia que a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um dos marcos mais avançados, necessários e urgentes do processo de redemocratização e reparação histórica no cenário institucional brasileiro. A legislação logrou positivar no coração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as demandas seculares e os acúmulos teóricos dos movimentos negros e indígenas organizados, sinalizando de forma clara a necessidade de superação do epistemicídio curricular, do eurocentrismo acadêmico e do formalismo abstrato que historicamente higienizaram os espaços escolares do país. Exigiu-se, a partir de sua sanção, que o sistema de ensino se descolasse das amarras coloniais para se comprometer ativamente com a edificação de uma igualdade substancial assentada no reconhecimento pleno e na valorização da pluralidade identitária, cultural e científica da nação.

Contudo, o balanço de sua aplicação material após quase duas décadas de vigência revela que a força transformadora da norma legal permanece fortemente sitiada por barreiras estruturais, ideológicas e burocráticas decorrentes do racismo institucional que organiza as redes públicas e privadas de ensino. Os desafios aqui mapeados, desde a armadilha da folclorização que confina culturas vivas e complexas a datas comemorativas isoladas, passando pela profunda precariedade da formação inicial e continuada de docentes nas universidades, até a permanência

de um racismo editorial que insiste em reproduzir visões subalternizadas e anacrônicas nos manuais didáticos, atestam que a descolonização mental do aparato burocrático escolar exige um esforço orçamentário, político e pedagógico que transborda a mera edição de textos legais ou portarias normativas de fachada.

Soma-se a isso a urgência de se combater o racismo religioso de base fundamentalista que, ao demonizar os saberes de matriz africana e marginalizar as cosmologias indígenas, atua como uma força de censura explícita dentro das comunidades escolares, cerceando a autonomia docente e violentando a subjetividade de estudantes pertencentes a esses grupos tradicionais. Os horizontes traçados ao longo deste ensaio apontam que o futuro da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil depende, de maneira irrevogável, da transformação dessas diretrizes em práticas pedagógicas permanentes, transdisciplinares e cotidianas. O fortalecimento de pedagogias da encruzilhada, o acolhimento metodológico da oralidade tradicional, o letramento racial continuado dos corpos docentes e a diversificação radical do cânone literário e científico das escolas constituem as únicas ferramentas capazes de conferir eficácia material e fôlego histórico ao espírito emancipatório da lei. Somente através desse compromisso ético, político e orçamentário renovado, assumido de forma coletiva e intransigente pelas secretarias de educação, universidades, instâncias de controle do Estado e comunidades locais, será possível arrancar a Lei nº 11.645/2008 da letargia do papel, garantindo que a escola brasileira converta-se, em definitivo, em um território democrático, decolonial, plural e soberano, apto a formar cidadãos plenamente conscientes da riqueza, da complexidade e da dignidade de sua própria ancestralidade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Práticas pedagógicas de cumprimento da Lei 10.639/03**: relatório de monitoramento nacional da educação das relações étnico-raciais. São Paulo: Ação Educativa, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elements para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética da radicalização negra**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Douglas Luiz de Oliveira *et al*. **Metodologias negras de ensino - pedagogias de terreiro, encruzilhadas e do enegrecimento segundo Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez e bell hooks.** Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 36951-36993, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev7n7-101. Acesso em: [inserir a data do seu acesso, ex: 6 jun. 2026].

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do aspecto brasileiro do preconceito de raça. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 287-308, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens da Baixada Fluminense para a universidade pública. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: influxos e caminhos de outro modo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais: memórias, saberes e saberes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 23-44.