



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v17.i36.e871>

Recebimento em: 07/03/2025 | Aceite em: 19/03/2025

ARTIGOS

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS

Marcelo Donizete da SILVA
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Ouro Preto, Minas Gerais – Brasil
marmaio1970@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2793-8325> 

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a produção da pesquisa em Educação, sua interconexão com as teorias educacionais, seus desdobramentos na discussão acerca dos Direitos Humanos, sua articulação com a cultura étnico-racial na Educação Básica e sua contribuição para o debate sobre a formação docente. A metodologia proposta levou em conta a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico acerca das teorias que congregam a proposta política e pedagógica da Ciência da Educação para a construção dos fundamentos da diversidade, no que é referente à história da cultura africana e sua interface com a educação brasileira. O referencial teórico é de cunho histórico-crítico e envolve as áreas de Política, Filosofia e História da Educação do Povo Negro no Brasil. Espera-se contribuir com a análise crítica sobre a Formação Docente e a História da Cultura Africana no Brasil, na perspectiva emancipadora das relações étnico-raciais e na crítica à análise da educação proposta pelas teorias educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Educação para as Relações Étnico-raciais. Filosofia da Educação. Formação de Professores. Políticas Educacionais.

HUMAN RIGHTS AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: CONTRIBUTIONS TO THE POLITICAL DEBATE ON TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This article aims to analyze the production of research in education, its interconnection with educational theories, its developments in the discussion about human rights, its articulation with ethnic-racial culture in basic education and its contribution to the debate on teacher training. The proposed methodology will take into account qualitative bibliographic research on the theories that bring together the political and pedagogical proposal of the Science of Education to build the foundations of diversity, with regard to the history of African culture and its interface with Brazilian education. The theoretical framework is historical-critical and involves the areas of: Politics, Philosophy and History of the Education of Black People in Brazil. It is hoped that this work will contribute to the critical analysis of Teacher Training and African Cultural History in Brazil, from the emancipatory perspective of ethnic-racial relations and the critical analysis of education proposed by educational theories.

KEYWORDS: Human Rights. Education for Ethnic-Racial Relations. Philosophy of Education. Teacher Training. Educational Policies.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: APORTACIONES AL DEBATE POLÍTICO SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la producción de la investigación en educación, su interconexión con las teorías educativas, sus desarrollos en la discusión de los derechos humanos, su articulación con la cultura étnico-racial en la educación básica y su contribución al debate sobre la formación de los maestros. La metodología propuesta tendrá en cuenta la investigación bibliográfica cualitativa sobre las teorías que reúnen la propuesta política y pedagógica de la Ciencia de la Educación para construir los fundamentos de la diversidad, en relación con la historia de la cultura africana y su interfaz con la educación brasileña. El marco teórico es histórico-crítico e involucra las áreas de Política, Filosofía e Historia de la Educación de los Negros en Brasil. Se espera que este trabajo contribuya al análisis crítico de la Formación Docente e la Historia de la Cultura Africana en Brasil, desde la perspectiva emancipadora de las relaciones étnico-raciales y el análisis crítico de la educación propuesto por las teorías educativas.

PALABRAS-CLAVE: Derechos Humanos. Educación para las Relaciones Étnico-raciales. Filosofía de la Educación. Formación del Profesorado. Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

O debate sobre as questões étnico-raciais no contexto da educação brasileira é entendido como fundamental para os desafios da contemporaneidade, em especial no que se refere à condição do Negro, sua inserção na sociedade de classes e sua participação na formação da cultura e da identidade da nossa sociedade. Falar sobre a condição do Negro no Brasil hoje significa compreender os aspectos fundamentais de nossa raiz histórica.

A proposta de reforma política do Estado teve como principal eixo de organização a compensação das dívidas históricas da educação com o povo brasileiro, em especial com os Negros, como disposto na Lei n.º 10.639/2003, mas que ainda não se materializou na realidade escolar brasileira. Embora vivamos tempos de radicalização das forças conservadoras, no que se refere à configuração das políticas públicas, a proposta em questão não só contempla os objetivos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 13.005/2014) e na Lei n.º 10.639/2003, como nos convida para um debate necessário com a comunidade escolar que precisa aprender a respeitar a pluralidade e o convívio com as diferentes culturas. Como sugestão, entendemos que seja necessário esclarecer o que se quer defender como fundamento da cultura africana, além de suas principais matrizes culturais. Nesse ponto, será necessário construir um eixo específico sobre o tema no qual se fundamenta a proposta pedagógica de trabalho com a temática para evidenciar o que está disposto na Lei n.º 10.639/2003.

Neste debate, nossa análise estará centrada na compreensão dos motivos que levaram a produção deste ideal, da equidade, ainda não ter atingido os seus reais objetivos no processo de uma sociedade justa e igualitária para a maioria da população, em especial no debate dos Direitos Humanos e da formação docente. Por essa razão, será importante compreender como os discursos, tanto das teorias, que ecoam no trabalho pedagógico dos professores e na realidade dos jovens estudantes, bem como estes entendem sua importância no processo de transformação social.

No que se refere ao desenvolvimento das questões culturais, entendemos que a produção do pensamento é parte fundamental para o exame das transformações dos processos educacionais. Do ponto de vista da produção da ciência, a análise crítica acerca da diversidade presente no contexto pedagógico é relevante porque toca diretamente na questão dos temas timidamente apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, volta-se à velha lógica da transversalidade, de análise dos conteúdos curriculares, para se debater temas importantes da formação da cultura humana. Contudo, ao se falar em transversalidade, o que significa discutir sobre a temática étnico-racial na medida em que a situação dos Negros perpassa toda uma situação histórica e carrega consigo os ranços de uma realidade patriarcal e excludente como a brasileira?

É fato que a análise sobre a valorização da educação para as relações étnico-raciais é questão *sine qua non* no que tange aos principais desafios para formação inicial e continuada de professores de nosso tempo. Desse modo, o problema das diferenças não pode ser resolvido apenas com as políticas de ação compensatória, mas também com o trabalho vivo do professor que busca compreender quais os principais objetivos do que se projeta como ideal educativo para a sociedade brasileira.

Portanto, nosso desafio, aqui, será o de promover o debate acerca da diversidade compreendendo os métodos e processos balizadores da produção identitária da realidade de Negros e Negras, no Brasil, na crítica às teorias educacionais contemporâneas que se apresentam como fomentadoras do discurso do diverso e na defesa dos Direitos Humanos. Dessa forma, não é possível falar em equidade social se a própria

organização do capitalismo é criadora das ambiguidades e das contradições sociais. Para se pensar em um projeto político de participação popular no sentido de se conduzir à transformação do real, esta deve ser compreendida à luz da emancipação da classe em relação ao domínio dos sistemas de produção, questão que discutiremos a seguir.

ENTRE A POLÍTICA E A RESISTÊNCIA: O DURO EMBATE ENTRE AS QUESTÕES RACIAIS E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA E SEUS OS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (Silva, 2007, p. 500).

Nesta seção, discutiremos sobre os fundamentos lógicos que se entrecruzam na análise sobre os resultados da pesquisa pós-doutoral e as questões da formação docente para o trabalho com as questões étnico-raciais. Conforme apresentado na citação de Silva (2007), os caminhos a serem percorridos para a efetivação de um projeto educativo de valorização das diferenças ainda apresentam desafios que fazem parte desta caminhada. Desse modo, para pensarmos neste projeto educativo, cujo objetivo se assenta na formação ontológica do ser social para o trabalho com as questões étnico-raciais e a valorização dos Direitos Humanos, devemos compreendê-la à luz de nossa constituição histórica. É por essa razão que Silva (2007) nos chama a atenção para o repensar de nossa prática educativa.

Historicamente, nossa tradição educativa se originou sobre as bases da economia colonial mercantilista e, dessa forma, segundo Nunes (2021, p. 33), “fomos constituídos como uma economia periférica, engendrada sobre um modelo de colonização barbaramente violento, predatório e agressivo”, ou seja, por essa tradição, se engendraram os eixos matriciais de nossa concepção pedagógica. A discussão sobre a temática das culturas africana e indígena está justamente atravessada por essa análise na medida em que a negação subjetiva dos corpos Negros e Índios se efetivaram pela imposição do sistema escravista do modo de produção. É justamente por essa questão que a luta do Povo Negro e Indígena se apresenta como matriz de reparação dos valores e das tradições socioculturais dessas populações e versa sobre a necessidade de valorização dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o objetivo, aqui, não será o de retornar a nossa tradição histórica para a análise das questões que fundamentam e fundamentaram a produção do pensamento pedagógico, mas compreender que é por esta análise que podemos pensar nos pilares constitutivos da formação política educacional brasileira.

Nesse ponto, é importante compreender que há um hiato entre o processo político da educação e organização do Estado (sociedade política) e a realidade social das populações Negra e Indígena (sociedade civil). Essa questão, recorrente da formação política brasileira, é a que anuncia os desafios sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais, para a valorização da diferença e a efetivação das políticas de reparação e fortalecimento das culturas africana e indígena na educação brasileira.

Uma proposta educativa centrada nos fundamentos dos Direitos Humanos e das relações étnico-raciais deve ser pensada à luz das lutas sociais e, portanto, se caracterizar como processo de resistência às formas de exclusão social, educacional e no processo de promoção da cidadania¹. Retomar o debate acerca das políticas públicas é questão urgente e necessária e nos coloca diante dos desafios da formação, dada a problemática que enfrentamos atualmente, com o processo de mitigação e reducionismo dos conteúdos disciplinares. Ou seja, com a defesa desse viés pragmático e estritamente técnico para a atividade docente, os processos de exclusão das áreas de humanidades e formação cultural assumem a caracterização da educação conservadora e tecnicista, determinantes no processo de branqueamento das relações humanas. É nesse ponto que a crítica de Nunes (2021) nos auxilia a compreender as matrizes históricas de nossa formação educativa.

A discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais também adentra a problemática que, atualmente, se apresenta sobre as políticas reformistas da educação. Além do debate das competências e habilidades, é necessário pensar nas condições ontológicas que constituem a realidade formativa dos sujeitos. Assim, fica claro e evidente que reforçar os mecanismos de luta ao pensarmos em uma escola socialmente justa nos coloca diante do problema antropológico de nosso tempo e que diz respeito à nossa compreensão das condições sociais, culturais, afetivas e sociais pertinentes à dignidade humana. Nesse sentido, no debate acerca da formação, este é o dilema da condição ontológica do ser professor/professora em um contexto de exclusão das minorias da manutenção dos seus direitos.

Enfim, os desafios presentes para a formação docente em se trabalhar com a temática africana e indígena na escola, com a descaracterização da atividade formativa promovida pela reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2008) e das licenciaturas (Resolução CNE/CP n.º 02/2019), e com a lógica excludente e desumanizadora, empobrecem o debate político sobre os fundamentos da educação humanizadora. Desenvolver competências, nesse caso, significa o retorno ao rearranjo ideológico das teorias educacionais que afetam diretamente a formação crítica sobre as condições materiais que permeiam a vida humana.

O cenário político do nosso país está voltado, atualmente, para a desobrigação do Estado para com as políticas sociais. Por sua vez são as instituições públicas que precisam estabelecer diálogo com a população na busca da reformulação dessas políticas, que atingem a toda sociedade. A educação é a que sofre mais com esse poder de interferência, porque pelos processos reformadores do Estado, pode haver omissão de questões fundamentais da formação do sujeito; como é o caso dos PCN's (**e também da BNCC**), que privilegiou alguns conteúdos disciplinares e marginaliza outros, devida a necessidade de apresentação de resultados e também a reforma do Ensino Médio, lei 13.415/17, que, além de fragilizar o currículo escolar, descaracteriza a atividade pedagógica quando da incursão nos quadros da docência, a proposta do notório saber (Silva; Sampaio, 2018, p. 77, nosso destaque).

Este cenário apresentado na citação revela os eixos pertinentes aos desafios educacionais de nosso tempo. O recuo da crítica teórica acerca dos fundamentos educacionais, a sua deserção, segundo Silva (2012), e o colonialismo epistemológico para a produção do pensamento educacional agregam os valores suplantados nas reformas educacionais. Nesse sentido, nossa defesa pela manutenção dos direitos fundamentais para

1 "Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão será tão forte quanto o estado. O indivíduo completo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe que poderiam ser os seus direitos. [sic] É neste sentido que me pergunto se a classe média é formada de cidadãos. Eu digo que não. Em todo o caso, no Brasil não o é, porque não é preocupada com direitos, mas com privilégios. O processo de desnaturação da democracia amplia a prerrogativa da classe média, ao preço de impedir a difusão de direitos fundamentais para a totalidade da população. E o fato de que a classe média goze de privilégios não de direitos, que impede aos outros brasileiros ter direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros que não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país" (Santos, 1997, p. 133-134).

as populações Negra, Quilombola e Indígena está perpassada pela compreensão dos marcos ideológicos que se sustentam nessa produção imposta e consolidada pela ideologia burguesa.

Nesta análise acerca dos novos marcos regulatórios, em especial para o que é referente à formação e ao trabalho com as relações étnico-raciais, uma questão será fundamental para a compreensão deste estudo que diz respeito à problemática da escola socialmente justa, qual seja: o conceito em questão será importante para o debate da produção e, além de pensarmos nos eixos constitutivos, para a pauta dos Direitos Humanos, do Direito à Educação e da valorização e promoção da justiça para Negros/Negras e Indígenas no que é referente à educação emancipadora.

O QUE SIGNIFICA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA E SEU DESAFIO PARA FORMAÇÃO DOCENTE?

O desafio em se tratar de um tema de extrema importância, como o da escola socialmente justa, tem como base o cenário atual da educação brasileira, sintetizado pela questão levantada por Libâneo (2021 p. 102): “afinal para que serve a escola?” Quando evidenciamos isso, há duas problemáticas que nos chamam a atenção: a primeira diz respeito à concepção moralizadora, de cunho neoliberal, sustentada pelos ideais do narco-capitalismo que, hoje, se sustenta nos debates educacionais, enviesados pela ideologia de extrema direita e neopentecostal; e a segunda, de crítica ao modelo vigente, busca a preservação dos valores de uma educação humanizadora que proporciona a formação ética, social e política das diferenças étnicas dos seres humanos. É na análise da segunda problemática que, entendemos, encontram-se os fundamentos de uma escola socialmente justa.

Não nos cabe, nesta análise, buscar responder à pergunta levantada por Libâneo (2021), até porque, com as mudanças ocorridas nos últimos tempos na educação brasileira, a pergunta proposta nos apresentou outros desafios para se pensar sobre sua resposta. Por outro lado, se, assim como autor, defendemos os valores da justiça social e jurídica para a realidade escolar, esses valores estão perpassados por uma escola que propicie uma educação de qualidade, cujos espaços proporcionem o desejo pelo aprendizado, com profissionais valorizados econômica, pessoal e profissionalmente, em que as diferenças étnicas, sociais e de gênero sejam instrumentos da formação humanizadora, enfim, que tenhamos uma escola focada nos princípios da formação humana e social dos sujeitos.

Pode-se dizer, assim, que o primeiro critério de justiça social na educação é o atendimento ao direito antropológico à educação. Esse direito se apresenta, ao menos, em dois sentidos. O primeiro é o direito de todos de se beneficiarem da educação, por exemplo, o direito ao acesso e à permanência na escola. O segundo refere-se ao aspecto pedagógico, ou seja, como se assegura esse direito nas práticas organizacionais da escola, no trabalho com os conteúdos e nas formas de organização do ensino. No entanto, para falarmos do direito à educação e do que pode ser uma escola socialmente justa, é preciso saber que finalidades educativas são postas para a escola. Ou seja, é preciso que tenhamos uma resposta à pergunta para que servem as escolas? Se considerarmos as diferentes respostas a essa pergunta, vamos concluir que a definição de finalidades educativas é hoje um terreno de disputas tanto no campo político quanto no campo acadêmico (Libâneo, 2021, p. 102).

Nesse sentido, dados os projetos vigentes para a atividade educativa, estamos a assistir ao alvorecer da aurora malograda de uma sociedade do não trabalho e do sujeito virtualmente excluído. Pelas razões expostas é que questionamos: como pensar o homem, do ponto de vista da produção e da própria antropologia, nesse novo contexto? Qual a perspectiva teórica supostamente entendida como pós-moderna que pode auxiliar na reflexão desse novo desafio? Os novos campos da informação e da Era da Informática podem

auxiliar o homem na perspectiva de uma nova leitura da realidade? É possível pensarmos em uma Filosofia da Informação cuja práxis se traduza na emancipação do homem moderno?

Com efeito, na lógica do discurso educacional, essa questão perpassa a lógica da relação capital/trabalho. Quando a mercadoria assume a subjetividade do sujeito, a reificação do mesmo é inevitável: o sujeito se torna coisa, devido ao próprio objetivo da produção; já o objeto, que é o próprio sujeito, é desfocado de seu contexto real. O que queremos dizer aqui é que, no próprio discurso sobre a educação, a lógica mercadológica se faz presente e o que assistimos materializar no contexto da escola é o aluno cliente, porém existe certa objetividade nesta clientela: a educação é necessária para o atendimento mediato e imediato da produção e do mercado, esta é a lógica que se faz presente na produção do conhecimento. Isso, em relação ao sujeito, traduz-se na dialética do patrão e do empregado; sujeito educado é aquele que atende às necessidades do mundo globalizado, e é por essa via que perpassam os dilemas de nossa realidade educacional.

Portanto, para se pensar na escola socialmente justa, entendemos ser necessário compreender as matrizes históricas pelas quais a educação brasileira se constituiu. Ao analisarmos o problema da ontologia nesta discussão, concordamos com Libâneo (2021, p. 103) quando argumenta sobre o papel social da escola no que se refere à formação para a emancipação:

Tendo em vista os dois planos de análise, o político e o acadêmico, a grande variedade de respostas à pergunta “para que servem as escolas”, principalmente a escola para a camada empobrecida da sociedade, traz posições conflitantes acerca do que pode ser a escola socialmente justa. Na *perspectiva neoliberal* ela é vista como preparação para a empregabilidade imediata e qualificação profissional e ajustamento do comportamento dos indivíduos aos valores sustentados pelo mercado. Essa concepção é posta em prática pela atual BNCC. Na *perspectiva progressista* as finalidades e funções da escola são vistas de duas maneiras. Na primeira, a escola visa ao atendimento à diversidade sociocultural em que o critério de justiça social é a atenção à diferença, às identidades culturais. Na segunda, a escola tem como finalidade a formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais das vivências dos alunos.

A proposta da escola socialmente justa, nesse sentido, se assenta na tese da formação da totalidade histórica, na qual a dimensão humana está perpassada por toda sua constituição. Desse modo, o debate acerca da diversidade é atravessado por essa perspectiva na medida em que estamos a pensar essa dimensão sobre as bases ontológicas de constituição do seu ser. É por essa razão que Libâneo (2020) propõe refletir sobre essa concepção escolar à luz da formação humanizadora justificada pelos fundamentos científicos, históricos e filosóficos da educação.

Em síntese, há um longo percurso a ser percorrido para objetivarmos, de fato, a escola socialmente justa. A concepção epistemológica da realidade escolar nos permite esclarecer os mecanismos necessários para sua transformação. Nesse sentido, em uma realidade em que os preconceitos raciais para as minorias étnicas ainda repercutem de maneira categórica, também repercutirá na escola, dado que a escola é um “espelho” das relações sociais. Desse modo, mesmo que compreendamos a necessidade de formação humana pela e para a diversidade, a resistência em tratar de temáticas específicas da formação, como é o caso das temáticas africana e indígena, ainda é uma questão presente na realidade das escolas brasileiras.

Mesmo havendo legislação que autoriza o trabalho com essas temáticas, como é o caso da Lei n.o 11.645/2008, a promoção e o trato com elas ainda sofrem com a exclusão e preconceito por parte dos atores educacionais.

A escola socialmente justa tende a promover a justiça social para todos e todas que estão excluídos e excluídas da escola. Nesse sentido, para que essa promoção ocorra, a valorização das diferenças é questão necessária, para o que diz respeito à formação humana. A escola socialmente justa reflete a reconfiguração do pensar a escola e seu papel social. A proposta não se assenta apenas na chamada descolonização do currículo escolar, mas na construção de um projeto educativo que legitime a humanização, cuja agregação dos valores educacionais historicamente construídos pelos seres humanos seja capitaneada para dentro da escola. Nesse caso, a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a proposta de formação crítica e humanizadora dos/das docentes, a redefinição do papel social e político da escola passam a ser questões necessárias para o trabalho com a emancipação de crianças e jovens estudantes.

No que diz respeito ao desenvolvimento das políticas neoliberais para a educação, a defesa de redução dos conteúdos disciplinares para a educação básica permite que retomemos o debate dos movimentos sociais sobre as pautas de uma educação transformadora. Com o fortalecimento do conservadorismo da extrema direita, as pautas e as lutas sociais perdem força para o contexto da escola contemporânea. A aprovação da BNCC esclarece, de maneira objetiva, o momento histórico que estamos a viver e políticas públicas, como foi o caso do PNE (2014), são simplesmente retiradas das agendas governamentais, uma vez que não atendem aos interesses e às políticas de mercado. Assim, o processo de exclusão das camadas populares da escola evidencia o fosso que ainda persiste na realidade educacional brasileira.

A onda conservadora que se materializa nas mentes e nos corações da população é fortemente espalhada por discursos ideológicos e, nesse caso, as religiões de caráter neopentecostal reafirmam a exclusão do debate sobre a diversidade. Nesse sentido, a questão perpassa mais o problema da ideologia do que o entendimento do que vem a ser uma educação de minorias. Pensamos ser esse o desafio que se coloca na atualidade para o debate acerca de uma escola socialmente justa.

A expressão “escola justa” é utilizada por Dubet (2004) no sentido daquela escola que possa garantir o acesso a bens escolares fundamentais, procura minimizar as desigualdades escolares a fim de que estas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais, que cuida de garantir que os alunos consigam preservar sua dignidade e igualdade com os outros, sem humilhar ou ferir os vencidos, que sejam tratados como sujeitos em desenvolvimento e não apenas como indivíduos engajados em uma competição. Boto realça, no que se refere ao direito de escolarização na atualidade, a exigência de se reconhecer a diversidade social por meio de um currículo aberto que inclua a diversidade dos alunos, suas distintas trajetórias e diferentes pertencimentos culturais (Libâneo; Silva, 2020, p. 831).

Com a profusão das políticas neoliberais de caráter religioso/conservador, percebemos a retirada da responsabilidade do Estado pela execução e manutenção das políticas educacionais conquistadas a duras penas pelos/pelas educadores/educadoras, pesquisadores/pesquisadoras e críticos da educação nacional. Com a lógica de privatização do ensino, de alteração do sistema de gestão da escola, da imposição de um currículo potenciado pela ideologia das competências e habilidades, a diminuição dos valores da educação humanizadora se dissipa no ar. Além desse processo de diminuição dos conteúdos disciplinares, a defesa da produtividade passa a ser entendida como instrumento de mensuração da qualidade do ensino aplicada a partir dos processos de avaliação em larga escala da educação básica. Esses processos legitimam a ideologia da escola capitalista como eixo de “democratização” do acesso e constituição dos valores escolares de uma realidade que, cada vez mais, exclui pobres, Negros/Negras, Indígenas, trabalhadores/trabalhadoras do direito fundamental de participação da produção do conhecimento humano.

Para finalizarmos a discussão acerca do tema, entendemos ser importante destacar a problemática da profissão e da condição docente. Com o processo de precarização do trabalho, há a desvalorização do ser professor/professora como profissão. Com a importação do modelo produtivo para dentro da escola, a avaliação passou a ser o produto dessa produção e a atividade docente se configura sobre as bases do reprodutivismo dos conteúdos disciplinares. Essa configuração tende a fortalecer duas questões importantes para o debate educativo: 1) a desvalorização da carreira docente, dado que sua formação é questionada; 2) a tendência de diminuição dos profissionais que não enxergam na educação o horizonte de transformação social.

Para discutirmos a construção de uma escola socialmente justa, precisamos compreender a realidade vivenciada pelos docentes em seus cotidianos. A violência material e simbólica presente nas escolas periféricas, frequentadas pela maioria da população Negra e trabalhadora, expõe o processo de segregação que persiste na realidade da população Negra, Indígena e pobre. Desse modo, a transformação das práticas efetivas para a emancipação humana passa justamente pela práxis pedagógica pensada e proposta pelos docentes.

[...] a organização do ensino e a organização institucional na escola socialmente justa devem assegurar as condições para pôr em prática um currículo de formação cultural e científica, aberto e flexível, junto com a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas efetivas que compensem as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, com metodologias adequadas, com sistemas de apoio permanente para atender e compensar dificuldades surgidas no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, pois, de uma escola que se organiza internamente para minimizar as desigualdades escolares para que elas não aprofundem as desigualdades sociais (Libâneo, 2021, p. 106)

A forma de compensar as dificuldades dos estudantes passa, nesse sentido, pela compreensão do que é, de fato, a prática pedagógica. Essa prática se legitima no trabalho desenvolvido pelo/pela professor/professora em sala de aula. A solidez do trabalho pedagógico instrumentalizado para minimizar as desigualdades escolares deve ter, como princípio básico, o trabalho efetivado com e pela docência. A promoção da justiça social, pensada para a escola socialmente justa, se constitui, portanto, pela práxis pedagógica legitimada no trabalho docente, que tem como principal objetivo a produção do conhecimento crítico, da formação social e de uma educação como prática da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A burguesia ocidental ergueu suficientes barreiras e parapeitos para não temer realmente a competição daqueles a quem explora e despreza. O racismo burguês ocidental com relação ao negro e ao árabe é um racismo de desprezo; é um racismo que minimiza. Mas a ideologia burguesa, que proclama uma igualdade de essência entre os homens, consegue preservar a sua lógica convidando sub-homens a se humanizarem através do tipo de humanidade ocidental que ela encarna (Fanon, 1968, p. 137).

Como bem comentou Fanon (1968), o problema racial que vivenciamos na realidade se constituiu a partir e pela lógica estruturada no colonialismo de tradição burguesa europeia. No caso dessa obra, a análise esteve focada em problematizar os processos de massificação e escravização dos povos africanos e argelinos. Em tese, o debate sobre as questões raciais é base fundamental de reflexão acerca dos Direitos Humanos e é por essa razão que, ao analisarmos a questão, nossa preocupação esteve em pensar na luta dos povos Negros e Indígenas pela preservação dos seus direitos à luz da crítica ontológica, entendida como eixo de formação da consciência social e docente.

O discurso do diverso tem se retroalimentado pela lógica neoconservadora das chamadas teorias pós-críticas, fato que evidencia que a análise das questões relacionadas à formação social da negritude se assenta nos princípios de sua subjetividade. Desse modo, o problema da materialidade histórica se dissipa no ar, dado que a condição do ser Negro é dimensionada pelos fundamentos fenomênicos do real. Nesse processo, teorias como a decolonialidade assumem a característica de produção da pesquisa educativa suplantada pela lógica ressignificação dos conteúdos disciplinares.

É justamente por essa questão que é perceptível o processo de resistência no trabalho com as questões étnico-raciais e indígenas na escola. As leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 são conquistas dos movimentos Negro e Indígena e, portanto, fundamentam a estrutura jurídica para a preservação dos valores culturais, sociais, étnicos, estéticos, éticos, morais e de ancestralidade das populações Negra e Indígena. Analisar as questões propostas com referência na temática dos Direitos Humanos reaqueceu nossa análise sobre os estudos que temos realizado sobre a temática.

O debate sobre a formação esclarece essa necessidade de avançar sobre a questão dos Direitos Humanos para a formação, em especial no trabalho com a temática das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a questão não se assenta apenas na análise epistemológica do tema, mas em como ele se constitui no processo de valorização das diferenças e da formação sociocultural de crianças e adolescentes.

Nesse ponto da defesa de Nunes (2020) a respeito da necessidade de repensarmos os marcos jurídicos e educacionais para a escola brasileira, reafirma-se a importância da constituição de práticas pedagógicas emancipadoras, da escolarização para a humanização, da formação social e crítica do Ser social e da práxis educativa como eixos matriciais de uma educação para os Direitos Humanos.

Foi sobre essa matriz que refletimos, somada à discussão das questões étnico-raciais, cujo objetivo se assenta na luta pelo processo emancipatório dos seres humanos. Desse modo, esperamos, com este trabalho, contribuir com a produção crítica do pensamento educacional emancipador, fortemente amparado nas causas da população Negra para a educação do nosso povo, na constituição dos valores fundamentais de preservação dos direitos fundamentais e, acima de tudo, de uma educação cuja humanização e processo de transformação social sinalizem para a produção do pensamento crítico e valorativo dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LIBÂNEO, José C. O direito à educação e a escola socialmente justa. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José (Orgs.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa, 2021, p. 102-105.

NUNES, Cesar Augusto Ribeiro. **Educação em direitos humanos no Brasil**: os fundamentos jus-filosóficos dominantes e as práticas jurídico-pedagógicas humanizadoras. 2021. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.

NUNES, César. O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. 2. ed. Jundiaí-SP: Editora Brasília, 2020, p. 29-66.

NUNES, César. A investigação em direitos humanos nas Ciências da Educação: um promissor horizonte de pesquisas. In: MOREIRA, Vital; MACHADO, Jónatas; GOMES, Carla de Marcelino; GOMES, Catarina; NUNES, César Augusto Ribeiro; SOARES, Leopoldo Rocha (Orgs.). **Temas de Direitos Humanos do VI CIDHCoimbra - 2021**. Jundiaí-SP: Edições Brasil, Editora Brasília, 2021, p. 404-414.

NUNES, César. Estado, economia e educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competências e Habilidades versus a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 1-39, e020171, 2021.

SILVA, Marcelo Donizete da. A miséria ideológica dos paradigmas educacionais contemporâneos: os modismos do pensamento complexo. In: PEREIRA, Eraldo; SILVA, Semíramis Corsi; SOUZA, Tatiana Noronha de. (Orgs.). **Desafios e perspectivas das Ciências Humanas na atuação e na formação docente**. Jundiaí-SP: Paco Editoria, 2012, p. 109-128.

SILVA, Marcelo Donizete da; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Os desafios para a formação de professores no contexto das atuais políticas da educação: uma análise sobre a Lei 13.415/17. In: SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; PAULO, Jacks Richard de; COUTRIM Rosa; SILVA, Marcelo Donizete da; SANTOS, Marcelo Loures dos; SANTANNA, Adriene (Orgs.). **Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2018, p. 75-89.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

