CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

AS ENCRUZILHADAS ENTRE FRANTZ FANON, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Robson Wellington dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Mario Luiz de Souza

Rio de Janeiro
Abril/2025

AS ENCRUZILHADAS ENTRE FRANTZ FANON, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Robson Wellington dos Santos

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr Mario Luiz de Souza – CEFET/RJ (Orientador)

Professora Dra Talita de Oliveira – CEFET/RJ (Examinadora Interna)

Professor Dr Fábio Nogueira de Oliveira – UNEB (Examinador Externo)

SUPLENTES

Professor Dr Dyego de Oliveira Arruda – CEFET/RJ (Suplente Interno)

Professora Dra Zuleide Simas da Silveira – UFF (Suplente Externa)

Rio de Janeiro
Abril/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S237 Santos, Robson Wellington dos
As encruzilhadas entre Frantz Fanon, Paulo Freire e a educação antirracista / Robson Wellington dos Santos. — 2025.
159f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 155-159
Orientador: Mario Luiz de Souza

1. Antirracismo - Educação. 2. Fanon, Frantz, 1925-1961. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Racismo. 5. Negros – Brasil. I. Souza, Mario Luiz de. (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

EPÍGRAFE

Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas
E a prova do ano
É tomar de volta
A alcunha roubada
De um deus iorubano

[...]

Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence.

(Elza Soares, 2018)

RESUMO

As encruzilhadas entre Frantz Fanon, Paulo Freire e a educação antirracista

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa as encruzilhadas entre o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire, buscando ampliar a construção de conhecimentos sobre os princípios que devem pautar uma educação antirracista e emancipatória. Utilizei de pesquisa bibliográfica a partir de obras dos dois autores, de outros autores e autoras que dialogaram com as suas produções e dados estatísticos publicados tanto por órgãos oficiais quanto por organizações da sociedade civil para verificar a situação da população negra no campo educacional brasileiro e a aplicação da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país. A partir das encruzilhadas, entendidas como "operador conceitual", que possibilitam a interpretação dos trânsitos epistêmicos com seus desvios e confluências, rupturas e relações, apresentei Fanon e Freire como dois autores que produziram "pensamentos de encruzilhada" que nos desafiam a romper com o processo de desumanização provocado pelo colonialismo e pela racialização, que também se expressa na relação de ensino-aprendizagem, levando em consideração as bases materiais do sistema capitalista que o sustentam. O trabalho irá abordar: a questão da raça, do racismo e da ideologia racista; os impactos do racismo sobre a população negra no Brasil, especialmente no campo educacional; as diferentes concepções de educação e educação antirracista numa sociedade capitalista; as possibilidades e limites das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as encruzilhadas entre o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon; e a partir das encruzilhadas entre os autores compartilhar experiências e proposições para ampliar o debate sobre uma educação antirracista e emancipatória. A defesa do diálogo, da participação, da formação crítica e da mobilização coletiva pela superação das desigualdades raciais da educação brasileira e pela garantia do direito à educação de qualidade social para todos emergem como imperativos da contribuição dos autores para a construção de uma educação que combata o racismo e promova a liberdade, parte da práxis revolucionária necessária para a reestruturação total da sociedade.

Palavras-chave: Frantz Fanon; Paulo Freire; Educação Antirracista; Encruzilhadas; Emancipação.

ABSTRACT

The crossroads between Frantz Fanon, Paulo Freire and anti-racist education

The research object of this master's thesis is the crossroads between the thinking of Frantz Fanon and Paulo Freire, seeking to expand the construction of knowledge about the principles that should guide an anti-racist and emancipatory education. I used bibliographic research based on works by both authors, other authors who dialogued with their productions, and statistical data published by both official bodies and civil society organizations to verify the situation of the black population in the Brazilian educational system and the application of law 10.639/03 that made the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory in schools throughout the country. Based on the crossroads, understood as a "conceptual operator" that enables the interpretation of epistemic transits with their deviations and confluences, ruptures and relationships, I presented Fanon and Freire as two authors who produced "crossroads thinking" that challenges us to break with the process of dehumanization caused by colonialism and racialization, which is also expressed in the teaching-learning relationship, considering the material bases of the capitalist system that sustains it. The work will address: the issue of race, racism, and racist ideology; the impacts of racism on the black population in Brazil, especially in the area of educational; the different conceptions of education and anti-racist education in a capitalist society; the possibilities and limits of the National Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; the crossroads between the thinking of Paulo Freire and Frantz Fanon; and from the crossroads between the authors, to share experiences and proposals to broaden the debate on anti-racist and emancipatory education. The defense of dialogue, participation, critical training, and collective mobilization to overcome racial inequalities in Brazilian education and to guarantee the right to quality social education for all emerge as imperatives of the authors' contribution to the construction of an education that combats racism and promotes freedom, part of the revolutionary praxis necessary for the total restructuring of society.

Keywords: Frantz Fanon; Paulo Freire; Anti-racist Education; Crossroads; Emancipation.

SUMÁRIO

Introdução **8**
1 - Raça, racismo e ideologia racista no Brasil **21**
1.1 Os conceitos de raça e racismo 21
1.2 A relação entre capitalismo e racismo 27
1.3 A ideologia racista 35
1.4 O racismo à brasileira 39
1.5 As desigualdades raciais na educação brasileira 46
2 - Educação e educação antirracista numa sociedade capitalista **50**
2.1 O debate sobre a natureza da educação 50
2.2 A educação para o desenvolvimento e para o subdesenvolvimento 53
2.3 A educação bancária e a educação libertadora 57
2.4 A educação para a dominar e para a libertar 59
2.5 A luta pela educação antirracista no Brasil 63
2.6 A educação numa sociedade de capitalismo neoliberal 71
3 - As encruzilhadas entre Frantz Fanon e Paulo Freire **84**
3.1 As encruzilhadas 84
4 - Por uma educação antirracista e emancipatória **122**
4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 122
4.2 Algumas experiências 128
4.3 O que Fanon e Freire tem a dizer sobre educação antirracista e emancipatória? 136
4.4 Algumas proposições 144
Considerações finais **151**
Referências **155**

Introdução

Este trabalho inicia, na epígrafe, com o trecho da música “Exu nas escolas”, composta por Kiko Dinucci e Edgar, interpretada por Elza Soares, em seu álbum “Deus é mulher” (2018). O trecho da música é escolhido porque quero introduzir este trabalho, intitulado *As encruzilhadas entre Frantz Fanon, Paulo Freire e a educação antirracista* falando da/sobre encruzilhada. Na mitologia iorubá, Exu é o senhor das encruzilhadas. Ele aparece como mensageiro, princípio dinâmico da comunicação, senhor da fertilidade e dinamismo, participante da potência criadora do mundo e dos seres humanos, guardião da ordem e da desordem. É aquele saudado sempre em primeiro lugar e cultuado justamente nas encruzilhadas, nos lugares de passagem e troca. Se falar de Exu é falar de movimento, de trânsito e de ação e reação, então tratar de “Exu nas escolas” é permitir a conversa sobre a criação de novos caminhos e novos diálogos que possibilitem necessárias construções e desconstruções no campo educacional.

Leda Maria Martins (2021) propõe o conceito teórico-metodológico de encruzilhada para se pensar sobre as culturas negras na diáspora. Ela destaca as encruzilhadas como lugares de interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências e disseminações de onde emergem expressões culturais singulares e múltiplas escritas em histórias de migrações e travessias que foram constituindo-se como símbolos de sobrevivência e resistência em um contexto de violência e escravidão:

> As culturas negras que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e *modus* constitutivos, evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou orais, com que se confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade que pode ser pensada como um tecido e uma textura, em que falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformaram-se, e reatualizaram-se continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando as singularidades e alteridades negras (Martins, 2021, p. 32).

A autora argumenta que a visão etnocêntrica e eurocêntrica desconsiderou a diversidade étnica e linguística, a história e a cultura dos povos africanos e os submeteu à condição de mero objeto de um discurso ideológico que apresentava a África como território do primitivo e do selvagem contraposta à Europa que era o território da razão e da civilização. A encruzilhada aparece como “operador conceitual” que nos oferece a possibilidade de interpretação dos “trânsitos sistêmico e epistêmico que emergem dos

processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam" sistemas simbólicos distintos (Martins, 2021, p. 34). Aqui vemos a noção de encruzilhada desvelando o complexo processo de cruzamento cultural, filosófico, discursivo e performático que instaura e restaura a significância das vivências dos povos negros transplantados à força para as Américas, assujeitados pela violenta escravização, destituídos de sua humanidade e desvestidos de seus sistemas simbólicos. Sendo assim, segundo a autora, a emergência de diferentes modos de constituição e reconstituição simbólica das culturas negras diaspóricas advém da encruzilhada.

Segundo Rufino (2019), a diáspora africana é uma encruzilhada marcada pela tragédia e ressignificada pela necessidade de invenção, em um trânsito contínuo que representa, ao mesmo tempo, experiência de despedaçamento e reconstrução, onde ocorre o cruzo entre a resiliência e a trangressão. Ele defende que o mundo é uma encruzilhada e, portanto, campo de possibilidades e estripulias, em que está presente o tempo-espaço das invenções cruzadas entre um imaginário africano e as suas reverberações criativas na diáspora. A encruzilhada potencializa a compreensão das experiências de deslocamento e facilita as possibilidades de recriações de culturas. O autor apresenta o conceito teórico-metodológico de encruzilhada para o debate sobre educação defendendo que gesto coletivo de ensinar e aprender a resistência se instaura na forma de encruzilhada:

> A perspectiva aqui lançada lê a categoria analítica *diáspora africana* encruzada ao conceito de encruzilhada aqui defendido. Nesse sentido, no Novo Mundo, o duplo negro-africano/indígena é ao mesmo tempo uma sentença de morte e uma potência de vida (Rufino, 2019, p. 99).

Nesse sentido, pretendo partir da encruzilhada para apresentar minha concepção de sociedade, de educação e de raça, e realizar a análise das contribuições de Frantz Fanon e Paulo Freire, bem como um debate sobre educação antirracista e emancipatória para o contexto brasileiro. Parto, também da encruzilhada, para dizer quem sou e de onde falo e apresentar minha trajetória profissional e militante até a chegada a esta pesquisa.

Sou um homem negro, LGBTQIA+, vindo das classes populares, nascido e criado em bairros periféricos da Baixada Fluminense, estudante de escola pública, desde cedo atravessado pelas questões sociais e raciais que estruturam nossa sociedade. Sou um apaixonado pela educação e suas possibilidades de transformação, desde o brincante de escolinha com os primos e colegas de rua na infância. Fiz o curso Normal de Formação de Professores e atuei como alfabetizador popular de jovens e

adultos e professor voluntário em pré-vestibular comunitário. Atuo como professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Niterói desde 2007.

Venho de uma família multirracial, de maioria negra. A temática da raça atravessava várias conversas, sobretudo, aquelas relacionadas ao cabelo das meninas e ao uso de produtos capilares. Em contextos semelhantes, é comum no Brasil que muitas pessoas só desenvolvam sua consciência racial tardiamente. Porém, eu tive desde cedo a consciência de que era negro. Essa consciência foi sendo desenvolvida em grande parte porque percebia como uma contradição a atitude do meu pai, negro de pele retinta que, ao mesmo tempo que enchia a casa de música afro-brasileira, promovia um ideal de branqueamento tanto nos elogios que fazia a si próprio por seu casamento com minha mãe, negra de pele clara, e nas expectativas que alimentava de que seus filhos continuariam o processo. Embora eu só fosse ter o entendimento daquelas atitudes contraditórias a partir dos estudos universitários já na idade adulta, desde criança, aquelas vivências foram gerando em mim uma noção de pertencimento racial.

Mesmo com a consciência de era negro, só me senti pela primera vez vítima do racismo na adolescência, com 14 anos. Eu estava voltando pra casa depois de sair da escola, sentado no ponto de ônibus na rodoviária, com o uniforme de escola pública e fui grosseiramente abordado e revistado por policiais, que inclusive reviraram minha mochila. Todos que estavam ao redor olharam assustados, mas ninguém falou nada, ninguém interviu. Logo após a abordagem, os policiais foram embora sem dar explicação e sem revistar os estudantes brancos com uniformes de escolas particulares que esperavam o mesmo ônibus. Para mim, estava claro que fui considerado suspeito unicamente por ser negro, e, portanto, tinha sido vítima de racismo. A naturalização das pessoas diante daquela situação descaradamente preconceituosa, discriminatória e vexatória direcionada a um estudante uniformizado no caminho da escola pra casa me impactou profundamente. Até hoje sinto uma parcela da dor, vergonha, incompreensão e revolta daquela situação.

Fui o primeiro universitário da família. Estudei História na Universidade Federal Fluminense – UFF e tive o privilégio de cursar as primeiras disciplinas de História da África na esteira da aprovação da Lei 10.639/03, que determinava o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. E, para me aprofundar nessa temática, fiz um intercâmbio em 2009 na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Foi uma experiência importante tanto para valorizar a importância de outras perspectivas e narrativas não eurocêntricas quanto para desconfiar de essencializações ou idealizações sobre o continente africano e na luta pela descolonização e contra o racismo.

Participei, de 2015 a 2018, da direção colegiada do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Núcleo Niterói – SEPE - Niterói e, nesse período, pude contribuir na luta pela educação de qualidade social para todos e pela valorização dos educadores, além de ter auxiliado na construção do Coletivo de Combate às Opressões com objetivo de debater a interseccionalidade das questões de raça, classe e gênero na educação. Tal participação foi fundamental para compreender o quanto aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos pautam as diretrizes curriculares, políticas públicas, financiamento e organização dos sistemas escolares que incidem diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Durante os mais de quinze anos em que atuo como professor, tenho buscado implementar a Lei 10.639/03 por meio de aulas, projetos, palestras e eventos, entendendo que a qualidade social da educação passa necessariamente pelo combate ao racismo e valorização da diversidade étnico-racial que marca nossa sociedade. Tenho procurado, na abertura de rodas de conversa, de leitura e nas assembleias de classe, aplicar uma prática educativa dialógica em uma escola localizada na favela, com alunos majoritariamente negros[1], em um território marcado por carências, vulnerabilidades e violência. Inclusive, relatei a experiência com o projeto de educação antirracista “Moleque Curumim” que desenvolvi na Escola Municipal Professor Horácio Pacheco (Niterói, RJ), a partir do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia em 2021 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Lembro que a primeira vez que me declarei como negro numa roda de conversa na turma em que lecionava, fui interpelado pelos meus alunos que afirmavam que eu não era negro. Era difícil para eles enxergarem um negro orgulhoso de si, ocupando um lugar de destaque e admiração. Também lembro da experiência que tive numa aula quando pedi que os alunos se olhassem no espelho e depois fizessem seus autorretratos. Foi bastante intenso perceber que muitos alunos, negros e negras, se retratavam com cabelos loiros e olhos verdes ou azuis, ou ainda, foi doloroso perceber uma aluna de pele retinta que pintou seu autorretrato com a cor marrom, mas deixou o rosto em branco para, segundo ela, não estragar o desenho.

No “chão da escola” encontram-se muitos viveres atravessados por experiências de marginalização, exclusão, opressão. O racismo reverbera no cotidiano escolar desde as fichas de matrículas de alunos que, embora sejam negros, são declarados pelos seus responsáveis como brancos. É percebido até no tratamento diferenciado dado por alguns professores aos alunos brancos, que são sempre elogiados pela beleza física e

[1] Utilizarei neste trabalho a classificação oficial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que considera “negros” quem se autodeclara preto ou pardo, sendo assim, a população negra é formada pelo somatório de pretos e pardos.

bom comportamento em detrimento dos negros. As agressões verbais e xingamentos de “macacos” dirigidos aos alunos negros, não raro, são minimizados ou justificados por alguns funcionários da escola.

Essa trajetória, cheia de encruzilhadas, idas e vindas, passagens e trocas, se formou por experiências importantes que me impeliram a buscar referências nos debates sobre raça e racismo, nas diferentes concepções de educação e nas várias propostas de educação antirracista que foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos. A leitura de diferentes autores e autoras, especialmente de Paulo Freire e Frantz Fanon, foram modificando minhas práticas profissionais e reflexões teóricas em um potente processo de autoformação que me trouxeram ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ:

> Recomeçar em um outro espaço, com um conjunto diferente de pressupostos para tentar nos perguntar o que é na identificação humana, na prática humana, na construção de alianças humanas que — sem as garantias e certezas da religião, ou da ciência, antropologia, genética, biologia, ou da aparência diante de nossos olhos —, sem qualquer garantia, poderia nos possibilitar a condução de um discurso e de uma prática humanos eticamente responsáveis sobre raça em nossa sociedade (Hall, 1995).

A educação, que na Idade Média foi um privilégio dos nobres, a partir da Revolução Francesa passa, pelo menos em tese, a ser uma possibilidade para todos. Nesse contexto, a educação aparece como condição para inclusão social do indivíduo. Desde a consolidação do sistema industrial capitalista até nossos dias, o domínio da leitura e da escrita constituem necessidades básicas para a vida na sociedade (Barbosa, 1990). No entanto, a universalização da educação básica no Brasil ocorreu de forma lenta e tardia. No Brasil Colônia, apenas a aristocracia e o clero tinham acesso aos colégios jesuítas. No Império, embora a lei garantisse instrução primária gratuita, o acesso continuou sendo um privilégio de poucos. A partir da década de 1930, o Estado brasileiro começa de fato a empreender esforços para a ampliação da educação pública como um direito social, mas somente com a Constituição de 1988 a educação aparece como direito público subjetivo e nos anos posteriores o país caminha rumo à universalização da educação básica (Duarte, 2004).

No Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e negras no que diz respeito à alfabetização. Enquanto 3,2% das pessoas de cor branca eram analfabetas, esse percentual se elevou para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação

básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 54,5% em 2023. Com relação à cor ou raça, 61,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 48,3%, uma diferença de 13,5 pontos percentuais entre os dois grupos analisados. Levando-se em consideração o grupo de jovens de 14 a 29 anos, 9 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2023). Esses dados revelam uma grande desigualdade racial nos indicadores da educação brasileira, comprovando a necessidade da realização de pesquisas acadêmicas que investiguem a história e a situação da população negra brasileira no que tange ao acesso à educação e permanência na escola e que apresentem propostas que possam subsidiar políticas públicas para uma intervenção transformadora desse quadro social.

As Ciências Humanas e Sociais vêm se debruçando sobre o campo das questões étnico-raciais, a fim de retratar as relações entre brancos e negros na sociedade. A partir de 1960, vários estudos passaram a apontar que essas desigualdades raciais resultam do racismo estrutural existente no Brasil, permeando todas as áreas, inclusive a educação (Schwarcz, 1999). Para Souza (2022), o racismo não pode ser compreendido na sua totalidade apartado da sua relação com a base econômica da sociedade, porque ele se transformou numa força social e em uma das estruturas da sociedade, devido à sua operacionalidade para o capitalismo brasileiro, favorecendo o processo de dominação e acumulação de capital da burguesia por meio da exploração da força de trabalho, da privatização do Estado e da naturalização das situações de exclusão social e da abissal desigualdade social existente no Brasil. Acredito que, assim como o racismo, a educação também não pode ser compreendida descolada de sua relação com a base econômica, muitas vezes excluindo as classes populares, majoritariamente negras, ou incluindo de forma precarizada e/ou orientada para a reprodução e fortalecimento da “[...] visão de mundo calcado nos princípios capitalistas como a única forma de realização dos indivíduos na sociedade brasileira” (Souza, 2022, p. 210).

Como a produção do conhecimento interferiu e interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos. A luta por uma educação antirracista emerge como importante pauta do movimento negro para o combate ao racismo e promoção da igualdade racial na sociedade brasileira (Munanga; Gomes, 2006). A Lei 10.639/2003

(que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira) se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas os movimentos negros e os demais grupos e organizações que participam da luta antirracista, visando pôr em prática ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre as populações negra em nosso país. Com a posterior publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ficou estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo dessas populações na formação social, política e econômica do país:

> Exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instigam conhecer, esquadrinhar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania. Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (Gonçalves e Silva, 2007, p. 489).

No entanto, vinte anos depois da aprovação dessa legislação, mesmo com notáveis avanços, ainda temos muitos desafios a enfrentar. Muitas redes de ensino ainda não aplicam ou não conseguem aplicá-las em sua integralidade, conforme aponta pesquisa do Geledés (2023). Apesar dos avanços dos últimos anos, o ensino praticado em grande parte das escolas do país ainda apresenta desafios relacionados à falta de conteúdos e ações pedagógicas que contribuam efetivamente no combate ao racismo, fortalecimento da identidade negra e da formação de consciência crítica para a emancipação de todos os alunos. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento de manutenção do *status quo*, estruturalmente excludente, desigual, racista e sexista. *As encruzilhadas entre Fanon, Freire e a educação antirracista* é uma pesquisa baseada na hipótese de que através do estudo da obra desses autores, bem como das encruzilhadas entre eles, seria possível trazer contribuições para o debate sobre uma

educação antirracista, que de fato implemente nas escolas a legislação que determina o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, de forma comprometida com o combate ao racismo e com a educação para a liberdade.

Frantz Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra, filósofo e revolucionário, nascido na colônia francesa da Martinica, que participou da Frente Nacional de Libertação da Argélia e foi autor de importantes livros como *Pele Negra, Máscaras Brancas* e *Os Condenados da Terra*. O pensamento de Fanon influenciou diferentes movimentos e perspectivas teóricas, trazendo valiosas contribuições para o debate e enfrentamento ao racismo, violência, exploração e opressão atento às diversas instâncias éticas, políticas, estéticas e subjetivas, que atravessam tanto o indivíduo particular quanto os seres humanos em geral em um determinado tempo e espaço. Faustino (2022) apresenta Fanon como um personagem histórico das encruzilhadas que se apropria dos clássicos da psicologia, da psicanálise, da filosofia, da sociologia e mesmo da literatura, com o intuito de desvelar as relações entre sociedade e subjetividade, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos para a superação da alienação colonial:

> Isso significa, para ele, incontornavelmente, o desvelamento das *determinações reflexivas* entre capitalismo, colonialismo e racismo, mediante a investigação precisa da gênese e da função do racismo e da racialização no contexto de desenvolvimento, consolidação e crise da sociedade capitalista (Faustino, 2022. p. 49).

Rufino (2019) apresenta Fanon tanto como de um mestre jongueiro quanto um mestre capoeira, evocando duas figuras emblemáticas e profundamente relacionadas às expressões de resistência cultural afro-brasileira ligadas ao jongo e à capoeira. O jongo, também conhecido como caxambu, é uma dança afro-brasileira e ritmo musical animado desenvolvido por poetas que se desafiam por meio da improvisação, proveniente de comunidades negras rurais remanescentes de quilombos e que influiu decisivamente na formação do samba carioca. Já a capoeira, que envolve elementos de dança, arte marcial e música, foi desenvolvida por africanos escravizados no Brasil e é marcada tanto pela musicalidade quanto por golpes e movimentos ágeis e complexos. Ele enxerga na obra *Pele negra, máscaras Brancas*, de Fanon, o exemplo do mestre jongueiro capaz de criar, poetizar, brincar e jogar com o poder das palavras comprometidas com a leitura do mundo e com a emergência de novas realidades:

> [...] lá está o mestre jongueiro, o senhor das palavras, aquele que pratica a dobra da linguagem, o que espreita e lê nos versos o mundo, seja nos versos saídos das bocas ou inscritos em outras dimensões discursivas. Pela agilidade de seu pensamento e a capacidade de improvisar novos pontos que nos amarram, nos prendem, nos incomodam e dilaceram, o autor de forma única e sagaz, lê as dinâmicas do mundo colonial e de

> seus seres. Lá está Fanon nos convocando para a roda para gritar em forma de toada que a experiência do racismo conforma um dos mais bem atados nós produzidos pelo colonialismo. Com a maestria de um poeta feiticeiro, não só dá conta do ponto amarrado como lança um novo, que nos coloca implicados em desatá-lo. Esse novo verso parido de suas vibrações é comprometido com a emergência de um novo humanismo (Rufino, 2019, p. 58).

Rufino (2019) também vê, na obra *Os condenados da terra*, de Fanon, o exemplo do mestre capoeira capaz de incorporar e lutar com rebeldia contra a opressão, transgredindo os limites impostos pelo colonialismo e buscando transformações radicais:

> Assim, Fanon atua com potência inconformista, rebeldia e tom revolucionário diante das atrocidades do cotidiano colonial. Porém, na obra, vale o destaque para sua maestria não somente nas artes das palavras, mas também nas performances não verbais. O corpo, em sua integralidade, imanência, explosão, transgressão e rebeldia, emerge como lócus das transformações radicais. Agora está lá não só o cumba, mas também o capoeira (Rufino, 2019, p. 58).

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, patrono da educação brasileira. É considerado um dos pensadores mais notáveis do campo da educação mundial. Foi autor de diversos livros e influenciou o movimento da chamada pedagogia crítica e teve um trabalho importante no campo da educação popular e conscientização política. Freire apresentou uma concepção emancipatória da alfabetização, que destaca a importância do ato de ler e nos apresenta a “leitura de mundo” como algo que precede a leitura da palavra, fundada no exercício da curiosidade e na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando. Ele denunciava uma “educação bancária”, que enxergava o aluno como um cofre vazio no qual eram depositados conhecimentos e apresentava a “educação libertadora”, que promovia o diálogo e estimulava o aluno a questionar e transformar a realidade:

> O jogo da educação na escola demanda não somente uma leitura de mundo que preceda a das palavras e das coisas ali aprendidas, mas uma leitura de chão. O termo ‘chão da escola’ - comumente usado pelos praticantes da educação para se referir às textualidades cotidianas inscritas nas inúmeras relações e às várias formas de fazer nesse ambiente – pode nos dizer algo a mais, como a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos. Dessa maneira, o chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo. Se as escolas, sejam quais forem, estão erguidas nos chãos daqui e sendo praticadas de diversas maneiras, elas também devem ser lugar de luta pela descolonização (Rufino, 2021, p. 61-62).

O conceito de *palavramundo* presente no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, expressa a articulação entre os conhecimentos e saberes cotidianos do educando e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, a alfabetização é entendida como experiência da singularidade, da pluralidade, da multiplicidade e da diferença, como acontecimento da existência e movimento para ação, como a criação de condições para que os diversos sujeitos possam ler e escrever a sua própria vida, libertando-se, assim, das várias relações de poder que os oprimem (Carlos, 2009).

Rufino (2021) considera que o encontro de Paulo Freire com Exu é inevitável porque ele também teria a vocação de "ser mais", no sentido de romper com a lógica da subordinação que instaura a condição de oprimido e promover a indignação, esperança, liberdade e mudança:

> A vocação do 'ser mais' como um curso a ser perseguido nos coloca definitivamente na encruzilhada. A encruza, por sua vez, é entendida não como zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espaço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro. O encontro de Paulo Freire com Exu é inevitável. Não há reza que desfaça essa sina. O compadre precede Freire, constitui Freire, dinamiza Freire, contradiz Freire, comunica Freire, encruza Freire... Saio em defesa de que a presença de Exu como saber praticado nas bandas de cá do Atlântico é um dos principais indicadores da não redenção do projeto colonial (Rufino, 2021, p. 40-41).

As encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire ainda são pouco estudadas no Brasil e justificam a realização de pesquisas que investiguem esses atravessamentos de forma mais aprofundada. Contudo, segundo Guimarães (2008), possivelmente Paulo Freire tenha sido o primeiro brasileiro a incorporar as ideias de Fanon ainda em suas andanças pelo continente africano em contexto de luta anticolonial. Sobre essas andanças, inclusive Freire escreveu obras importantes como *Cartas à Guiné-Bissau*. Porém, essa incorporação do pensamento de Fanon é comprovada pelo próprio autor anos mais tarde no livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Como aponta Freire:

> [...] Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados, as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas: a necessidade de uma prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. Tudo isso os estimulava como a mim me estimulara a leitura de Fanon e de Memmi, feita quando de minhas releituras dos originais da *Pedagogia*. Possivelmente, ao

> estabelecerem sua convivência com a *Pedagogia do oprimido*, em referência à prática educativa que vinham tendo, devem ter sentido a mesma emoção que me tomou ao me adentrar nos *Condenados da terra* e no *The Colonizer and the Colonized*. Essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos (Freire, 2020, p. 194-195).

No entanto, segundo Faustino (2022), essa leitura de Fanon por Freire parece que foi realizada passando pela ótica de uma matriz de pensamento vinculada ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB e empenhada na construção de um projeto nacional, que, na maioria das vezes, invizibilizava ou secundarizava o debate racial.

> A leitura fanoniana de Freire, embora não desconheça a existência do racismo em terras tupiniquins, parece estar vinculada a essa matriz terceiro-mundista, mas também isebiana[2], que opõe o imperialismo e as desigualdades sociais vividas pela periferia à construção da nação – daí a sua operacionalização da noção de 'condenados' a partir da classe (Faustino, 2022. p.189).

bell hooks foi uma autora que dialogou e reafirmou a concepção freireana da educação como prática de liberdade, mas em sua abordagem destacou especialmente as questões de gênero e raça. Para a autora, ensinar os alunos a "transgredir" as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade é o objetivo mais importante da educação:

> Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada um das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017, p. 20).

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Ampliar a construção de conhecimentos sobre princípios que devem pautar uma educação antirracista a partir das encruzilhadas entre o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon.

E tem como objetivos específicos:

---

[2] Relativo ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1955-1964).

- Debater a questão do racismo e a emancipação da população negra numa sociedade capitalista;
- Verificar os impactos do racismo sobre a população negra no Brasil, especialmente no campo educacional;
- Analisar as possibilidades e limites da lei 10.639/03 e das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Investigar as encruzilhadas entre pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon para ampliar o debate sobre uma educação que seja antirracista e emancipatória.

Em termos de metodologia, utilizarei a pesquisa bibliográfica a partir de obras de Paulo Freire, como: *Pedagogia da autonomia*; *Pedagogia do oprimido*; *Pedagogia da esperança*; *Educação como prática de liberdade*; *Cartas a Guiné-Bissau*. E obras de Frantz Fanon, como: *Pele negra, máscaras brancas*; *Os condenados da terra*; *Por uma revolução africana*. Farei uso, também, de outros autores e autoras que trabalham com o pensamento de Frantz Fanon e de Paulo Freire e tragam subsídios teóricos e metodológicos para o enriquecimento da pesquisa.

Revisei bibliograficamente a contribuição de diferentes autores e autoras em livros e artigos científicos sobre as relações entre capitalismo e racismo, as especificidades do racismo à brasileira e o histórico dos movimentos negros em prol da educação antirracista. Pesquisei, ainda, dados estatísticos publicados tanto por órgãos oficiais quanto por organizações da sociedade civil para verificar a situação da população negra no Brasil e a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas do país.

Dividi este trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo será dedicado a abordar os aspectos teóricos da categoria raça e ideologia racista, que embasaram esta pesquisa. Do mesmo modo, se propõe a discutir as relações entre racismo e capitalismo, bem como os impactos do racismo sobre a população negra no Brasil, especialmente no campo da educação. O segundo capítulo será voltado à discussão sobre diferentes concepções de educação e de educação antirracista que numa sociedade capitalista podem ser instrumentalizadas tanto para reprodução e dominação quanto para emancipação e transformação da sociedade. O terceiro capítulo será destinado a apresentar as encruzilhadas entre o pensamento de Frantz Fanon e de Paulo Freire. Já no quarto capítulo serão apresentadas a partir das encruzilhadas entre os autores contribuições para estabelecermos princípios que devem embasar uma educação antirracista e emancipatória.

Rufino (2021) apresenta a *descolonização* como um ato educativo e alerta que esse processo não pode ser esvaziado em seus sentidos, sendo um mero “fetiche

conceitual” ou uma “clave para conciliação com aqueles que se beneficiam de injustiças sociais”. O autor defende que a descolonização é muito mais que um “giro” epistemológico ou discursivo como muitas vezes são feitas algumas leituras críticas ao colonialismo, pois “descolonizar demanda não só um giro, mas uma gira” - fazendo referência ao nome do momento ritualístico de algumas religiões de matriz africana onde espiritualidade e materialidade se comunicam em práticas que envolvem canto, dança, rezas e incorporações. Segundo ele, a descolonização se trata de um movimento explosivo, muscular, sanguíneo, semântico, existencial, étnico-racial, de gênero, entre outros aspectos, de corpos batalhando por liberdade:

> A descolonização como processo de luta e libertação da dominação de modos de existir, conceber e praticar o mundo se dá como uma contínua batalha do colonizado em firmar sua presença no tempo/espaço, fazendo como que as vibrações desse ato mobilizem deslocamentos na ordem vigente. A descolonização não é milagre, nem uma mudança de posições, é uma transgressão do que é imposto, uma ação tática que contraria as dimensões do poder desse projeto e inscreve outras possibilidades de mundo via alargamento das experiências (Rufino, 2021, p. 54).

O desafio de promover uma educação antirracista e emancipatória em um país como o Brasil é enorme. As dificuldades que atravessam as vivências de quem se lança neste trabalho dizem muito sobre o caráter da formação de professores e da organização do sistema educacional brasileiro, mas, sobretudo, sobre a estrutura da sociedade desigual e racista em que vivemos. Mesmo assim, acredito na potência desta proposta e convido você para esta jornada a partir das encruzilhadas que marcaram as lutas e resistências dos movimentos negros no Brasil ao longo da história, que marcaram a vida e obra desses autores e autoras e que continuam marcando as reflexões e práticas cotidianas de professores e professoras comprometidos com a qualidade social da educação, igualdade racial e emancipação para todos. Os encontros e trocas entre educadores e educandos, educadores e gestores, escolas e comunidades podem e devem mostrar novos caminhos. As nossas lutas e resistências como trabalhadores da educação e militantes dos movimentos negros podem e devem ser transformadoras. O “chão da escola” não está fechado como território de reprodução de desigualdade, violência, opressão e exclusão. Ao contrário, ele é é uma encruzilhada e, justamente por isso, pode e deve ser cada vez mais lugar de resistência, luta, confluências, transposição de fronteiras e reinvenção.

1 - Raça, racismo e ideologia racista no Brasil

1.1 Os conceitos de raça e racismo

Muitas pessoas podem considerar que, em pleno século XXI, não faz mais sentido continuar utilizando o conceito de *raça*. O ator afro-estadunidense Morgan Freeman, por exemplo, disse, há alguns anos, em programas de televisão, que não falava sobre raça porque somos todos humanos e que raça não existe. Porém, não falar sobre algo não o faz desaparecer. Ter a consciência de que a hierarquia racial biológica não tem fundamentos não significa que a raça não exista como uma construção histórico-social. Afinal, o negro ainda é visto como negro e o branco como branco. E, para melhor entendimento desse processo, torna-se imperativo debater a categoria raça, sua hierarquização e, a partir disso, seus reflexos na sociedade. Como discute Mbembe:

> Pode surpreender o recurso ao conceito de raça, pelo menos tal como o esboçamos. Primeiramente, a raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético. A raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos – a luta de classes ou a luta de sexos, por exemplo (Mbembe, 2018, p.28-29).

Segundo Munanga (2004), o conceito de raça etimologicamente veio do italiano *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. E, como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial. O conceito que foi usado primeiramente na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais passa, no latim medieval, a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral ou algumas características físicas em comum. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar primeiramente nas relações entre classes sociais na Europa para posteriormente ser aplicado aos grupos recém-descobertos (negros, ameríndios, melanésios etc.). Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava, em grande parte pela Teologia, mas a partir do século XVIII, chamado de “século das luzes”, da racionalidade, os filósofos iluministas passam a contestar a explicação de caráter religioso e lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses “outros” que se integraram à antiga humanidade como raças diferentes, tendo a cor da pele como critério fundamental. No século XIX, acrescentou-se ao critério

da cor da pele outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc. para aperfeiçoar a classificação. No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que a raça não é uma realidade biológica e que era um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem:

> A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial. Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (Munanga, 2004, p. 5-6).

Ianni (2004) aponta que o debate racial, embora pareça novo, é bastante antigo. Segundo ele, a questão racial vai se modificando ao longo do tempo, se adaptando e se reiterando continuamente, porque revela nuances importantes sobre o funcionamento das relações na sociedade. Nesse sentido, temas como identidade, alteridade, diversidade, desigualdade, hierarquização, dominação e alienação passam necessariamente pela questão racial como um dilema fundamental da modernidade. Como o autor aponta:

> A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que tudo isso, a questão racial revela, de forma particularmente evidente, nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação. Vista assim, em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade (Ianni, 2004, p. 21).

Sobre esse processo de mudança e continuidade da questão racial, Fanon (2021) declarou que “[...] O racismo não pôde esclerosar. Ele precisou renovar-se,

nuançar-se, mudar de fisionomia. E teve de cumprir o destino do conjunto cultural que lhe dava forma" (p.70). De acordo com o filósofo:

> Como as Escrituras se mostraram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. Seria fastidioso relembrar os esforços empreendidos: formato comparado do crânio, quantidade e configuração dos sulcos do encéfalo, características das camadas celulares do córtex, dimensões das vértebras, aspecto microscópio da epiderme etc. [...] Esse racismo que se pretende racional, individual, determinado por genótipos e fenótipos se transforma em racismo cultural. O objeto do racismo não é mais o homem particular, mas certa forma de existir. No limite, fala-se de mensagem, de estilo cultural. Os 'valores ocidentais' se unem de forma singular ao já célebre apelo à luta da 'cruz contra o crescente' (Fanon, 2021, p. 70-71).

Mbembe (2018) defende que o conceito de raça foi usado para nomear, diferenciar e inferiorizar povos não europeus, como se eles fossem monstros no sentido de serem caricaturas diferentes dos humanos ou fósseis no sentido de serem vestígios distantes dos humanos, com o objetivo de justificar a relação social exploratória em busca do lucro máximo que buscava se estabelecer naquele determinado tempo e espaço:

> A noção de raça permitia representar as humanidades não europeias como se tivessem sido tocadas por um ser inferior. Seriam o reflexo depauperado do homem ideal, de quem estariam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar delas era, antes de mais nada, assinalar uma ausência do mesmo – ou ainda uma presença alheia, a de *monstros* e fósseis. [...] No grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o negro, em sua magnífica obscuridade, representa a síntese dessas duas figuras. Mas o negro não existe enquanto tal. Ele é constantemente produzido. Produzi-lo é gerar um vínculo social de sujeição e um *corpo de extração*, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento (Mbembe, 2018, p. 42).

Algumas pessoas dizem preferir usar o termo *etnia* no lugar de raça por considerar esse último "muito pesado" ou até mesmo equivocado. Nesse caso, é importante deixar nítido que etnia atualmente é um conceito ligado ao pertencimento cultural e o conceito de raça engloba também características fenotípicas. Uma pessoa classificada como "negra" pode ser de diferentes etnias. Os movimentos negros e vários estudiosos, atualmente, quando usam o termo raça, o fazem para destacar as diferenças entre grupos humanos, sejam elas fenotípicas, ancestrais ou culturais, sem estabelecer hierarquias qualitativas positivas ou negativas entre elas. E, sobretudo, com um sentido político, para que as pessoas identifiquem as diferentes condições de vida,

educacionais e laborais de cada um dos diferentes grupos da sociedade, denunciando o racismo. Entende-se que o conceito não é fixo e estático, é relacional e histórico. Ou seja, o conceito de raça é uma construção histórica que faz parte da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Alguns estudiosos adotam a expressão *étnico-racial* na tentativa de dar conta tanto da dimensão cultural quanto da dimensão racial que são importantes e estão articuladas na complexidade dessa temática:

> O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. [...] Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpelando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2017, p. 21-22).

Quando analisamos a utilização feita pelo Movimento Negro brasileiro do conceito de raça, vemos a noção de encruzilhada, como índice de resistência cultural e sobrevivência étnica, política e social sendo colocada em prática. Trata-se de um conceito carregado historicamente de uma ideologia inferiorizante e legitimadora da exploração, sendo ressignificado e politizado, dando-lhe um trato emancipatório, no sentido de potencializar taticamente tanto a denúncia do racismo na sociedade quanto a luta por políticas públicas compromissadas com a superação das desigualdades raciais e com a construção de um sociedade verdadeiramente democrática.

Passada a questão da raça, agora vamos nos deter na questão do *racismo*. Existe uma grande controvérsia sobre a origem do racismo. Algumas correntes vão defender que se trata de uma ideia comum e tão antiga quanto a própria humanidade, outras vão defender que foi uma criação dos pseudocientistas que no século XIX sustentavam a existência de raças biológicas e uma hierarquia de inferioridade e superioridade entre elas. Acredito que essas correntes tendem a gerar abordagens que confundem o critério racial, com critérios que são étnicos, culturais ou religiosos e, por isso, tendem a limitar o fenômeno às suas manifestações individuais ou institucionais de ignorância, intolerância ou discriminação com aqueles que compartilham formas de vida diferente. Sendo assim, tomo como referência aqueles que defendem a noção de raça como um fenômeno da modernidade, um produto do capitalismo europeu em sua fase de acumulação primitiva, criado em meados do século XVI:

> Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade da existência humana*. Se antes desse período ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (Almeida, 2019, p. 25).

Segundo Almeida (2019), quando falamos de racismo, é importante diferenciá-lo do preconceito racial e da discriminação racial. Existe certa confusão entre esses conceitos que com frequência são abordados quase como sendo a mesma coisa. O preconceito está ligado a uma ideia ou opinião pessoal e superficial sobre uma pessoa ou grupo, muitas vezes baseado em estereótipos. A discriminação é o resultado de práticas que tratam de formas diferentes certos indivíduos ou grupos, que podem inclusive ser baseadas em preconceito. Já o racismo é um fenômeno específico que, embora esteja relacionado ao preconceito racial e à discriminação racial, é diferente justamente por transcender o âmbito individual e até institucional, e apresentar um caráter sistêmico e processual profundamente relacionado à estrutura de sociedades onde ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias ocorrem e são muitas vezes normalizadas ou naturalizadas. Como defende Almeida:

> Podemos dizer que o racismo é a forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais 'naturalmente' preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceito. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamnetal o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (Almeida, 2019, p. 32).

Outro aspecto importante que deve ser levantado no debate sobre o racismo, de acordo com Almeida (2019), está relacionado às diferentes concepções existentes na abordagem desse tema. Nesse sentido, é importante estabelecer a diferença entre as concepções individualista, institucional e estrutural sobre racismo. A concepção

individualista é aquela que considera o racismo como um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, geralmente atribuído a grupos isolados de pessoas ignorantes ou preconceituosas. Nesse sentido, por tratar-se de algo comportamental, seria solucionado simplesmente com a aplicação de sanções civis, como indenizações ou penas, ou ainda com a educação e conscientização sobre os males do racismo. Já a concepção institucional é aquela que considera o racismo como resultado do funcionamento de instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere desvantagens e privilégios com base na raça, considerando o poder como elemento central da relação racial. Assim, por tratar-se de algo institucional, seria solucionado simplesmente com a aplicação de políticas de ação afirmativa que aumentem a representatividade de minorias raciais e alterem as lógicas discriminatórias dessas instituições.

Aqui vale pontuar que todas as iniciativas de combate ao racismo, seja no campo individual ou no campo institucional, são extremamente necessárias e importantes, porém, insuficientes para acabar com um fenômeno de caráter estrutural, vinculado à própria constituição política e econômica das sociedades contemporâneas:

> Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, o modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre 'pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição'. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2019, p. 50).

Oliveira (2021) também segue na mesma linha defendendo a concepção do racismo como sendo de caráter estrutural, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, quando afirma a materialidade da questão racial que demanda, para sua correta compreensão, uma abordagem que relacione o racismo com a base material da sociedade:

> A concepção de racismo estrutural se encaixa na perspectiva da luta pela hegemonia da concepção materialista de racismo. Não se trata apenas de uma outra dimensão da percepção do racismo – o racismo estrutural distinto do institucional e do individual/comportamental. Mas de entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção de riquezas. Portanto, é na base material das sociedades que se devem buscar os fundamentos do racismo estrutural (Oliveira , 2021. p. 64-65).

E no sentido de entender o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção de riquezas, será destacado no próximo tópico a relação entre o capitalismo e racismo.

1.2 A relação entre capitalismo e racismo

"Não existe capitalismo sem racismo", declarou Malcolm X, que foi um importante líder da luta antirracista nos EUA. Embora a frase proferida em um de seus discursos seja bastante difundida, fazendo uma explícita relação entre capitalismo e racismo, não é muito comum observar essa posição em análises sobre a questão racial na mídia hegemônica e redes sociais, mas também, em alguns espaços acadêmicos. O mesmo acontece entre alguns teóricos e teóricas negras, como também influenciadores digitais e setores do movimento negro, voltados para a luta antirracista. No entanto, a perspectiva que estabelece uma relação entre capitalismo e racismo possui uma longa trajetória de produção intelectual e luta militante e revolucionária em várias partes do mundo. Essa perspectiva teórica está profundamente ligada ao marxismo, que é uma corrente teórica baseada na interpretação da realidade proposta por Karl Marx (1818-1883) no século XIX e desenvolvida posteriormente pelas contribuições e releituras de pensadores, políticos e revolucionários de diferentes regiões ao longo dos anos. Inclusive, foi cunhado o termo "marxismo negro" por Cedric Robinson (1940-2016), para nomear a busca de uma *tradição radical negra* tecida com influências da tradição marxista e da resistência negra.

Vale pontuar aqui que existe certa desconfiança no estabelecimento da relação entre marxismo e a questão racial, tanto da parte de alguns setores movimento negro, que consideram o marxismo uma corrente eurocêntrica e apropriada pela branquitude, quanto da parte de alguns setores do marxismo que insistem em secundarizar a questão racial, como se falar apenas de classe social fosse o bastante. Acredito que tanto o marxismo quanto o movimento negro perdem com essa desconfiança e separação. O marxismo perde em capacidade de analisar devidamente a realidade concreta sem levar em conta o racismo como componente fundamental e estrutural da sociedade. O movimento negro perde em capacidade de analisar devidamente as determinações econômicas geradoras das desigualdades raciais. Por isso, considero que é necessário e importante promover uma aproximação e diálogo entre o marxismo e o movimento negro. O estabelecimento de uma relação entre capitalismo e racismo, entre as categorias de classe e raça, pode nos ajudar a interpretar e transformar a realidade agarrando as coisas pela raiz, sendo benéfico tanto para as lutas antirracistas quanto

para as lutas anticapitalistas. A articulação da luta antirracista com a luta anticapitalista pode potencializar devisivamente a construção de horizontes de emancipação para todos:

> Mas se uma coisa eu aprendi estudando esses autores e autoras é que a exploração da população que goza do privilégio racial se articula com a superexploração da população que sofre o preconceito racial. Não podemos acabar com o sistema de opressão global capitalista se não lutamos contra a hierarquização racial que o atravessa em sua totalidade, a qual introduz diferenças entre a população oprimida que criam obstáculo para o tecido de horizontes políticos coordenados (Pico, 2024, p. 15).

O capitalismo é o sistema econômico hegemônico no mundo atualmente. Ele visa o lucro e a acumulação das riquezas. Baseia-se na propriedade privada dos meios de produção, que podem ser máquinas, terras, ou indústriais, por exemplo, que têm a função de gerar renda por meio do trabalho. O capitalismo surge na História provocando mudanças profundas nas formas de existência e produção de existência. A produção deixa de ter o objetivo de satisfazer às necessidades humanas, e passa a favorecer a acumulação de capital. Marx se dedicou à formulação de uma crítica da economia política desse sistema econômico baseado nos pressupostos de seus principais teóricos. No livro I de sua obra clássica chamada *O Capital*, ele declara que “o trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” (Marx, 2017, p. 372) e destaca que, para viabilizar o capitalismo, foi necessário empreender tanto o violento processo de expropriação da população camponesa na Europa quanto o violento processo de colonização e escravização ao redor do mundo. Conforme ele analisa:

> O sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas no hibernáculo. [...] Às manufaturas em ascensão, as colônias garantiram um mercado de escoamento e uma acumulação potenciada pelo monopólio do mercado. Os tesouros espoliados fora da Europa diretamente mediante o saqueio, a escravização e o latrocínio refluíram à metrópole e lá se transformaram em capital. [...] Hoje em dia, a supremacia industrial traz consigo a supremacia comercial. No período manufatureiro propriamente dito, ao contrário, é a supremacia comercial que gera o predomínio industrial. Daí o papel preponderante que o sistema colonial desempenhava nessa época. [...] Tal sistema proclamou a produção de mais-valor como finalidade última e única da humanidade (Marx, 2017, p. 823-824).

Eric Williams (1911-1981) foi um historiador e estadista de Trinidad e Tobago que, em sua obra, desenvolveu a relação entre o capitalismo e a escravidão, analisando sobretudo a região do Caribe. Segundo ele, a escravidão foi um insumo determinante para a Revolução Industrial e o processo de racialização da escravidão seria

fundamentalmente econômico, resultado da necessidade de justificar aquela relação de desumanização e exploração:

> Aí, então, é que está a origem da escravidão negra. A razão foi econômica, não racial; não teve relação com a cor do trabalhador, mas com o baixo preço do trabalho. Em comparação com a mão-de-obra indígena ou branca, a escravidão negra era eminentemente superior. [...] As feições do homem, seu cabelo, cor e dentadura, suas características sub-humanas tão amplamente alegadas, foram apenas as últimas racionalizações para justificar um simples fato econômico: as colônias precisavam de mão-de-obra e recorriam à mão-de-obra negra porque era mais barata e melhor. Isso não era uma teoria, mas uma conclusão prática deduzida da experiência pessoal do plantador. Ele teria ido à Lua, se necessário, em busca de mão-de-obra. A África era mais perto do que a Lua, mais perto também do que os países mais populosos da Índia e China. Mas a vez destes chegaria (Williams, 1975, p. 24-25).

Taylor (2020) aborda a economia política do racismo e estabelece a relação entre capitalismo e racismo. Ela argumenta que ideologicamente a raça está em processo de invenção e reinvenção, descreve a vivência diária, representa relações sociais e oferece justificativas para a desigualdade vivida pela população negra, isentando a culpa do Estado e do capital. Além disso, o racismo atua inclusive como um divisor na classe trabalhadora, plantando diferentes interesses no interior de uma mesma classe e enfraquecendo sua capacidade de conscientização e mobilização, na medida em que os trabalhadores brancos, embora explorados, são tratados de forma diferenciada e se beneficiam de certa maneira da superexploração dos trabalhadores negros:

> O capitalismo é um sistema econômico baseado na exploração de muitos por poucos. Devido à extrema desigualdade que produz, o capitalismo exige várias ferramentas políticas, sociais e ideológicas para dividir a maioria – e o racismo é uma das tantas opressões destinadas a esse propósito. A opressão é usada para justificar, 'explicar' e entender a desigualdade desenfreada. Por exemplo, o racismo se desenvolveu sob o escravagismo para explicar e justificar a sujeição dos africanos numa época em que o mundo celebrava as noções de direitos humanos, liberdade e autodefinição. Portanto, a condição de desumanização e dominação do povo negro teve que ser racionalizada naquele momento de novas possibilidades políticas. É bastante aceito que a opressão racial dos escravizados estava fundamentada na exploração da economia escravocrata, mas poucos reconhecem que, sob o capitalismo, todas as outras desigualdades e opressões giram em torno da *escravidão assalariada*. O capitalismo usou o racismo para justificar a pilhagem, a ocupação e a escravidão, mas como apontou Karl Marx, também passaria a usar o racismo para dividir e governar: ao colocar uma seção da classe trabalhadora contra a outra, enfraqueceu a consciência de classe de todos os trabalhadores (Taylor 2020, p. 388-389).

Pico (2024) argumenta que raça é uma construção ideológica que legitima uma discriminação de caráter fundamentalmente econômico, na medida em que determina as hierarquias sociais que, por sua vez, atribuem um valor superior para a força de trabalho da maioria da população branca e um valor inferior para a força de trabalho da maioria da população não branca. De acordo com o autor:

> Isso se dá ao ponto de poder afirmar que em uma escala mundial o valor da força de trabalho da maioria da população não-branca é inclusive inferior ao consumo do trabalhador, isto é, não alcança nem para garantir a reprodução social e, em suma, sobreviver, motivo pelo qual se faz indispensável realizar atividades de todo tipo fora do esquema salarial. Seguindo o teórico marxista da dependência de Ruy Mauro Marini, poderíamos dizer que a maioria da população trabalhadora não-branca é 'super explorada', enquanto a maioria da população trabalhadora branca é explorada estritamente até o ponto de manter a possibilidade de se reproduzir socialmente com o fruto do seu salário sem necessidade de recorrer a outro tipo de atividade (Pico, 2024, p.34).

O autor afirma que o racismo, além de ser um problema "superestrutural" também é um princípio "estrutural" organizador da economia política capitalista, que, embora possa variar segundo os contextos geotemporais, determina que parte da população mundial pode ser "superexplorada". Faz-se referência, para tal argumento, aos conceitos marxistas de "superestrutura" e "infraestrutura", sendo a superestrutura composta pelos mecanismos de controle do *status quo*, como a cultura, a religião, a moral, o direito, as ideologias e a infraestrutura composta pelos trabalhadores, as forças produtivas e as relações de produção. Sendo assim, "[...] aos marxismos negros interessa não só o estudo do racismo como ideologia, mas sobretudo os fundamentos materiais que sustentam e fazem emergir essa ideologia" (Pico, 2024, p. 34). O autor continua argumentando que:

> A partir de um ponto de vista histórico, a divisão racial do trabalho aparece ligada à história do capitalismo desde suas origens como um elemento fundamental de seu surgimento e implantação como um sistema mundial. Por um lado, serviu para justificar a escravização e superexploração de grandes grupos humanos, como foi o caso da população negra nas plantações do Caribe, cujo trabalho foi um pilar fundamental para a implementação da revolução industrial europeia. Por outro lado, a introdução no seio da classe trabalhadora de graus e níveis elaborados na chave 'racial' permite estabelecer distintos interesses objetivos no interior da mesma classe, já que os trabalhadores categorizados como 'brancos' se beneficiam em parte da superexploração dos 'negros', o que gera certos privilégios em uma minoria da classe trabalhadora que produzem certa paz social e permitem um desenvolvimento mais fluido do processo de acumulação do capital (Pico, 2024, p. 35).

De acordo com Ianni (1996), as diferentes conjunturas ou ciclos de desenvolvimento da reprodução ampliada do capital podem produzir tanto superpopulação relativa, que poderia ser dissolvida pela dinâmica produtiva, quanto uma superpopulação absoluta composta de um contingente que não encontra possibilidades de emprego. Ocorre que, no capitalismo globalizado, a automação acelera e multiplica a capacidade produtiva da força de trabalho. Nessa época, um contingente pode tornar-se permanentemente excedente. Daí, nessa conjuntura de desemprego estrutural, ocorre o agravamento da questão social, que oferece um terreno fértil para o crescimento de fundamentalismos, xenofobias, etnicismos ou racismos:

> Esta é uma longa história, começando com os grandes descobrimentos marítimos e desenvolvendo-se através do mercantilismo, colonialismo, imperialismo, transnacionalismo e globalismo. De tal modo que no fim do século XX a África, Oceania, Ásia, Europa e Américas continuam desenhadas no mapa do mundo e no imaginário de todo o mundo como uma multiplicidade de etnias ou raças distribuídas, classificadas ou hierarquizadas de formas muitas vezes extremamente desiguais. No século XX tem ocorrido várias ondas de racialização do mundo. Tanto a primeira e a segunda grandes guerras mundiais, como a guerra fria, são épocas de intensa e generalizada racialização das relações entre coletividades, tribos, povos, nações ou nacionalidades. Na medida em que as guerras mesclam-se e desdobram-se em revoluções nacionais ou revoluções sociais, tornam-se ainda mais acentuadas as desigualdades, divergências e tensões que alimentam os preconceitos, as intolerâncias, as xenofobias, os etnicismos ou os racismos. Ao lado dos preconceitos de classe, casta e gênero, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais (Ianni, 1996, p. 5-6).

Frantz Fanon é um pensador muito importante na construção do conhecimento sobre o racismo e para a luta pela melhoria das condições de vida da população negra. Ele destaca tanto os impactos do racismo sobre a subjetividade da pessoa negra, quanto a funcionalidade do racismo para o sistema capitalista, as razões de uma sociedade ter como uma de suas estruturas o racismo. Fica nítido que o sentimento de inferioridade do negro não era algo pessoal, individual, mas sim algo coletivo produzido pelo meio social:

> Ora, acabamos de ver que o sentimento de inferioridade é antilhano. Não é um antilhano que apresenta a estrutura do neurótico, mas todos os antilhanos. A sociedade antilhana é uma sociedade neurótica, uma sociedade ‘comparação’. Então passamos do indivíduo à estrutura social. Se há um vício, ele não está no indivíduo e sim na ‘alma’ do meio (Fanon, 2008, p. 177).

Fanon (2021) apresenta o racismo como algo que não é natural, nem uma constante no espírito humano, mas é o elemento mais visível, mais cotidiano de uma dada estrutura. Sendo assim, é o aperfeiçoamento dos meios de produção que

provocam fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem e logo das formas de racismo. E, com o racismo, toda a constelação social é profundamente modificada. Ele alerta que essa percepção de que o racismo é algo meramente espiritual ou psicológico deve ser abandonada:

> O racismo incha e desfigura a face da cultura que o pratica. A literatura, as artes plásticas, as canções para jovens sentimentais, os provérbios, os hábitos, os padrões, quer se proponham a criticar o racismo ou a banalizá-lo, restituem o racismo. O que equivale a dizer que um grupo social, um país, uma civilização não podem ser racistas inconscientemente. Nós repetimos: o racismo não é uma descoberta acidental. Não é um elemento secreto, dissimulado. Não são necessários esforços sobre-humanos para evidenciá-lo. O racismo salta aos olhos precisamente por fazer parte de um todo bastante típico: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por um outro grupo, que atingiu um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que a opressão militar e econômica, na maior parte do tempo, precede, possibilita e legitima o racismo. O hábito de considerar o racismo como uma disposição de espírito, uma tara psicológica, deve ser abandonado (Fanon, 2021, p. 77).

Souza (2020) analisa o percurso do pensamento de Fanon sobre o racismo, demonstrando que, para ele, não havia nada de natural na construção e na edificação do racismo como fator estrutural de uma sociedade. Como ele ressalta, o predomínio do racismo em uma dada realidade social deve ser visto como um fenômeno social oriundo das ações entre os homens e inseridas dentro de determinados interesses. Logo, para uma maior compreensão do racismo, devemos buscar entender sua inserção na sociedade no âmbito dos aspectos ideológicos, políticos, sociais e econômicos predominantes. O autor também destaca duas expressões importantes usadas pelo pensador martinicano que são: *racismo-causa* e *racismo-consequência*. O racismo-consequência dizem respeito aos fatores que levam uma sociedade a ser racista e racismo-causa são os impactos do racismo. Dessa forma, alerta que nossa análise e luta não pode perder de vista o racismo-consequência totalmente relacionado ao capitalismo:

> Parafraseando Fanon (2019), parar de deixar de lado o racismo-consequência em prol do racismo-causa, perdendo de vista as estruturas sociais que engendram o racismo como uma forma de opressão e dominação, favorável às classes dominantes da sociedade, por isso, Fanon não separa o racismo do processo de colonização ou melhor ainda de sua funcionalidade para o sistema capitalista, na fase de expansão e domínio dos europeus sobre os povos de outros continentes. Se esse domínio se deu inicialmente através das armas e da dominação econômica, o racismo também ocupou um papel estratégico nesse processo. Primeiro, porque serviu para legitimar, junto à população europeia, esse processo de dominação ao alegar que caberia aos brancos levar a civilização aos povos selvagens ou que seria correto a apropriação das riquezas naturais existentes na África e na Ásia, visto que os povos desses continentes não foram dotados das

> condições intelectuais e morais para aproveitar essas dádivas dadas por Deus. Segundo, porque favoreceu o processo de dominação sobre os povos colonizados ao pautar as concepções de mundo e os valores morais brancos como superiores aos existentes nas regiões subjugadas. Afinal, torna-se mais fácil dominar um povo que se sinta inferiorizado. É nesse sentido que Fanon nos alerta para não perdermos a concepção do racismo-consequência, deixando de perceber que o racismo é uma forma de opressão inserida numa opressão maior (Souza, 2020, p. 200-201).

Diante disso, fica patente a funcionalidade do racismo em uma sociedade capitalista, desde os seus primórdios até a atualidade. O racismo atua como um poderoso instrumento político-ideológico de legitimação dos processos de dominação, exploração e superexploração para acumulação de capital dos setores capitalistas, ao mesmo tempo que, atua enfraquecendo e dividindo a classe trabalhadora e mascarando as razões para as desigualdades sociais existentes numa sociedade capitalista. Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que as lutas antirracistas devem ter um forte componente anticolonial e anticapitalista para serem efetivas. Portanto, abordagens e lutas que não levem em consideração essa articulação tendem a produzir tanto análises quanto intervenções que promovem “mudanças” dentro do sistema existente que são bastante limitadas na luta contra o racismo.

Barros (2019) aborda o tema das “mudanças” dentro do sistema existente, mostrando os limites da inclusão social pela via do consumo no combate ao racismo. Ele vai na contramão de uma perspectiva que ganhou grande visibilidade midiática e patrocínio de muitas empresas e fundações privadas, inclusive, pautando o discurso e ação de muitos políticos e uma parte considerável do debate racial acadêmico nos últimos anos. O autor defende que a ordem capitalista precisa e se mantém por meio das desigualdades, por isso atua na construção de diferenças estanques e excludentes, na consolidação de fronteiras e na proposição do medo em relação ao “outro”. Dessa forma, a inclusão de algumas pessoas marcadas pela diferença racial em nada altera a lógica de exclusão sistêmica. Para ele:

> Por trás de todas as fachadas ‘progressistas’ e ‘liberalizantes’ a que remetem essas fórmulas inclusivas de consumo, efetua-se um tremendo processo de definição e divisão que não para de avançar sob a égide da gramática neoliberal – o processo de identificação dos corpos, sua crescente limitação à identidade, sua dependência cada vez maior de todo meio determinado, que durante séculos se inscrevia como exigência fundamental do modo de produção capitalista – ou seja, a rápida ascensão de um tipo de indivíduo essencialmente limitado e preso ao modo de sociabilidade da mercadoria, que tenta por todos os meios elevar como único sujeito da vida o capital, é a marca distintiva dessa oferta de inclusão no mercado e seu discurso que impregna a vida comum. Na lógica da organização da vida capitalista se evidencia que a entrada no mercado de trabalho necessariamente possibilita a melhoria de vida, algo que não podemos descartar, entretanto, é insuficiente para

> uma transformação efetiva em que a racialização não seja regra para a organização social (Barros, 2019, p. 40).

Oliveira (2021) parte da defesa de que as lutas antirracistas ao longo da história tiveram um forte componente anticolonial e anticapitalista e alerta para os limites da perspectiva que ele chama de “identitária pós-moderna”. Segundo ele, o identitarismo pós-moderno transfigura a rebeldia da luta antirracista numa busca de afirmação de uma identidade fixa e fechada em si mesma, essencializando a identidade negra, que deveria ser vista como histórica e relacional. Nessa busca por afirmação, partem para uma disputa de espaços, abrindo mão da necessária solidariedade entre os grupos oprimidos e o conjunto da classe trabalhadora. O autor, referenciando-se em Haider (2018), afirma que o homem negro e a mulher negra são constituídos por atravessamentos relacionais construídos na ordem social capitalista. Portanto, desconsiderar as questões de classe seria cair na armadilha da identidade, congelando e mitificando a economia de mercado capitalista e, por conseguinte, essencializando as categorias de raça e gênero:

> O equilíbrio dos antagonismos no campo da cultura e das relações privadas apresenta-se como um *atenuante*, um mecanismo de *compensação*. A desconexão das relações raciais das estruturas políticas e econômicas é extremamente perniciosa nesse sentido e, por isso mesmo, as perspectivas identitárias pós-modernas, embora tenham o mérito de dar visibilidade ao fenômeno do racismo, são problemáticas justamente por não possibilitarem essa crítica sistêmica ao racismo como elemento de sustentação do padrão de acumulação de riquezas no Brasil. E uma das consequências disso é o direcionamento das críticas não às classes dominantes, mas sim às classes reinantes. A hipótese é que, por conta das atuais configurações do capitalismo e também da a singularidade do capitalismo dependente no Brasil desloca-se a luta contra o racismo contra as chamadas *classes reinantes* (aquelas que controlam os aparatos tecnoburocráticos do Estado burguês), deixando de lado o fundamento sistêmico da dominação, que são as classes que controlam o modo de produção capitalista (Oliveira, 2021. p. 179).

Nesse ponto, vale precisar que considero que o conceito de “identidade” é extremamente importante e deve ser abordado de forma encruzada, transitória e dialética. Se, por um lado, discordo da afirmação de uma identidade fixa e fechada em si mesma que essencializa e mitifica o ser negro ou negra propagada por grupos chamados “identitários”, por outro, reconheço que, muitas vezes, a mobilização da identidade facilitou os sentimentos de reconhecimento e solidaridade grupal da população negra diante de ataques e subalternizações. Além disso, criticar essencialismos não nega de forma nenhuma a importância subjetiva de um movimento aberto e consciente de identificação, que deve ser sempre histórico e relacional. Concordo com Fanon (2021) quando não rejeitou a necessidade tática da mobilização

da identidade, embora sempre tenha alertado sobre as suas armadilhas, enfatizando a necessidade não de preservar ou resgatar culturas presas no passado, mas de ir ao seu encontro para ressignificá-las na luta com o povo pela emancipação efetiva e não apenas simbólica. Aqui, observamos a identidade sendo mobilizada na encruzilhada, potencializando lutas, resistências e tendo como horizonte estratégico não apenas a igualdade racial, mas sobretudo a destruição da racialização criada pelo colonialismo e a emancipação da humanidade.

Já vimos o surgimento do conceito de raça, de racismo e verificamos o caráter estrutural desse fenômeno diretamente relacionado com o capitalismo. Agora, vale analisar a ideologia racista, que é o processo pelo qual o racismo vai adquirindo força social capaz de cumprir um papel central para a manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

1.3 A ideologia racista

Ianni (2004) explica que a raça, a racialização e o racismo são produzidos dialeticamente na dinâmica das relações sociais, tendo implicações políticas, econômicas e culturais. A raça vai se transformando em uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais. A classificação e hierarquização racial de uns aos outros revela-se uma técnica política fundamentada nas estruturas de poder. Dessa forma, *racializar* vira sinônimo de *estigmatizar* o "outro". A raça transforma-se em estigma, produzido e reproduzido no cotidiano das pessoas, seja nos locais de trabalho, estudo ou entretenimento. A racialização bloqueia relações sociais e possibilidades de participação de pessoas e grupos, inibe aspirações, mutila a práxis humana e acentua a alienação de indivíduos e coletividades, bem como se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, tanto do estigmatizado quanto do estigmatizador. Para Ianni:

> Um segredo da constituição da 'raça', como categoria social, está na acentuação de algum signo, traço. Característica ou marca fenotípica por parte de uns e de outros, na trama das relações sociais. Simultaneamente, na medida em que o indivíduo em causa, podendo ser negro, índio, árabe, judeu, chinês, japonês, hindu, angolano, paraguaio ou porto-riquenho, está em relação com outros, aos poucos é identificado, classificado, hierarquizado, priorizado ou subalternizado. Mesmo porque uns e outros, indivíduos, grupos, famílias e coletividades estão inseridos em processos de cooperação, divisão social do trabalho social, hierarquização, dominação e alienação, e transformação da marca em estigma, o que se manifesta na xenofobia, etnicismo, preconceito, segregação, racismo. Aos poucos, o traço, a característica ou a marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse que se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, formas de

> sociabilidade e jogos de forças sociais, como se fosse ‘natural’, dado, inquestionável, reiterando-se recorrentemente em diferentes níveis das relações sociais, desde a vizinhança aos locais de trabalho, da escola à igreja, do entretenimento ao esporte, das atividades lúdicas às estruturas de poder. [...] Trata-se de elaboração psicossocial e cultural com a qual a ‘marca’ transfigura-se em ‘estigma’, expresso em algum signo, emblema, estereótipo, com o qual se assinala, demarca, descreve, qualifica, desqualifica, delimita ou subordina o ‘outro’ e a ‘outra’, indivíduo ou coletivo. Este é um aspecto fundamental da ideologia racial: o estigmatizado, aberta ou veladamente, é levado a ver-se e a movimentar-se como estigmatizado, estranho, exótico, estrangeiro, alheio ao ‘nós’, ameaça; a despeito de saber que se trata de uma mentira. Precisa elaborar e desenvolver a sua autoconsciência crítica, tomando em conta o estigma e o estigmatizador, o intolerante e a condição de subalternidade em que está jogado (Ianni, 2004, p. 23-24).

Aqui vemos o poder da ideologia racista, que transforma a marca racial em estigma, afetando profundamente comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidade e jogos de forças sociais. Quando falamos de ideologia, é preciso considerar que se trata de um conceito fundamental para compreender como as ideias sociais surgem e constatar a função que a ideologia exerce em uma formação social específica, como podemos ver ao adotarmos o conceito de ideologia de Stuart Hall:

> Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. O problema da ideologia, portanto, concerne às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma ‘força material’. [...] Está relacionada principalmente com os conceitos e linguagens do pensamento prático que estabilizam uma forma particular de poder e dominação; ou que reconciliam e acomodam as massas em seu lugar subordinado na formação social. Está relacionada ainda aos processos pelos quais as novas formas de consciência e as novas concepções de mundo emergem, capazes de conduzir as massas em uma ação histórica contra o sistema dominante (Hall, 2013, p.295-296).

Hall (2013) expõe seu conceito de ideologia com base na obra do marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), criticando as abordagens mecanicistas que consideram as ideias meros reflexos das condições materiais nas quais foram geradas e, também, as abordagens reducionistas que afirmam que as ideias são determinadas apenas pelo econômico:

> Essa abordagem substitui a noção de significados ideológicos fixos e ideologias de classe por conceitos de terrenos de lutas ideológicas e a tarefa de transformação ideológica. É o movimento para além de uma teoria geral e abstrata de ideologia, em direção à análise mais concreta de como, em determinadas situações históricas, as ideias ‘organizam as

> massas humanas e criam o terreno sobre o qual os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.' (Hall, 2013, p. 317).

Garcia (2022) aborda a ideologia tomando essa categoria a partir de sua função social como mediadora das escolhas dos sujeitos, referenciado na obra do marxista húngaro György Lukács (1885-1971). Ele diz que a ideologia como visão de mundo possui um papel central no ordenamento da sociedade com grandes reflexos inclusive na subjetividade das pessoas, podendo influenciar decisivamente no modo de ver, sentir e atuar na realidade, podendo favorecer aos setores dominantes. A ideologia seria uma forma específica de consciência social, materialmente fundamentada. Segundo ele, as ideologias originam-se de teorias ou filosofias que tentam explicar os fundamentos da sociedade e quando estas se configuram como meio de resolver os conflitos sociais, tornam-se ideologia. O autor aponta que o racismo é uma visão de mundo que se reproduz pela normalização da ideologia racista, porque as ideias racistas são as ideias dominantes da sociedade. Dessa forma, a ideologia racista procura atribuir normas e comportamentos de cunho geral ao indivíduo, assentando-se sobre as relações de dominação, invertendo ou naturalizando a realidade. Ou seja: o racismo esconde e naturaliza relações históricas de dominação:

> Toda ideologia tem por objetivo responder às demandas específicas do desenvolvimento da sociedade, tanto de forma geral, como em sua forma particular, classista. Nesta última, a ideologia passa não somente a justificar a práxis cotidiana, como também a fazê-la de modo a atender aos interesses da classe dominante. Ora, se o racismo é funcional à sociedade, aos interesses da classe dominante, a ideologia dominante vai justificar as ações racistas dizendo, por exemplo, que racismo não existe. Ou quando afirmar a existência do racismo, fará coro a um *antirracismo bem comportado*, restrito às lutas por direitos pontuais e a espaços no mercado (Garcia, 2022, p. 146-147).

Faustino (2022), analisando o tema do racismo e da racialização na obra de Fanon, diz que, para o autor, esses fenômenos são parte de um processo maior de dominação, negando a ideia de um simples confronto cultural e ressaltando a guerra colonial como um grande negócio comercial visando a escravização. A disseminação da ideologia racista tornou possível a legitimação do violento e desigual empreendimento de expansão das relações de produção capitalistas para o mundo não europeu. Como ele mostra,

> No caso de Fanon, não se trata de afirmar que o racismo é um epifenômeno das contradições de classe, muito menos que se dissolveria diante de uma solidariedade abstrata entre os proletários do mundo, mas, ao contrário, de afirmar que o racismo é apropriado, na sociedade moderna, como elemento que torna possível o empreendimento colonial. Além disso, a posição de Fanon permite

> perceber o quanto essa prática de negação da humanidade não se restringiu aos territórios colonialmente ocupados, configurando-se também como eixo estruturante da própria modernidade (Faustino 2022, p. 64).

Segundo o autor, a racialização se expressa em todas as experiências do colonizado, os lugares e posições sociais, as oportunidades e barreiras passarão pelo crivo da raça. Esse processo provoca a interiorização da ideologia racista, afetando tanto a subjetividade de brancos quanto negros, gerando como consequência a naturalização de condições de privilégio, desigualdade e exclusão. Nesse ponto, o mundo colonial aparece totalmente cindido, engendrando posições sociais *epidermizadas*, marcadas pela divisão racial do trabalho, que pressupõem o lugar dos indivíduos a partir das marcas fenotípicas e culturais que carregam. A pretensa europeização da razão e a objetificação do corpo negro aparecem como expressões do processo de racialização:

> É o momento em que os indivíduos deixam de se reconhecer mutuamente como humanos para verem a si e aos outros através da lente distorcida do colonialismo. A fantasmagórica e hierárquica contraposição binária entre branco x negro é assumida por ambos como identidade fixa e essencial, moldando de forma empobrecedora a percepção de si e do mundo. (Faustino, 2022, p. 65).

Fanon (2008) aponta que ideologia racista cria dois grupos: de um lado, estaria o grupo branco que, devido a sua raça, seria o único dotado das condições ideais para a construção de um processo civilizatório voltado para o progresso da humanidade; do outro lado, estariam os outros grupos humanos que, devido às suas raças, não seriam dotados dessas mesmas condições e representariam um empecilho para qualquer progresso e projeto civilizatório. Dessa forma, institui-se uma representação social predominante entre os europeus sobre os negros, legitimando a superioridade do branco com relação ao negro, em termos estéticos, intelectuais e morais, imputando ser natural a raça branca ocupar os principais postos de comando e poder e, igualmente, buscando naturalizar a inferioridade e incapacidade da pessoa negra, que estaria destinada à submissão, obediência e duro trabalho braçal. Para Fanon:

> O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (Fanon, 2008, p. 160).

Souza (2020), analisando o processo chamado por Fanon de “imposição cultural”, diz que o pensador martinicano conclui haver o predomínio de um inconsciente coletivo engendrando uma forma estigmatizada de se ver a pessoa negra, entre as pessoas brancas. Ele aponta a força da ideologia racista na construção de uma determinada visão de mundo devido à sua penetração no inconsciente dos indivíduos, por meio de todo o processo de imputação cultural, que produz uma subjetividade sobre o negro carregada de estigmas. O efeito desse processo também afetaria negativamente à psique da população negra, gerando diversas neuroses e incorporando como sua a concepção de mundo dos brancos, embasada na ideologia racista. Dessa forma, o negro desenvolve tanto um complexo de inferioridade em relação ao branco quanto uma alucinada vontade de se branquear, alienando-se de si próprio. Aqui, verificamos o papel fundamental desempenhado pelos meios de comunicação, as manifestações artísticas e literárias e a educação nesse processo de imputação cultural. Para Souza:

> Porém, ao contrário de outros psicanalistas, Fanon não comunga da ideia do inconsciente coletivo ser fruto de uma remanescência de um passado histórico comum retido no inconsciente das pessoas, passando de geração para geração. Para o pensador martinicano, o inconsciente coletivo resulta de ações políticas e ideológicas na sociedade que engendram uma determinada forma de ver, sentir e agir na realidade concreta. No caso da representação social da pessoa negra, promovida pela ideologia racista, Fanon sustenta haver o que ele denomina ‘imposição cultural’, ou seja, o predomínio de uma determinada visão estigmatizada da população negra, difundida na sociedade através de jornais, cinema, obras literárias, escola, anedotas, músicas de ninar e histórias em quadrinhos. Por meio dessa imposição cultural, as pessoas brancas, desde a mais tenra idade, são bombardeadas por uma série de informações, com o negro sendo representado como violento, abestalhado, infantil, selvagem, marginal e tarado sexual, ensejando no inconsciente uma forma de ver o negro (Souza, 2020, p. 195-196).

A ideologia racista como uma visão de mundo que penetra no inconsciente dos indivíduos, brancos e negros, por meio do processo de imputação cultural, adquiriu no Brasil características bastante específicas nomeadas por pesquisadores como “racismo à brasileira”. Essas especificidades do racismo no nosso contexto serão destacadas no próximo tópico.

1.4 O racismo à brasileira

O Brasil foi o último país do chamado Ocidente a abolir formalmente a escravidão. O país recebeu quase a metade da quantidade de africanos forçados a

deixar seu continente e teve o trabalho escravizado bastante capilarizado em todas as parte do país como base fundamental dos mais variados setores de sua economia. Essa triste história se desenvolveu contando com a hegemonia da ideologia racista que, ao longo do tempo, foi se modificando para dar conta das circunstâncias específicas de cada período histórico do país.

Munanga (2017) utiliza a expressão *racismo à brasileira* para especificar as características particulares do racismo no Brasil que, embora não seja assumido pelo Estado e pela maioria das pessoas, instituições e empresas, é marcado fortemente pela presença de práticas racistas cotidianas, reproduzidas consciente ou inconscientemente, de forma sutil e camuflada. Ele entende que muitas pessoas não enxergam ou preferem não ver o racismo no país. Tal conclusão é obtida a partir da comparação das respostas diretas dadas por estadunidenses e sul-africanos sobre a existência do racismo em suas sociedades e das respostas ambíguas e fugitivas dadas por brasileiros sobre a mesma questão:

> Para algumas pessoas mais esclarecidas, ou mais sensíveis ao cotidiano brasileiro, existem, sim, preconceito e práticas discriminatórias no Brasil em relação aos negros. É o caso dos resultados de uma pesquisa científico-jornalística realizada pelo jornal *Folha de S.Paulo* e pelo Instituto Datafolha, em 1995. Seria interessante interrogar-se como o racismo pode ser cordial apenas no Brasil e não em outros cantos do mundo. Na pesquisa, 89% dos brasileiros entrevistados aceitaram a existência do racismo no país, embora apenas 10% deles tivessem confessado conhecer pessoas que discriminam, ou terem eles próprios discriminado. Ao se questionar os pesquisados se não se importariam que suas filhas se casassem com uma pessoa negra, as respostas revelaram contradições até entre aqueles que declararam não serem racistas, na medida em que não viam com bons olhos o casamento inter-racial entre pessoas brancas e negras. Mostrando preocupação com a chegada de descendentes mestiços, que também sofreriam com o preconceito por parte da sociedade, eles reprovaram a união inter-racial, deixando clara a ambiguidade que permeia a apologia da mestiçagem como símbolo da identidade nacional brasileira (Munanga, 2017, p. 34-35).

Munanga (2017) considera que a ambiguidade do racismo à brasileira se deve em grande parte pela diferença de outras formas de manifestações racistas na história da humanidade, como o regime nazista na Alemanha, as leis de segregação racial no sul dos Estados Unidos e o regime de *apartheid* na África do Sul, marcados por um racismo explícito, institucionalizado e oficializado pelas leis daqueles países. Tendo como base esses exemplos, o brasileiro tende a negar seu racismo e atribuí-lo aos outros. Ele associa essa atitude à forte influência do *mito de democracia racial*, que proclamou o país como um paraíso racial, onde as relações entre brancos, negros, índios etc. são harmoniosas, sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômica, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na raça. O autor

também considera o racismo à brasileira como um “crime perfeito”, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros, gerando privilégios, preconceitos e discriminação, mas também dificultando a luta contra ele. Como o autor defende:

> O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros. [...] Podemos continuar a perambular sobre as peculiaridades do racismo à brasileira que, como todos os racismos, tem armadilhas que não podem ser evitadas totalmente quando não há consciência delas. Resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos (Munanga, 2017, p. 41).

Clóvis Moura (1925-2003) foi um importante sociólogo marxista que abordou a questão racial como central para o entendimento da formação social do Brasil e para o estabelecimento de uma práxis social coerente. Ele considerava os quatrocentos anos de escravismo colonial como o fato histórico-social mais importante para a formação brasileira com muitas aderências sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que marcam a sociedade até a atualidade.

> Penetrando em todas as partes da sociedade, injetando em todos os seus níveis os seus valores e contravalores, o escravismo ainda hoje é um período de nossa história social mais importante e dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma práxis social coerente (Moura, 1983, p.124).

Moura (2020) divide essa fase do escravismo em duas fases: a primeira chamada *escravismo pleno* e abrangendo todo o período inicial da escravidão até aproximadamente 1850, quando é proibido o tráfico internacional de escravizados africanos. Ele enxerga que, nesse período, ocorreu a estruturação do modo de produção escravista, no qual as classes fundamentais eram senhores e escravizados, garantindo tanto a eficiência produtiva para o mercado externo quanto o controle de revoltas dos escravizados. Segue-se a essa uma segunda fase que o autor denominou de *escravismo tardio*:

> Uma das características mais importantes dessa segunda parte do escravismo brasileiro, que denominamos *tardio*, é o cruzamento rápido

> e acentuado de relações capitalistas em cima de uma base escravista. Com a particularidade de que essas relações capitalistas emergentes são dinamizadas, na esmagadora maioria, por um vetor externo: capitais vindos de fora e instalados aqui como seus promotores dinamizadores e dirigentes. Em face desse fenômeno, quase todos os espaços econômicos, que poderiam ser ocupados por uma burguesia autóctone em formação, foram ocupados pelo capital alienígena, na sua esmagadora maioria inglês (Moura, 2020, p. 83).

Para Moura (2022), o escravismo moderniza-se e o Brasil fica dependente, porque o escravismo tardio descamba no *capitalismo dependente*. As condições objetivas da sociedade acabam impedindo a formação de uma classe burguesa nacional em condições de assumir o protagonismo das transformações, ficando subordinado ao capital estrangeiro. A formação social do capitalismo dependente constituída a partir do escravismo reforçou o racismo como uma das estruturas da sociedade brasileira. E, dessa forma, legitimou a ausência de políticas públicas para inclusão da população negra saída da escravização, reforçando as ideias preconceituosas e discriminatórias, que inclusive vão apontar o negro como um “problema” para o progresso da nação. Nas palavras do autor:

> A sociedade de modelo de capitalismo dependente que substituiu a de escravismo colonial, consegue apresentar o problema do Negro no Brasil sem ligá-lo, ou ligá-lo insuficientemente, às suas raízes históricas, pois tal ligação diacrônica remeteria o estudioso ou interessado ao nosso passado escravista. O sistema competitivo inerente ao modelo de capitalismo dependente, ao tempo em que remanipula os símbolos escravistas contra o negro procura apagar a sua memória histórica e étnica, a fim de que ele fique como homem flutuante, ahistórico (Moura, 1983. p. 125).

Moura (1994) apresenta o negro como um agente coletivo dinâmico radical desde a origem da escravidão no Brasil, mostrando a sua participação nos diversos movimentos que determinaram as principais mudanças sociais no país, valorizando fatos como Palmares e a constante insurreição negra. Ele critica o isolamento e apagamento histórico do negro no Brasil. O autor demonstra como as estruturas de poder, herdeiras da ideologia do colonizador, vão promovendo uma divisão de funções sociais na qual o elemento de cor negra deveria ser pacificamente aceito como inferiorizado, reservando para o negro apenas aquilo que o branco descarta ou despreza. Esse processo provocará um impacto negativo na subjetividade negra, diluindo ou fragmentando a sua identidade étnica, ao mesmo tempo, promovendo o refúgio numa identidade construída a fim de aproximar-se o mais possível dos membros do ideal tipo escolhido como superior pelas estruturas dominantes no Brasil. Ele continua dizendo que:

> Esta divisão social do trabalho no Brasil, transformada em ideologia considerada *democrática* pelos interesses do colonizador, inicialmente, e das classes dominantes brasileiras atuais por herança, ciclicamente aproveitada e dinamizada introjetou-se, de certa forma, na consciência do colonizado, do oprimido, transformando-o, muitas vezes; em reflexo passivo dessa ideologia. Essa ideologia de dar as costas às origens étnicas do Negro, isto é, a formação de uma sociedade supostamente aberta vem acompanhada do mito da *democracia racial* e que é um elemento desarticulador da consciência do Negro brasileiro (Moura, 1983. p. 127).

Oliveira (2021) aborda o conceito de capitalismo dependente considerando o capitalismo como um "sistema global" em que há uma interconexão entre as economias nacionais e as condições (desenvolvidas/subdesenvolvidas) ou lugares (centro/periferia) estão globalmente articuladas. Nesse sentido, o escravismo colonial brasileiro estava articulado com a constituição do capitalismo global, assim como, a transição do escravismo colonial brasileiro para o capitalismo dependente marcado pela superexploração do trabalho estava articulada à drenagem de recursos pelo intercâmbio desigual em um sistema que estabelecia classificações e hierarquizações raciais, assim como, condições diferenciadas de humanidade. Para o autor, a matriz colonial de poder é o arranjo institucional do capitalismo dependente, superexplorador e racista (Oliveira, 2021, p.172-173).

Souza (2023) argumenta que, no período do pós-abolição e nas três primeiras décadas do século XX, uma grande parcela da intelectualidade brasileira passa a defender a ideia de que o negro seria um fator de entrave ao progresso da nação. Esses intelectuais foram legitimados pelas teses do *determinismo racial*, teoria criada no século XIX por cientistas europeus que acreditavam que a raça determinava tanto as características físicas, quanto o caráter e o comportamento dos indivíduos. Eles aludiam ao fato de que a maioria da população negra vivia em condições sociais precárias e degradantes e, inclusive, que muitos negros tinham comportamentos considerados imorais e antissociais, como comprovação científica da inferioridade da raça negra. Como a maioria da população do Brasil era preta ou mestiça, considerada inferior e incapaz de participar do progresso do país, tínhamos um grande "problema". A partir daí, esses intelectuais apresentam a *teoria do branqueamento* da população brasileira como "solução" para o problema:

> Pelo branqueamento, a 'solução' se daria através da vinda em massa de imigrantes europeus e a geração de filhos entre esses imigrantes com pessoas negras. De acordo com os intelectuais da época, com a reprodução desse processo, junto com a geração de filhos entre pessoas com pele mais escura e pessoas com pele mais clara, associada ainda à crescente morte 'natural' de pessoas negras, o povo brasileiro seria formado apenas ou majoritariamente por pessoas com as características fenotípicas, intelectuais e morais similares ao povo

> europeu com o passar das gerações. No Primeiro Congresso Universal das Raças, em Londres, no ano de 1911, João Baptista de Lacerda (1846-1915), diretor geral do Museu Nacional, apresentou um trabalho defendendo que, com o branqueamento e a morte de negros, dentro do prazo de um século, não haveria mais negros no Brasil (Souza, 2023, p.17).

Souza (2023) também defende que a partir da década de 1930 ocorre uma mudança na abordagem sobre a questão racial. Se, antes, a mestiçagem era vista como algo pernicioso que levaria à degeneração da pureza racial, agora a mestiçagem passa a ver valorizada e considerada como característica do povo brasileiro formado por brancos, negros e indígenas convivendo harmonicamente. Aqui o chamado *mito da democracia racial*, baseado no pensamento de Gilberto Freyre (1900-1987), que em seu livro *Casa Grande & Senzala* (1933) faz uma abordagem culturalista sobre a escravização no Nordeste, sustentando que, no Brasil, não houve uma escravização marcada pelo alto grau de violência presente em outros países, e portanto, isso favoreceu, após o processo de abolição, o estabelecimento de relações raciais "harmoniosas" entre as raças que compõem a sociedade brasileira. Embora esse pensamento tenha ganhado enorme projeção e inclusive tenha se tornado a abordagem hegemônica sobre as relações raciais no Brasil, no entanto, segundo o autor, essa mudança não representou o fim do preconceito e da discriminação contra a população negra, pois continuaram a prevalecer na dinâmica social, dentro de uma nova roupagem: o racismo à brasileira. Para o pensamento de Souza:

> Sob esse ponto de vista, não haveria no Brasil barreiras raciais para a realização da população negra na sociedade brasileira. A precária situação socioeconômica da maioria da população negra seria resolvida através de esforço pessoal de seus membros, através da sua atuação no mercado de trabalho, saindo dos extratos mais baixos da sociedade para a dita classe média. Segundo Fernandes (2008), dessa concepção formulada por Gilberto Freyre, surgiu o mito da democracia racial, edificando uma visão idílica das relações raciais no Brasil, como a não existência de práticas estruturais racistas nas relações sociais (Souza, 2023, p. 19).

Gonzalez (2020) aborda a questão do mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil que continua sendo vítima do preconceito e da discriminação. Ela cita a existência da Lei Afonso Arinos (1951), que pune com pena e multa os condenados por práticas racistas, como prova cabal da existência do racismo no Brasil. Ela denuncia a situação de grande desigualdade educacional e ocupacional vivida pela população negra, que é justificada pelo grupo racial dominante por meio da ideologia racista que culpabiliza o próprio negro pela situação em que vive:

> Na medida em que somos todos iguais ‘perante a lei’ e que o negro é ‘um cidadão igual aos outros’, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e cultuais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de ‘preguiça’, ‘irresponsabilidade’, ‘alcoolismo’, ‘infantilidade’ etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores (Gonzalez, 2020. p. 38).

Gonzalez (2020) destaca o papel funcional que a ideologia racista cumpre no Brasil, na medida em que ela é internalizada pelas pessoas orientando tendenciosamente a reprodução das classes sociais e determinando o “lugar” que cada grupo deveria ocupar no sistema de exploração. Ela ressalta que a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seu comportamento imediato. A autora também denuncia tanto as injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas quanto às injustiças raciais paralelas que tem por objetivo exatamente sua reprodução/perpetuação:

> É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para posições nas estruturas de classes e no sistema de estratificação social. Desnecessário dizer que a população negra, em termos de capitalismo monopolista, é que vai construir, em sua grande maioria, a massa marginal crescente. Em termos de capitalismo industrial competitivo (satelitizado pelo setor hegemônico), ela se configura como exército industrial de reserva (Gonzalez, 2020, p. 35).

Vimos o quanto a discussão sobre o racismo importa e o quanto ele vai alimentando o preconceito, a discriminação e a exclusão e naturalizando e justificando a extrema desigualdade entre brancos e negros. No próximo tópico será destacado como a ideologia racista enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas serviu para justificar e perpetuar as desigualdades raciais na educação brasileira.

1.5 As desigualdades raciais na educação brasileira

No Brasil, observa-se uma persistência histórica da desigualdade racial que opera por vários mecanismos e pode ser empiricamente verificada, além de comprovada por uma série de pesquisas e dados estatísticos publicados tanto de órgãos oficiais quanto por organizações da sociedade civil. Se por um lado a desigualdade social no país foi sendo naturalizada, por outro, a desigualdade racial foi durante muito tempo ocultada pelo mito da democracia racial. No entanto, os impactos do racismo sobre a população negra no Brasil foram e são enormes, operando como gerador e perpetuador de desigualdades raciais em praticamente todos os aspectos da vida social, seja no trabalho, renda, educação, saúde, moradia, justiça, segurança e representação social.

Os negros são minoria nos bairros nobres das cidades, na mídia, nos parlamentos, tribunais, nas chefias de empresas e até pouquíssimo tempo também eram minoria nas universidades. Por outro lado, são maioria nos bairros menos valorizados, entre as pessoas em situação de rua, nos presídios etc. Segundo os dados do estudo *Pele Alvo: a Bala não Erra o Negro*, realizado pela Rede de Observatórios da Segurança, do Ceseg (Centro de Estudos de Segurança e Cidadania), o número de pessoas mortas pela polícia em apenas oito estados brasileiros chegou a 4.219 em 2022. Desse total, 2.700 foram considerados negros (pretos ou pardos) pelas autoridades policiais, ou seja, 65,7% do total. Se considerados apenas aqueles com cor/raça informada (3.171), a proporção de negros chega a 87,4%. As estatísticas da segurança pública mostram nitidamente que são os negros, sobretudo jovens negros, que mais morrem vítima da violência e da ação policial (CESEG, 2002).

Os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2022, mostraram uma grande desigualdade entre brancos e negros em vários aspectos, por exemplo: considerando-se a linha de pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial, a proporção de pessoas pobres no país era de 18,6% entre os brancos e praticamente o dobro entre os pretos (34,5%) e entre os pardos (38,4%); a taxa de desocupação foi de 11,3% para a população branca, 16,5% para a preta e 16,2% para a parda; a taxa de informalidade da população ocupada era 40,1%, sendo 32,7% para os brancos, 43,4% para os pretos e 47,0% para os pardos; o rendimento médio dos trabalhadores brancos (R$3.099) superava muito o de pretos (R$1.764) e pardos (R$1.814); mais da metade (53,8%) dos trabalhadores do país em 2021 eram pretos ou pardos, mas esses grupos, somados, ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69,0% deles. Além dos aspectos citados anteriormente, o estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* apontou desigualdades

também nas áreas de moradia, educação, violência e representação política (IBGE, 2022).

Essas pesquisas mostram-se de grande relevância porque atestam a continuidade das desigualdades raciais, que consideramos um traço estrutural da sociedade capitalista brasileira. Além de serem importantes instrumentos para formulação, validação e avaliação de políticas que devem ser orientadas para o desenvolvimento socioeconômico da população, melhoria das condições de vida e combate às desigualdades raciais. Neste trabalho, vou me dedicar mais detidamente à desigualdade racial existente na educação brasileira. Os indicadores ligados ao analfabetismo, quantidade de anos de estudo, distorção idade-série, evasão escolar, entre outros que revelam a desigualdade racial existente no campo educacional. A educação, aliás, muitas vezes é apontada por alguns como instrumento redentor, que teria a solução para todas as mazelas sociais, mas é mostrada aqui, ela própria como produtora e reprodutora de desigualdades raciais.

No Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e negras. Enquanto 3,2% das pessoas de cor branca eram analfabetas, esse percentual se elevou para 7,1% entre pessoas de cor preta ou parda. Quando comparamos o índice de 2019 com o de 2023, verificamos uma redução no número geral de analfabetos de 11,3 milhões para 9,3 milhões. Ainda assim, representa um enorme contingente que expõe a tarefa ainda incompleta de promover a inclusão social pela educação no país. Porém, verifica-se também a permanência da desigualdade racial, com o índice de analfabetismo entre os negros sendo mais do dobro que entre brancos. Analisando-se a taxa para pessoas com mais de 60 anos, a diferença é ainda maior: 22,7% para os negros e 8,6% para os brancos (IBGE, 2023):

> Durante séculos, a população negra brasileira foi sistematicamente privada do acesso à educação. A primeira lei geral sobre o tema, promulgada ainda no período imperial e escravocrata em 1827, criava escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados do império. Entretanto, essa lei estabelecia que apenas cidadãos brasileiros que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos podiam frequentá-las, excluindo assim escravizados. Outras leis similares nas províncias proibiam o ensino de pretos e africanos, mesmo que livres. Com leis que lhes excluíram do ensino formal, restava a uns poucos negros afortunados a educação informal. [...] Apesar dos avanços ao longo do último século, a população negra ainda se encontra marginalizada do sistema educacional brasileiro. A pesquisa de Júlia Walter e Thomas Kang (2023) reconstrói a média de anos de estudo de brancos, pretos, pardos e amarelos no Brasil desde 1925 até 2015, mostrando que brancos sempre estiveram à frente dos negros em termos de escolaridade. A falta de acesso à educação tem

> consequências sérias em relação às desigualdades raciais em dimensões como renda, emprego, saúde, encarceramento, entre outros (Barbosa *et al.*, 2023, p. 253-254).

O mesmo levantamento revelou uma grande desigualdade no acesso e permanência na escola. Com relação à cor ou raça, verifica-se uma diferença considerável de 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença. Com relação à taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio, foi 80,5% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,5%. Quando se compara 2022 e 2023, observa-se uma estabilidade para pessoas pretas ou pardas e brancas, mantendo uma considerável diferença de 9,0 pontos percentuais entre os dois grupos (IBGE, 2023).

A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 54,5% em 2023. Com relação à cor ou raça, 61,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 48,3%, uma diferença de 13,5 pontos percentuais entre os dois grupos analisados. Levando-se em consideração o grupo de jovens de 14 a 29 anos, 9 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE, 2023).

Esses dados revelam o quanto temos que avançar no campo educacional para combater as assimetrias entre brancos e negros expostas nesse quadro, na sociedade capitalista brasileira. Essa complexa situação demanda uma profunda mudança e o desenvolvimento de políticas públicas amplas e específicas que consigam responder adequadamente às necessidades e demandas da população negra no campo educacional, requisitando o entendimento e a luta contra as opressões de raça e classe, como também a ação do Estado, como um dos principais aspectos para mudança desse fato. A qualificação da formação inicial e continuada dos professores, uma transformação curricular que construa conteúdos e práticas pedagógicas que contribuam efetivamente no combate ao racismo e fortalecimento da identidade negra nas escolas, implementando plenamente a Lei 10.639/03, são medidas importantes e necessárias, porém insuficientes para solucionar o quadro de desigualdade racial na educação brasileira. Vou aprofundar a discussão sobre educação no capítulo 2 deste trabalho, porém, vale destacar que é importante e necessário construir uma profunda

transformação que envolva ações afirmativas para correção de desigualdades estruturais da educação brasileira, que por exemplo, erradique o analfabetismo, garanta a qualidade social da educação pública, o pleno acesso, a permanência e o êxito de todos os alunos, especialmente da população negra. E, pensando numa transformação maior da nossa sociedade excludente, é fundamental uma educação antirracista que tenha por objetivo a emancipação da população negra, calcada na modificação da estrutura da socidade, se torna mais do que essencial e necessária.

Capítulo 2: Educação e educação antirracista numa sociedade capitalista

2.1 O debate sobre a natureza da educação

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Diferentemente de outros animais, que se adaptam à realidade natural, o ser humano necessita produzir a sua própria existência, transformando a natureza pelo seu trabalho. Aqui fica marcada uma diferença fundamental entre os seres humanos que agem sobre a natureza, transformando-a intencionalmente, e os outros animais, que agem sobre ela de forma prática, seguindo seus instintos e programação biológica de suas espécies obedecendo a uma necessidade meramente adaptativa. Ou seja, para a nossa espécie, a natureza não é um dado, um campo de contemplação, uma ameaça insuperável ou um objeto de ações irrefletidas, espontâneas, instintivas. Para os seres humanos, a natureza é objeto de uma atividade não apenas prática, mas teórico-prática, porque sobre ela se desenvolve a atividade de trabalho, que também é teórica, na medida em que é antecipada mentalmente, sendo portanto uma atividade consciente e intencional, orientadada por uma finalidade:

> Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é (Saviani, 2007, p. 134).

Os seres humanos, por sua vez, escolhem transformar a natureza para criar melhores condições de satisfazer as suas necessidades e, nesse processo, vão criando um mundo da cultura cada vez mais amplo e complexo, onde representam mentalmente objetivos reais, antecipando em ideias as finalidades de sua ação. Nesse ponto, percebemos que a educação aparece como uma exigência do processo de trabalho. Sendo assim, a compreensão da natureza da educação passa pela própria compreensão da natureza humana.

> Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com consequentente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica 'trabalho material'. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não material'. Trata-se aqui da produção de ideias conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção de saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2021, p. 11-12).

Os seres humanos humanizam a natureza no processo de trabalho, inscrevendo nesse mundo características humanas antecipadas mentalmente de acordo com um projeto prévio. Esse mundo transformado e humanizado é o mundo da cultura, que acaba mesmo por superar até seus limites estritamente materiais, dando lugar a um mundo simbólico, com caráter espiritual que se manifesta por meio da arte, da ciência, da história, da filosofia, da religião. Portanto, é a combinação entre a natureza biofísica do homem, com a natureza espiritual da cultura, que caracteriza a humanidade. O acesso do ser humano ao mundo da cultura não é algo que se dá espontaneamente, porque o mundo da cultura se constitui, em um lento e complexo processo histórico, a partir de contribuições de diversos indivíduos ao longo do tempo. Esse acesso é fruto de uma prática específica, uma atividade transformadora intencional que é o trabalho educativo dirigido aos próprios seres humanos com o objetivo de humanizá-los:

> Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

Segundo Saviani (2007), o trabalho e educação são atividades especificamente humanas, portanto, apenas o ser humano trabalha e educa. Sendo assim, a relação

trabalho-educação possui fundamentos históricos e ontológicos, na medida que são referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens e porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. No entanto, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas e a divisão dos homens em classes, basicamente, a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse fato provocou grandes mudanças porque o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. E, por outro lado, abriu espaço para a criação de duas modalidades distintas de educação. De acordo com Saviani:

> Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado dominantemente pelos escravos. Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

O autor também aponta que, embora seja possível detectar certa continuidade, de longo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve desviar a nossa atenção das rupturas que se manifestam nas mudanças dos modos de produção da existência humana. Sendo assim, após a ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, como a educação dos homens livres, em oposição à educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo, a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que trará fortemente a marca da Igreja católica. Assim, o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o

protagonismo do Estado, forjando tanto a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória quanto a ideia do peso decisivo da escola na reprodução do modo de produção capitalista

> Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (Saviani, 2007, p. 157).

Vimos que a ideia de educação como um fenômeno intrinsecamente humano e profundamente relacionado com à ação do ser humano em seu processo de formação integral tanto na sua relação com as coisas existentes no mundo quanto na sua relação com os outros e consigo mesmo foi sendo esvaziada ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que passava para a ideia de uma total adaptação do ser humano à sociedade em que se vive. Nos tempos atuais, a ideia de educação aparece frequentemente associada à manutenção da vida nos seus apectos econômico, social e político, numa abordagem bastante conservadora. É bastante comum que muitos “especialistas” em educação apresentem suas receitas e métodos para que as escolas se foquem apenas em preparar os estudantes para atenderem as exigências imediatas do mercado de trabalho. Quando rompemos com esse estreitamento, esvaziamento e empobrecimento do trabalho educativo e resgatamos a educação como um processo de formação humana que é a nossa própria vida com toda sua potencialidade criadora e transformadora, vamos além de uma mera análise conceitual e passamos a refletir acerca do sentido que conferimos à própria vida humana e de nosso “papel” no mundo, passamos a vislumbrar a possibilidade da construção coletiva de reflexões e práticas de educação orientadas pelo sonho de uma mudança estrutural em nossa sociedade desigual e racista.

2.2 A educação para o desenvolvimento e para o subdesenvolvimento

Walter Rodney (2022), em seu clássico livro *Como a Europa subdesenvolveu a África*, abordou com atenção o tema da educação que, assim como outros temas, teve um papel muito importante para legitimar o processo de colonização, exploração e opressão europeia sobre o continente africano. A educação foi abordada como sendo

algo fundamental em qualquer sociedade para a preservação da vida de seus membros e para a manutenção da estrutura social. Além disso, ele destacou que a educação também pode promover a mudança social quando esta está profundamente contextualizada ao seu território e totalmente vinculada às necessidades dos indivíduos e da coletividade, citando como exemplo a relevante educação pré-colonial africana:

> Destacam-se as seguintes características da educação indígena africana: vínculos estreitos com a vida social, tanto no sentido material quanto espiritual; natureza coletiva; multiplicidade e desenvolvimento progressivo em conformidade com os sucessivos estágios de desenvolvimento físico, emocional e mental da criança. Não havia separação entre educação e atividade produtiva ou qualquer divisão entre educação manual e intelectual. No geral, por meios predominantemente informais, a educação africana pré-colonial correspondia às realidades da sociedade africana e formava pessoas que se ajustavam a ela. [...] Alguns aspectos da educação africana eram formais, ou seja, havia um programa específico e uma divisão consciente entre professores e alunos. A educação formal na África pré-colonial também se via diretamente ligada aos propósitos da sociedade, assim como a educação informal. Os programas de ensino restringiam-se a determinados períodos da vida de cada indivíduo, em especial o período da iniciação ou 'passagem à maturidade'. [...] A educação formal também estava disponível em fases posteriores da vida, como na passagem de uma faixa etária a outra ou no ingresso em uma nova irmandade. Funções especializadas como caça, organização de rituais religiosos e prática da medicina envolviam a educação formal dentro da família ou clã (Rodney, 2022. p. 270-271).

O autor pontua que, na medida em que o modo de produção das sociedades se desenvolvia, o padrão educacional adquiria novas características, com mais ênfase para a especialização formal ligada ao avanço tecnológico. Dessa forma, assistiu-se a criação de guildas, associações de trabalhadores para transmitir as técnicas de siderurgia, fabricação de couro, fabricação de tecidos, moldagem de cerâmica, comércio profissional, entre outros. Além disso, destaca que a ênfase militar de algumas sociedades também levou a educação formal nessa área e sociedades que tinham uma estrutura estatal bem definida levou a encorajarem o uso da história para exaltar o poder da classe no poder. Nesse último caso, por depender da memória esse tipo de educação foi mais avançado em regiões africanas onde o uso da escrita havia surgido. Para o autor:

> Ao longo do Nilo, no norte da África, na Etiópia, no Sudão ocidental e ao longo da costa leste africana, uma minoria de africanos se alfabetizou, produzindo uma situaçào comparável à da Ásia e da Europa antes do fim do século XIX. Como em outras partes do mundo, a alfabetização na África estava ligada à religião, de modo que, nos países islâmicos, era uma educação corânica; e, na Etiópia cristã, a educação era destinada à formação de padres e monges. A educação muçulmana era particularmente extensa no níveis secundário e universitário. No Egito,

> havia a Universidade Al-Azhar; no Marrocos, a Universidade de Fez; no Mali, a Universidade de Timbuctu -todas demonstrações do padrão de educação alcançado na África antes da intromissão colonial (Rodney, 2022, p. 272).

Segundo o autor, os colonizadores europeus não introduziram a educação na África, eles inseriram um novo conjunto de instituições educacionais formais que complementaram parte do que havia antes e substituíram outra parte. Do mesmo modo, também estimularam valores e práticas que resultaram numa nova educação informal:

> O principal objetivo do sistema escolar colonial era treinar africanos para atuar nos escalões mais baixos da administração colonial e nas empresas capitalistas privadas de propriedade dos europeus. Na prática, isso significou selecionar alguns africanos para participar da dominação e da exploração do continente como um todo. Não era um sistema educacional que nascia do ambiente africano ou projetado para promover o uso mais racional dos recursos materiais e sociais. Não era um sistema educacional criado para dar aos jovens confiança e orgulho como membros das sociedades africanas; na verdade, procurava incutir neles um senso de deferência diante de tudo o que era europeu e capitalista. A educação na Europa era dominada pela classe capitalista. O mesmo preconceito de classe foi automaticamente transferido da Europa para a África; para piorar, o racismo e a arrogância cultural do capitalismo foram incluídos no pacote da educação colonial. O ensino colonial estava voltado para a subordinação, a exploração, a ausência de clareza e o estímulo ao subdesenvolvimento (Rodney, 2022. p. 272).

Rodney (2022) assinala que um sistema escolar de tipo europeu mal funcionou durante os primeiros quarenta anos de colonialismo. Nesse período, eram os missionários que ministravam aulas com o objetivo de cristianizar. A partir da década de 1920 a educação colonial começa a tornar-se mais sistemática e mensurável, embora só tenha alcançado sua máxima expansão após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, os governos metropolitanos e suas administrações coloniais nunca priorizaram de fato os investimentos em educação destinando ínfimas quantias de recursos para essa área. As desigualdades nos níveis educacionais refletia a desigualdade da exploração econômica e havia um alto nível de desistência e evasão escolar. Nas palavras do autor:

> Os brancos imperalistas usam os dados apresentados para zombar dos africanos por serem ‘nativos analfabetos’ e poderiam argumentar que o analfabetismo faz parte do ‘círculo vicioso da pobreza’. No entanto, as mesmas pessoas se gabam orgulhosamente de terem educado a África. É difícil compreender como as duas coisas seriam verdadeiras. Se a África independente ainda não tem os benefícios da educação moderna (como é o caso), com certeza os 75 anos de exploração colonial têm algo a ver com esse estado de coisas; o absurdo é ainda maior quando se analisa quanto a África produziu no mesmo período e quanto dessa produção foi destinada ao desenvolvimento de todos os aspectos da sociedade capitalista europeia, incluindo suas instituições educacionais. Cecil Rhodes pôde deixar um legado de bolsas de estudo generosas para estudantes brancos cursassem a Universidade de Oxford depois

> de fazer fortuna explorando a África e os africanos (Rodney, 2022, p. 278).

O autor esclarece que as primeiras estatíticas do início dos novos Estados africanos dizem muito sobre a educação fornecida pela Europa à África, com a maioria da população em idade escolar sem oportunidade de ir à escola, altos índices de evasão na educação primária, escassa existência de oferta de educação secundária e quase nenhum acesso à educação superior na própria África, com taxas globais de analfabetismo estimada entre 80% a 85%. A educação oferecida majoritariamente era bastante restrita ao nível fundamental e voltada basicamente para a formação de escriturários e mensageiros dos escalões inferiores, portanto, o ensino médio era raro e o ensino superior era irrisório. Além disso, os péssimos níveis de qualidade da educação ofertada comparada aos padrões europeus vigentes na época e os currículos incompatíveis com as realidades locais, permeados tanto pelo racismo e o desprezo à cultura africana quanto pelo paternalismo e elogio de características sociais negativas e estáticas, evidenciavam que se tratava de uma educação para o subdesenvolvimento, comprometida com os interesses da classe capitalista europeia em sua exploração da África. De acordo com Rodney:

> Nem todos os educadores e administradores coloniais adotavam de forma consciente a posição de que o africano deveria ser educado para melhor ser escravizado. Ao contrário, a maioria achava que estava fazendo um grande favor aos africanos, e havia alguns suficientemente esclarecidos para perceber que havia margem para a elaboração de um programa escolar menos divorciado da realidade africana. Em 1928, até o ministro de Educação francês ficou chocado ao saber que os africanos aprenderam que os gauleses, seus ancestrais, tinham olhos azuis. A partir da década de 1920, tanto a Grã-Bretanha quanto a França formaram educadores coloniais e comissões de educação que exigiam maior relevância dos programas de ensino na África. E foram apresentadas sugestões para o uso de línguas locais nas escolas primárias, ampliação da educação para as meninas e o fim da orientação do ensino para cargos do colarinho branco. No entanto, a natureza aparentemente progressista dessas recomendações não mudava o fato de que a educação colonial era um instrumento para atender à classe capitalista europeia em sua exploração da África. O que quer que os educadores coloniais pensassem ou fizessem não mudaria esse fato básico (Rodney, 2022, p. 283).

Vimos que a educação pode ser instrumento tanto de subdesenvolvimento quanto de desenvolvimento. No próximo tópico, será abordada a educação bancária e a educação libertadora.

2.3 A educação bancária e a educação libertadora

Paulo Freire (1921-1997) opôs-se aos pressupostos da pedagogia tradicional que encara a escola como um espaço neutro que cumpre a função de transmitir conteúdos pré-selecionados pautados numa relação hierárquica entre professor e aluno visando a manutenção das estruturas sociais. Ele considerava que a linguagem e a realidade são imbricados dinamicamente, de forma que a leitura de um texto ocorre na relação entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p.19-20). O autor denunciava a "educação bancária" que enxergava o aluno como um cofre vazio no qual eram depositados conhecimentos e anunciava a "educação libertadora" que promovia o diálogo e estimulava o aluno a questionar e transformar a realidade. A partir do pressuposto da existência de sujeitos que dialeticamente aprendem juntos: o que ensinando aprende e o que aprendendo ensina, busca uma *práxis* pedagógica libertadora que parte da denúncia do contexto de dominação sociocultural e econômico para o anúncio da superação da dominação e transformação da realidade sociocultural e econômica desigual:

> Na educação 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade so saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos (Freire, 2019, p.82-83).

Para o autor, a educação em uma sociedade capitalista tenta homonegeneizar a cultura, tomando como única a cultura ocidental com objetivo de gerar passividade e adaptação às estruturas opressores, além de criar hierarquizações que legitimam as desigualdades sociais. Isso acontece porque quando o ser humano não se vê como um produtor de sua cultura, quando não domina seus meios de produção, aliena-se à cultura do outro, do dominador. Esse processo de invasão cultural é estimulado pela educação bancária, onde a dominação ideológica aparece como hegemonia socio-econômica instituindo a homoneização simbólica através de sentidos e significados

dados à realidade. É na tentativa de negação social da cultura dos oprimidos que a dominação cultural busca explicar as situações de desumanização, legitimando a ação opressora. Ou seja, a educação bancária é concepção e prática autoritária e imobilista que termina por desconhecer os seres humanos como seres históricos dando ênfase à permanência como se fosse um mero preparatório para se entrar de forma passiva e adaptada ao contexto social vigente:

> Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção* crítica na realidade. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão desafiados, quanto obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação para captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a comprensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 2019, p. 97-98).

Por outro lado, o autor não apenas criticava a educação bancária, mas apresentava com entusiasmo a possibilidade da construção de uma educação problematizadora, libertadora, com um compromisso ético com a humanização, com a transformação da realidade sociocultural desigual. Rompendo com a contradição educador-educando por meio do diálogo, entendido como um processo intercultural de desvelamento, de construção e reconstrução de sentidos e significados sobre a realidade concreta, envolvendo a problematização das visões de mundo e a intervanção sobre a realidade. A educação libertadora como *práxis* transformadora que, pelo diálogo, está comprometida com a construção coletiva de um conhecimento emancipatório. É fundamental nesse processo, o reconhecimento da historicidade dos seres humanos, seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade histórica também inacabada e, justamente por isso, possível de ser transformada:

> Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Desde modo, a prática 'bancária', implicando o imobilismo a que fizemos refer6encia, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que não aceitando um presente 'bem comportado', não aceita igualmente um futiro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal esperançosa. Daí que corresponde à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como 'projetos -, como seres que

> caminham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser um forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (Freire, 2019, p. 102-103).

No próximo tópico veremos como bell hooks incorpora o pensamento freireano criticando a educação para a dominação e apresentando a educação para a libertação em sua proposta de uma pedagogia engajada.

2.4 A educação para a dominar e para a libertar

bell hooks, nascida em 1955 no Kentuck (EUA) e falecida em 2021, foi nomeada pelos pais como Gloria Jean Watkins e adotou o pseudônimo em homenagem à sua bisavó, sempre grafado com letras minúsculas para, segundo ela, dar mais destaque para o conteúdo de seus escritos e menos para o seu nome. bell hooks foi professora, escritora, feminista negra, ativista e com certeza uma das maiores intelectuais de sua geração. Deixou mais de trinta livros publicados, incluindo três dedicados à educação: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020) e *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021). Ela apresenta o educador brasileiro Paulo Freire e o monge vietmanita Thich Nhat Hanh como importantes influências na formulação da sua concepção de educação.

Sobre Freire, ela diz que:

> Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da 'educação bancária', a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la, desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de 'conscientização' em sala de aula (hooks, 2017, p. 26).

E sobre Hanh, ela menciona:

> Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos integrais (hooks, 2017, p. 26-27).

A autora, em sua escrita, parece nos convidar para uma roda de conversa onde sua teoria tecida a partir de suas experiências e relações é compartilhada de forma

bastante íntima e dialógica. Sendo assim, é importante situar a autora no seu tempo e espaço porque sua produção intelectual é marcada pela conjuntura de luta pelos direitos civis da população negra, fim da segregação racial e emergência do feminismo negro nos EUA.

O tenso período de dessegregação escolar vivido pela própria bell hooks em sua transição do ensino fundamental para o ensino médio e que tanto marcou a sua trajetória escolar e posteriores reflexões sobre educação antirracista. Baseada em sua experiência como aluna no ensino fundamental nas escolas negras e depois como aluna no ensino médio, graduação e pós-graduação nas escolas e universidades integradas, chega à conclusão de que existe uma “educação para dominação” e uma “educação para libertação”.

bell hooks traz a sua experiência no ensino fundamental nas escolas negras como um exemplo do “educar para libertar”. Ela destaca a atuação de suas professoras, mulheres negras, que faziam parte da comunidade, conheciam seus alunos e seus pais, as condições econômicas, a que igreja que frequentavam e sabiam como eram suas casas e como as suas famílias os tratavam. A escola mantinha fortes vínculos comunitários e geracionais. Nesse espaço, aprender novas ideias era um prazer. Ela descreve o processo de aprendizagem como uma experiência de êxtase e alegria. Conhecer ideias que contrariavam valores e crenças familiares era entrar numa zona de perigo, porém, na escola ela podia esquecer a noção de conformação, muitas vezes, transmitida pela própria família, em uma sociedade marcadamente racista e sexista e, se reinventar através das ideias. Ela apresenta o aprendizado como revolução, porque promovia a realização pessoal e intelectual dos alunos e, assim, a edificação da raça: “Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2017, p. 10-11). Nesse sentido, a educação aparece como parte de um movimento fundamentalmente político, contra-hegemônico e um modo de resistir às estratégias brancas de colonização racista.

Ela traz a sua experiência no ensino médio nas escolas integradas como um exemplo do “educar para dominar”. Alunos e alunas negras foram matriculadas em instituições historicamente racistas e que não passaram pela necessária mudança na formação de seus profissionais, no currículo e nas práticas pedagógicas para promover um real acolhimento e inclusão. Ela destaca que a educação oferecida não tinha mais relação com o contexto e o modo de viver dos alunos. Nesse espaço, os alunos negros logo aprendiam que o que se esperava deles era a obediência e não o desejo de aprender. Muito pelo contrário, a ânsia de aprender era entendida como uma ameaça à autoridade branca. Ela mostra que as lições reforçavam estereótipos racistas e, os

alunos negros eram a todo momento obrigados a enfrentar os pressupostos dos brancos, de que eram geneticamente inferiores, menos capacitados e até incapazes de aprender. Nesse sentido, a educação aparece como instrumento de transmissão de conteúdos descontextualizados, reprodução de estereótipos racistas e manutenção das estruturas de poder que nada tinha a ver com a luta antirracista. Para hooks:

> Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, 2017, p. 12).

É importante fazer um exercício de transposição das contribuições de bell hooks sobre a educação para a realidade brasileira que apresenta uns desafios similares e outros específicos. Como desafios similares, podemos destacar que qualquer proposta de educação que queira ser efetiva no cumprimento de seus objetivos deve dar a necessária atenção à autoestima, à saúde mental e emocional de estudantes e profissionais da educação, especialmente, negros e negras. Porém, é fundamental pontuar que a disseminação do mito da democracia racial atua direta e fortemente no silenciamento dos efeitos do racismo institucional no Brasil:

> O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-la entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultado o processo da formação da sua identidade, quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir a sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros (Munanga, 2017, p. 41).

Sendo assim, para nós, o reconhecimento das desigualdades raciais implica, sobretudo, na necessidade de ampliação de ações afirmativas, comprometimento com a aprendizagem e sucesso de todos os estudantes. Esse processo de ampliação das políticas de Estado em prol de reparações históricas conta como ator imprescindível, o movimento negro brasileiro. De acordo com Gomes:

> O movimento negro ressignifica e politiza a raça, comprendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. Essas ações se encontram em um campo mais complexo: à medida que o Movimento Negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais

> se intensifica a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais ele tem de se contrapor (Gomes, 2017, p. 38).

A *pedagogia engajada* apresentada por bell hooks traz potentes contribuições para a construção de uma proposta de educação que implemente de forma plena nas escolas o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira comprometido com o combate ao racismo e com a educação para a liberdade, porque é resultado da interação entre as pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas. Além disso, recebe também influências da abordagem holística, que procura trazer para sala de aula as noções de prazer, integridade, cuidado mútuo, bem-estar e entusiasmo. Ela nos orienta que os esquemas precisam ser flexíveis, sempre levando em conta as possibilidades de mudanças de direção e abertura ao novo, sem modelos pré-definidos, porém nos deixa valiosos ensinamentos para sua aplicação.

Ela orienta sobre a necessária conexão com território e vivências dos alunos por parte de escolas e professores. Dessa forma, os alunos são vistos com as suas particularidades e necessidades, abrindo espaço para a verdadeira valorização da presença de cada um. Essa conexão será fundamental para criação de uma comunidade aberta ao aprendizado onde o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. Ela propõe uma sala de aula como espaço de pertença, cuidado mútuo, valorização das diferenças e conexão da educação com o território, que extrapole a formação estritamente acadêmica, dando a necessária atenção à autoestima, à saúde mental e emocional de estudantes e profissionais da educação.

Por fim, mas não menos importante, bell hooks insiste na transposição de fronteiras e formação de pensamento crítico que questiona os sistemas de dominação de classe, raça e gênero. Para a autora, ensinar os alunos a “transgredir” as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade é o objetivo mais importante da educação. Nesse sentido, a qualidade social da educação passa necessariamente pela transgressão do *status quo* estruturalmente excludente, desigual, racista e sexista, valorizando a diversidade étnico-racial que caracteriza nossa sociedade e congregar esforços como parte desse movimento fundamentalmente político e contra hegemônico de formação humana para a emancipação.

> A educação está em uma grave crise, em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. […] Com estes ensaios, somo minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p. 23-24).

Vimos importantes concepções sobre educação que numa sociedade capitalista pode contribuir tanto para o subdesenvolvimento e dominação quanto pode contribuir para o desenvolvimento e emancipação. No próximo tópico, vamos destacar mais detidamente a luta pela educação antirracista no Brasil que culminou na aprovação da Lei 10.639/03.

2.5 A luta pela educação antirracista no Brasil

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabelecendo no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada brasileira. A Lei representou marco legal importantíssimo para o reconhecimento, valorização e promoção das contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil, fruto de décadas de luta do movimento negro e um direito conquistado para toda a população brasileira.

Nilma Lino Gomes (2017) defende que o movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil, trazendo para o debate o tema do racismo e cobrando políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades raciais. Dessa forma, o movimento negro politizou a ideia de raça, dando a ela um caráter emancipatório. A autora entende o movimento negro como o conjunto das “mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Como ela mostra, o movimento negro congrega em seu interior diversos grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que tanto afirmavam e valorizavam a história e cultura de africanos e afro-brasileiros quanto ativamente combatiam o racismo na sociedade. Ela se debruça em seu livro, assim como farei nessa pesquisa, especificamente sobre as importantes ações do movimento negro no campo educacional ao longo de sua trajetória que culminaram na Lei 10.639/03:

> A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fator de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes,

> elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p. 24-25).

Já mencionei, neste trabalho, que o quadro de desigualdade racial na educação brasileira se deve em grande medida ao fato de que a população negra foi durante séculos sistematicamente privada do acesso à educação. Desde as primeiras leis, ainda no período imperial, os escravizados foram excluídos do acesso à escola e outras leis similares em algumas províncias proibiam até mesmo o ensino de pretos e africanos, mesmo que livres. Mesmo depois da Lei do Vente Livre (1871), toda a sorte de medidas e subterfúgios foram usados para dificultar ou impedir o acesso à educação dos filhos "livres" de mães escravizadas. Durante todo esse período, foram pouquíssimos os negros que conseguiram acesso à educação informal ou às limitadas iniciativas particulares de educação formal destinada aos negros livres e libertos ou mesmo às poucas iniciativas estatais em algumas províncias de alfabetização no período noturno:

> Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (Gonçalves; Silva, 2000, p. 136).

Também já vimos que a abolição da escravidão (1888) e a proclamação da República (1889) não representaram mudanças significativas nas condições de vida da população negra, além desse período ser marcado paradoxalmente pelo advento de postulados do "racismo científico" e do darwinismo social, que atuaram para legitimar as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Se, por um lado, as leis que impediam o acesso dos negros e negras à escola tinham sido revogadas, por outro, uma série de exigências eram feitas para inviabilizar a efetivação das matrículas e sobretudo, para dificultar a permanência dessas crianças nas instituições escolares. Embora algumas famílias, com muito esforço, conseguissem matricular seus filhos, esses, muitas vezes, eram alvos da discriminação e menosprezo, fazendo com que vários deles acabassem desistindo da escola e tendo que trabalhar para ajudar na sobrevivência da família.

Segundo Domingues (2007), para reverter esse quadro de marginalização, muitos libertos, ex-escravizados e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados do país. E, desses grupos, vale destacar o

surgimento de várias iniciativas próprias voltadas para educação das crianças e alfabetização de adultos que mesmo sem receberem subvenção estatal deram uma importante contribuição para a comunidade negra. Simultaneamente, apareceu também nesse período, a chamada imprensa negra, que eram jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões, enfocando os diversos problemas que afetavam a população negra no trabalho, habitação, educação e saúde. Esses jornais, com frequência, cediam espaço para divulgação das iniciativas educativas voltadas para negros e negras e incentivavam a escolarização dessa população como meio para sua ascensão social, apesar de ainda não abordarem o tema como um direito social e responsabilidade do Estado:

> Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (Gonçalves; Silva, 2000, p. 140).

Domingues (2007) destaca a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB na década de 1930 como a mais importante entidade negra do país naquele período, sucessora do Centro Cívico Palmares (1926) e consideradas as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas:

> Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com ‘delegações’ – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de ‘pessoas de cor’, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (Domingues, 2007, p.106).

Também pode-se atribuir à FNB ter posto em prática a experiência escolar para negros e negras mais significativa, chegando a atender milhares de alunos em seus cursos de alfabetização e centenas de outros em seus cursos de formação política. Essa organização achava necessário promover tanto a educação de negros e negras, quanto a formação política para a superação da apatia em que vivia grande parte da população

negra, que acabava por se entregar aos vícios urbanos, como consequência da ausência de dispositivos que ajudassem na integração dos negros e negras na ordem competitiva estabelecida. Dessa forma, podemos perceber que a população negra, depois de séculos de abandono, não esperava muito e desconfiava do poder estatal, procurando dar conta de várias demandas por seu próprio engajamento e muitas vezes até reproduzindo um pensamento comum na época que responsabilizava os próprios negros pela situação de exclusão em que viviam:

> A experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados (Gonçalves; Silva, 2000, p. 144).

Se, por um lado, os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por forte repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório e encerrando ou limitando muitas das iniciativas do movimento negro inclusive no campo educacional, por outro lado, foi também a partir desse período que o Estado brasileiro começou de fato a empreender esforços para a ampliação da educação pública para uma população que rapidamente se urbanizava, apesar de se evidenciar o caráter dual da educação: para a classe dominante estava destinado o ensino público ou privado, visando a universidade e para o povo marginalizado estava destinado apenas o ensino público profissionalizante. A educação aparece na legislação como um direito social e passa a desempenhar um papel fundamental para cumprir no desenvolvimento econômico e na formação da identidade nacional bastante ancorada no “mito da democracia racial”.

Domingues (2007) aponta que com a queda da ditadura Varguista o movimento negro organizado ressurgiu na cena política do país, em um contexto de acirramento da competição no mercado capitalista e do recrudescimento dos preconceito e estereótipos que continuavam a perseguir os negros, enquanto a maior parte dessa população continuava marginalizada em favelas e em desassistidas zonas rurais. Contudo, o autor considera que, na fase de ressurgimento, o movimento negro não teria alcançado o mesmo poder de aglutinação experimentado na fase anterior, embora destaque a formação de agrupamentos importantes como a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro:

> Outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (Domingues, 2007, p. 109).

Gomes (2017) defende o Teatro Experimental do Negro como um exemplo do movimento negro educador que alfabetiza seus primeiros participantes recrutados entre gente simples e reinvindica ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário. Segundo a autora, havia o entendimento de que a valorização da herança africana, afirmação da imagem positiva do negro e o combate ao racismo passava por necessárias medidas integradas de educação e cultura, capazes de promover uma nova atitude e um critério próprio que habilitava a população negra a indagar o espaço que ocupava no contexto nacional. Mas, assim como aconteceu com a Frente Negra Brasileira, os projetos do Teatro Experimental do Negro acabaram sendo interrompidos pelo advento da ditadura militar, em 1964.

Domingues (2007) mostra que o golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros, desarticulando inciativas e colocando outras na clandestinidade. O Movimento Negro organizado entrou em refluxo e seus militantes foram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia: o racismo no Brasil. Os militares encamparam e defenderam o mito da democracia racial em seus discursos oficiais. Somente a partir da segunda metade da década de 1970 é que as iniciativas de luta antirracista voltam a se rearticular junto com a emergência de diversos movimentos populares, sindicais e estudantis, dando origem a um forte movimento pelo fim do regime militar. Segundo o autor, o Movimento Negro Unificado (MNU) fundado em 1978, com um nítido sentido político de enfrentamento ao regime, marcará de forma significativa a volta à cena política do país do movimento negro organizado:

> No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações ‘mínimas’: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização

> nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p.114).

Silva e Duarte (2018) apontam que as propostas trazidas pelo MNU sinalizam para uma ampla frente de luta de negros e negras com vistas a fortalecer o poder político do movimento, tanto reivindicando a integração social da população negra e denunciando o racismo, quanto defendo a participação dos negros nas instâncias de poder dos partidos políticos e sindicatos em contexto de redemocratização do país. E isso com uma marcada estratégia de aliar a luta do povo negro à luta pela transformação da ordem social capitalista, estruturada na exploração e opressão dos trabalhadores da cidade e do campo. Com o fim da ditadura militar, o movimento cresceu tanto em número de militantes quanto em projeção nacional com a realização de encontros, seminários, congressos e importantes protestos públicos. Podemos citar como exemplos: as marchas do Centenário da Abolição (1988); a Marcha do Tricentenário de Zumbi (1995) e a Marcha Noturna pela Democracia Racial (1997). Um outro aspecto importante é valorização cada vez maior do campo educacional como espaço de luta, seja na valorização de experiências educativas a partir dos espaços comunitários, terreiros de candomblé, escolas de samba e afoxés, seja na reivindicação de políticas públicas de educação para todos, especialmente para a população negra:

> Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação, 1982, p. 4-5, *apud* Gonçalves; Silva, 2000, p.151).

Segundo Silva e Duarte (2018), a partir da década de 1990, várias políticas públicas vão sendo adotadas pelo governo federal com vistas a atender às antigas reivindicações do movimento negro. Por outro lado, os autores ressaltam que não se pode ignorar que, para além do cenário local, os fatores externos também contribuíram para o advento de políticas públicas em relação à questão étnico-racial, como, por exemplo, o avanço das ideias liberais decorrentes da reorganização do capital com forte participação de organismos internacionais como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO defendendo a adoção de políticas focalizadas ou compensatórias. Como mostram, a partir desse período, há uma convergência de interesses – internos e externos – que fazem com que as políticas afirmativas sejam encampadas pelo Estado brasileiro.

A aprovação, em 1996, da nova LDB (Lei n° 9.394/96), seguido do Plano Nacional de Educação – PNE, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's juntamente com outras iniciativas no campo educacional são exemplos de ações que marcaram esse período e afetaram direta ou indiretamente a população negra. A LDB dá um passo importante ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como marca constitutiva da nossa sociedade e, em especial, salientar a contribuição da matriz africana e indígena ao lado da europeia, a qual passa a ganhar contornos mais nítidos a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, segundo os autores, o estudo da questão étnico-racial abordada dentro do tema transversal de Pluralidade Cultural acabou não se materializando de fato no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, até mesmo pelo fato de ter um caráter mais sugestivo do que indicativo dos próprios PCN's:

> Por outras palavras, o o caráter optativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais deixava a cargo do professor a decisão de abordar ou não a temática africana em sala de aula - o que, na maioria das vezes, não acontecia por conta de uma formação insuficiente ou fundamentada na visão eurocêntrica de mundo, ou ainda por conta da crença no ideário da mestiçagem e no mito da democracia racial (Silva; Duarte, 2018, p.128-129).

Os anos 2000 começaram marcados pela realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul. A conferência foi precedida por eventos preparatórios em várias partes do mundo, mobilizando atenção especial e participação ativa do movimento negro brasileiro. O Brasil, ainda no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que era signatário do documento final desta Conferência, reconheceu internacionalmente que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, com a consequente marginalização econômica, social e política que foram submetidos os afrodescendentes. Além de reconhecer a existência do racismo no país, o Estado brasileiro se comprometeu a implementar ações afirmativas para a sua superação, entre elas, ações afirmativas no campo da educação e do trabalho. É nesse contexto que, em 9 de janeiro de 2003, é sancionada pelo recém-empossado presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639 que altera a LDB, estabelecendo no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada brasileira. O grande diferencial dessa legislação foi justamente o seu caráter obrigatório e, talvez justamente por isso, tenha despertado bastante polêmica e debate na sociedade (Silva; Duarte, 2018).

A sanção da lei 10.639/03 foi seguida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e pelo estabelecimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) representando um importante avanço no estabelecimento de um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo dessas populações na formação social, política e econômica do país. A professora, pesquisadora e militante do movimento negro Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), que participou da elaboração das Diretrizes, considera que a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais são: "[...] exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas" porque elas "[...] instigam conhecer, esquadrinhar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania" (Silva, 2007, p. 489).

No entanto, vinte anos depois da aprovação dessa legislação, muitas redes de ensino ainda não aplicam ou não conseguem aplicá-la em sua integralidade, conforme revelou pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto da Mulher Negra Geledés e Instituto Alana, com a participação de uma boa parte dos Conselhos Municipais de Educação e das Secretarias Municipais de Educação do país. A pesquisa apontou que a maioria dos municípios inseriu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas etapas da educação infantil (creche 58% e pré-escola 68%) e do ensino fundamental (86%), mas não conseguiu chegar a dados suficientes para uma análise do ensino médio. No entanto, revelou também que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico. Em 74% das secretarias respondentes, não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, a diversidade cultural é o tema citado por 60% dos gestores como o mais importante de ser trabalhado nas escolas, enquanto temas relacionados às desigualdades raciais e construções de privilégios históricos ou até mesmo letramento sobre questões raciais são menos priorizados e foram citados por somente 3% das secretarias, revelando o caráter fragmentado, particular e pontual da maioria das abordagens. A pesquisa revela que a ausência de apoio é o principal desafio para a implementação da lei 10.639, sendo citado por 53% das secretarias. E 13% mencionam ainda que a temática racial não está na agenda de prioridades das Secretarias Municipais de Educação (Geledés, 2023).

Apesar dos inegáveis avanços conquistados pela luta antirracista nos últimos anos, inclusive no campo educacional, onde a referida legislação representa um marco importantíssimo, é preciso considerar também que a lei, as diretrizes e o plano são limitados em suas potencialidades porque não representaram uma mudança radical e estrutural na educação brasileira capaz de romper com os diversos mecanismos de exclusão e manutenção de desigualdades sociais e raciais historicamente reproduzidos. As dificuldades e os entraves identificados na pesquisa acima referida evidenciam que até mesmo as redes de ensino que dizem cumprir a legislação, o fazem sem o devido suporte e financiamento, gerando uma implementação fragmentada e pontual, sobretudo em determinadas datas, como por exemplo o Dia Nacional da Consciência Negra, enfatizando aspectos mais ligados à diversidade cultural e menos ligados às desigualdades raciais, construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais da sociedade brasileira. Portanto, devemos tanto reconhecer as conquistas quanto os limites, para continuar lutando por avanços sem cair no imobilismo nem no idealismo.

A educação é muito importante e indispensável, mas sozinha não pode transformar a sociedade. Já abordamos, nesta pesquisa, que o racismo, por ser estrutural, demanda para o seu efetivo enfrentamento que se leve em conta sua relação imbricada com a base material da sociedade. Portanto, enquanto a educação não estiver comprometida com a crítica e denúncia do sistema capitalista neoliberal, bem como comprometida com o anúncio de novos caminhos e participação na transformação social, ela não poderá ser de fato antirracista, ela não poderá ser de fato emancipatória.

2.6 A educação numa sociedade de capitalismo neoliberal

A relação entre escola e sociedade é objeto de diferentes interpretações. Existem aqueles afirmam que a escola possui uma relação indireta com a sociedade, por esta ser uma instituição neutra, que não estaria a favor nem de A nem de B, e justamente, por ser “sem partido” e apenas transmitir os “conteúdos” aos alunos, atuaria pela harmonia e desenvolvimento da sociedade. Outros afirmam que a relação entre escola e sociedade é direta, em muitos casos observando uma relação de determinação da sociedade sobre a escola, que cumpriria apenas o papel de reprodução ideológica, portanto não possuindo um papel relevante nos processos de transformação social. Porém, no campo dos que afirmam a relação entre escola e sociedade existem também aqueles que apontam a existência de uma relação dialética, de interação e influências mútuas, portanto destacando para a escola e a educação de forma mais ampla um papel

relevante nos processos de transformação social. Este trabalho se filia a este último grupo, como ficou evidenciado no acolhimento das contribuições de Rodney (2022), hooks (2017), Freire (2019), Saviani (2021), Rufino (2019), entre outras.

Vivemos em uma sociedade capitalista, porém, a ordem social institucionalizada do século XXI tem muitas características diferentes daquelas do capitalismo mercantil do século XVI. Segundo alguns autores, na estruturação do capitalismo, haveria um primeiro plano econômico, relativo à produção e à circulação de mercadorias, mas também existiriam outras características definidas como plano de fundo não econômico do capitalismo que dariam condição de possibilidade da existência da ordem social institucionalizada. Não há hierarquia entre “primeiro plano” e “plano de fundo”, apesar do primeiro plano ser mais evidente e analisado há mais tempo, ambos os planos, porém, somam-se na determinação da ordem social capitalista (Rizzi; Tranjan, 2021 *apud* Fraser; Jaeggi, 2020).

Esse primeiro plano econômico do sistema capitalista, relativo à produção e circulação de mercadorias teria quatro características:

> (I) propriedade privada dos meios de produção e consequente divisão de classes entre proprietários e trabalhadores; (II) trabalho livre e instituição de um mercado de trabalho assalariado; (III) acumulação/concentração permanente do capital como fator condicionante da dinâmica de produção capitalista, de modo que a geração de lucro passa a ser mais importante do que a satisfação de necessidades; (IV) presença cada vez mais central do mercado, entendido como lugar abstrato de trocas mediadas pela moeda, e progressiva expansão da lógica da mercadoria para todos os aspectos da organização social (Rizzi; Tranjan, 2021, p. 3).

E o plano de fundo do sistema capitalista seria caracterizado por quatro cisões fundamentais para seu mecanismo de funcionamento, sustentação e reprodução:

> (I) cisão entre exploração do trabalho e expropriação. A divisão consiste em diferenciar, de um lado, a mais valia obtida por meio do trabalho assalariado – regulado pelo contrato de trabalho em um contexto jurídico bem estabelecido, segundo o pressuposto de liberdade das partes – e, de outro lado, um processo de apropriação violenta, despossessão (Harvey, 2004), que também gera acumulação de capital. [...] Essa cisão ocupa um lugar diferente das outras, pois é a única que não se apresenta, na visão de Fraser, como condição de possibilidade ou como consequência necessária das sociedades capitalistas. Trata-se simplesmente de constatar duas formas de exploração que têm se mostrado coexistentes no desenvolvimento histórico do capitalismo, assumindo ambas importantes funções. As três cisões seguintes, ao contrário, são fundamentais para a caracterização do capitalismo. Trata-se de cisões inauguradas – ou aprofundadas de maneira definitiva, segundo o papel que desempenham na totalidade do sistema – no capitalismo. São elas: (I) cisão entre esfera produtiva e esfera reprodutiva; (II) cisão entre o que é considerado natural (não-humano) e o que é considerado humano; (III) cisão entre economia e política (Rizzi; Tranjan, 2021, p. 4-5).

A divisão entre esfera produtiva e reprodutiva coloca, de um lado, o trabalho remunerado, reconhecido como o “trabalho” propriamente dito, ligado à esfera da produção e de outro, o trabalho invisível, não remunerado e muitas vezes não reconhecido como “trabalho”, como o cuidado com crianças e idosos, mantendo as condições domésticas da vida e transmitindo valores, lidado a esfera da reprodução. A divisão entre o que é considerado natural do que é considerado humano impõe uma nova estrutura de consumo com a natureza sendo vista como parte específica – insumo – da produção humana. E a divisão entre economia e política apresenta o poder político – e de maneira geral o Estado, que garante os contratos, a circulação de moeda e os pagamentos de dívidas por meio do monopólio do exercício legítimo da força – busca legitimidade justamente por afastar-se, ao menos na perspectiva jurídica e institucional, do poder econômico (Rizzi; Tranjan, 2021 *apud* Fraser; Jaeggi, 2020).

> Para resumir: segundo Fraser, a topografia do capitalismo é composta pelas quatro características econômicas do primeiro plano e as três (ou quatro) cisões não econômicas do plano de fundo. Somando-se os dois lugares da sua topografia temos o todo da ordem social institucionalizada do capitalismo. Essa ordem, por sua vez, é causa de inúmeros problemas sociais, e nela estão inscritas, senão crises já instaladas, tendências de crises a serem vividas e aprofundadas. [...] Diferentes pesquisadores elegem diferentes marcas e características para definir quais seriam as etapas históricas do capitalismo. Fraser alega que deveríamos identificar as seguintes quatro etapas: capitalismo mercantil, entre os séculos XVI e XVIII; capitalismo liberal-concorrencial, no século XIX; capitalismo de Estado, no século XX até a década de 1970, mas principalmente após a Segunda Guerra Mundial; e capitalismo financeirizado, da década de 1970 até hoje. Cada uma dessas etapas seria distinguida por um diferente regime de acumulação. O neoliberalismo, que ela trata como sinônimo de capitalismo financeirizado, aparece assim como uma dessas quatro etapas históricas (Rizzi; Tranjan, 2021, p.7).

A maior parte dos Estados nacionais do mundo capitalista tem adotado desde a década de 1970 políticas neoliberais que tornaram-se hegemônicas e seus defensores ocupam papéis de grande influência na educação, na comunicação e nas instituições sociais em geral. Tais políticas foram colocadas em prática no Chile, a partir de 1975, pelo ditador Augusto Pinochet em contato com acadêmicos da Escola de Chicago, que recomendaram medidas pró-liberalização do mercado e diminuição do Estado. E, no início dos anos de 1980, foram expandidas com as eleições de Margareth Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, promovendo uma drástica redução do gasto público, demissão em massa de servidores públicos e privatização de empresas estatais. A partir dos anos de 1990, um conjunto de regras, que ficariam conhecidas como Consenso de Washington, passou a ser seguido pelas principais

instituições financeiras do mundo e aplicado na elaboração das políticas econômicas recomendadas por grandes agências internacionais, e de fato foram implementadas em vários países em desenvolvimento, inclusive no Brasil.

Segundo Mordente (2023), o capitalismo neoliberal apregoa a promoção do livre mercado, da livre concorrência, do Estado mínimo e da desregulamentação total, porém, na prática, não promove uma redução do Estado, mas, sim, uma transformação na sua atuação, que passa a atuar de forma descomprometida com o bem-estar social e comprometida com os interesses do mercado:

> Como seus principais resultados, consideremos: desigualdade econômica e social; concentração de riqueza; ajuste fiscal das contas públicas e política de expropriação da soberania popular; precarização de condições de trabalho e aumento da exploração; diminuição dos direitos dos trabalhadores; fragmentação social; privatização de bens e serviços públicos; intervenção de grandes corporações sobre políticas governamentais; instabilidade e crises financeiras e econômicas; dentre outros aspectos. Assim, partimos do neoliberalismo como um momento da história dos processos do capital, com ênfase em uma perspectiva globalizada e na produção de uma nova sociabilidade, isto é, na produção de indivíduos 'empreendedores de si' (Mordente, 2023, p. 23).

Segundo a autora, o neoliberalismo configura uma racionalidade do capital transformada em lei social geral que permeia todas as esferas da vida social com as diversas dimensões da vida como educação, saúde e cultura sendo reduzidas a valores de mercado. Dessa forma, o neoliberalismo é abordado de forma ampla, contemplando tanto aspectos econômicos quanto aspectos culturais e subjetivos, que informam sobre nossa maneira de ser e estar no mundo:

> Trata-se de um modo de subjetivação que produz formas de ser, estar e experienciar o mundo. Um modo de organização que produz subjetividades conformes, reforçando dispositivos de controle e sujeição. Uma modulação subjetiva pautada em processos de individualização, produtividade e competitividade. Tal racionalidade se ancora em lógicas de responsabilidade individual e de empreendedorismo, orientada na busca pelo sucesso individual e no culto ao consumo e inovação. A liberdade individual e empresarial, a propriedade privada e a competição se apresentam como princípios organizadores da sociedade (Mordente, 2023, p. 23-24).

E, como princípios organizadores da sociedade, o neoliberalismo também opera no campo da educação por meio do chamado "neoliberalismo escolar". Nesse ponto, a autora não limita ou circunscreve o neoliberalismo ao escopo da escola, mas o menciona para destacar uma particularização de uma importante dimensão do neoliberalismo, isto é, um recorte do seu campo de forças, investigando sua operação no campo da educação. Essa operação insere a escola no sistema de acumulação

neoliberal, reordenando o sentido da educação para um viés utilitarista, “como um serviço prestado às empresas, produzindo uma sujeição direta da escola à razão econômica” (Mordente, 2023, p. 24), enfraquecendo o caráter público do sistema educacional e ao mesmo tempo promovendo e intensificando a participação do setor privado. Ela destaca que a atuação do empresariado na formulação e implementação de políticas públicas na educação não é um fenômeno recente na história brasileira, portanto não sendo um feito exclusivo do neoliberalismo. A consolidação de escolas privadas em solo brasileiro esteve alinhada com uma longa história mesclada com a filantropia e com a atuação sobretudo da Igreja. As constantes reformas voltadas para a privatização no setor educacional ocorreram em diversos países. Porém, a venda de um patrimônio público para uma empresa, a compra de uma escola ou rede de ensino, o pagamento de mensalidades, são apenas parte de modelo que atualmente opera também, *por dentro* do Estado: “As ações empresariais na educação não se opõem ao Estado, ao contrário, atuam *através* dele, criando uma cultura organizacional baseada nos valores do mercado, mirando flexibilidade, inovação e eficiência” (Mordente, 2023, p. 34).

Mordente (2023) destaca dois modos de atuação centrais do empresariado na educação: a *mercantilização* e a *mercadorização* da educação. A “mercantilização” seria a conversão da educação de um direito social fundamental a objeto de comércio com produção direta de valor, um processo de exploração da mais valia que envolve o setor privado mercantil:

> As corporações, compostas por grupos empresariais com fins de lucro direto, atuam em diversas frentes: privatização da educação; oferta de serviços educacionais; produção de material pedagógico; apropriação de verbas públicas e esquemas das parcerias público-privadas; expansão da educação enquanto nicho de mercado; comercialização de sistemas de ensino e plataformas de trabalho; aquisições e fusões; negócios com as corporações de capital aberto; *holdings* com participação de fundos de investimentos e sociedades anônimas, etc. (Mordente, 2023, p. 35).

Já a “mercadorização” definiria processos que ocorrem em instituições públicas, embora atravessadas pelas determinações do capital que as direcionam e conduzem a partir de suas regras e interesses, não operam circuitos diretos de produção de mais-valor:

> Um processo engendrado por entidades comprometidas com a sociabilidade empresarial, adentrando diversos âmbitos da esfera educacional: formulação de políticas públicas; administração de instituições; financiamento de fundações alinhadas com seus interesses; vinculação à ONGs e organizações da sociedade civil;

> atuação de *think tanks* internacionais; prevalência da lógica empresarial enquanto diretriz educacional; produção de currículos pautados nas competências socioemocionais, dentre outros (Mordente, 2023, p. 35).

Esse cenário implica a introdução de mecanismos de mercado na gestão e organização das escolas, que, atrás da fachada de inovação e eficiência, na verdade tratam a educação como mercadoria, os professores como prestadores de serviço e os estudantes como clientes, reforçando ideias de produtividade, meritocracia, competitividade e empreendedorismo, gerando consequências como a ampliação das disparidades educacionais, a oferta desigual de educação de qualidade e o reforço das hierarquias sociais. E, no cenário brasileiro de capitalismo dependente, a escola pública não atua em benefício das cadeias produtivas onde a inovação tecnológica possui um papel crucial, mas com a ênfase na produção de *commodities*, observamos uma descomplexificação da cadeia produtiva e, consequentemente, uma simplificação do processo educativo destinado à classe trabalhadora, pautada em uma educação minimalista, “socioemocionalmente” docilizada e por um esvaziamento do conhecimento histórico, científico e cultural dos docentes.

O processo contemporâneo de dominação empresarial da educação é complexo e multifacetado, por isso, a autora propõe investigar o fenômeno do neoliberalismo escolar a partir de cinco dimensões de análise: (I) Financeirização da Educação; (II) *Ethos* empresarial na educação; (III) Mercantilização da educação; (IV) Balcão de Negócios; (V) Produção do sujeito neoliberal (Mordente, 2023, p. 35).

A financeirização da educação seria a dimensão que trata do papel dos empresários na educação brasileira, tanto de forma direta, por meio da privatização, quanto indireto, através do controle ideológico, moral, subjetivo da educação, exercendo um papel fundamental aparecem as parcerias público-privadas que contribuíram com o aumento da presença do setor financeiro no cenário educacional:

> A financeirização da educação tem como nervura central a conformação das políticas públicas e a mercantilização da educação no contexto de dominação neoliberal. Esse processo não se limita apenas à análise do financiamento da educação e à maneira como os recursos são alocados e tramitados para sustentar o sistema educacional. Ele abrange também a introdução de elementos e lógicas financeiras no âmbito educacional, impactando suas práticas, políticas (inclusive as relacionadas a ciência, tecnologia e pesquisa) e estruturas. [...] identifica-se a atual fase de mercantilização financeirizada da educação, marcada pela ampliação de negócios por meio da articulação de aquisições e fusões, novas organizações empresariais, comercialização de sistemas de ensino e plataformas de trabalho, dentre outros. A educação se torna um *player* do mercado financeiro, sob controle de frações financeiras, fundos de investimento, empresas de *private equitys* e sociedades anônimas (Mordente, 2024, p. 6).

O *ethos* empresarial da educação trata-se da dimensão que trata da disputa de narrativas sobre: O que é uma educação de qualidade? O que é uma escola boa? O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado 2007, aparece como resposta para medição da “qualidade” do ensino nas escolas públicas brasileiras. Esse processo se ancora no uso extensivo da mídia que produz discursos que mesclam as agendas empresariais com demandas progressistas, como a busca pela qualidade educacional, com diversas fundações empresariais se posicionando como “especialistas” nas discussões sobre as políticas educacionais:

> A divergência entre grande parte dos profissionais da educação e empresários se manifesta cristalinamente na batalha por discursos que orientam a definição do conceito de ‘qualidade’ na educação, evidenciando projetos distintos de sociedade. Para parte dos educadores, trata-se de um projeto voltado para emancipação, por educação como prática de formação crítica e cidadã. Para o empresariado, um projeto calcado em lógicas empresariais e gerencialistas. Para estes, seria suficiente à população geral possuir habilidades básicas de leitura, escrita, e aritmética, além de adquirir algumas competências. Apresentando discursos relacionados ao ‘direito das crianças à aprendizagem’, advogam por uma educação instrumental alinhada à agenda neoliberal, focando nas novas formas de organização do trabalho. Esta abordagem educacional promove a meritocracia, currículo minimalista, formação tecnicista e responsabilização da escola e dos professores pelos resultados dos estudantes em avaliações externas padronizadas de grande escala (Mordente, 2024, p. 10).

A mercantilização da educação diz respeito à dimensão que apresenta um crescente movimento de apostilamento e padronização das escolas e redes escolares, pautado pelas transações de compra e venda de produtos ou serviços educacionais, sujeitos às leis de oferta e demanda, com a participação significativa de conglomerados educacionais na comercialização de sistemas de ensino privados para as redes pública e privada. Segundo a autora, estes sistemas englobam uma variedade de produtos e serviços, incluindo: “formação continuada de educadores, monitoramento das atividades docentes, produção e distribuição de materiais didáticos, criação e venda de apostilas, preparação para avaliações padronizadas externas e internas, assessoria na gestão, entre outros” (Mordente, 2024 *apud* Adrião *et al*., 2009). Como ela evidencia:

> O processo de apostilamento engessa e limita a prática escolar, pois separa a organização e planejamento do conteúdo daqueles que o aplicam em sala de aula. A ideia de ‘transferibilidade’ ilusoriamente sugere que essas apostilas podem ser aplicadas independentemente do contexto territorial e das especificidades de cada população. No discurso empresarial, a suposta ‘valorização’ do trabalho educativo é associada ao ato de retirar da professora o ‘esforço" envolvido no planejamento das atividades docentes, focando sua energia exclusivamente na execução do planejamento. [...] No entanto, na prática, esse ordenamento é percebido como uma forma de

> expropriação da atividade docente em suas dimensões intelectual, cultural, científica e artística), transformando a professora em executora. A padronização do trabalho educacional, presente nesse cenário, afasta-se das visões de mundo singulares, optando por abordagens mais econômicas e rígidas para lidar com os desafios educacionais. O apostilamento desconsidera a necessidade de uma formação docente crítica e complexa, sugerindo que bastaria seguir as instruções indicadas nos manuais. As políticas de formação docente passam a focar em pragmatismo e competências, resultando em um trabalho técnico e limitado, distante da dimensão histórico-crítica da educação (Mordente, 2024, p. 12).

O balcão de negócios seria a dimensão que apresenta a educação como oportunidade para atuação dos nichos de mercado, com um cardápio de escolas para todos os gostos e para todos os bolsos, como, por exemplo, as escolas inovadoras e bilíngues, com novos formatos para atender as novas dinâmicas do capital. Nesse processo, ocorre até mesmo o uso das pautas chamadas de "identitárias" sem colocar em cheque a estrutura capitalista que produz e sustenta as opressões de raça e gênero:

> As 'escolas-empresas' desses conglomerados se dizem pautadas em uma educação inovadora, composta por laboratórios de tecnologias; aulas de cidadania global; salas de games; horta; pedagogia por projetos; educação socioemocional, ensino bilíngue, currículo internacional etc. No entanto, embora essas instituições tenham abandonado o formato convencional de salas de aula com carteiras enfileiradas, ainda operam para manutenção da ordem social. [...] Adotam novos formatos para atender às exigências emergentes do capital, sendo tão 'inovadoras' quanto os escritórios do Google. Dessa forma, conceitos como criatividade, autenticidade, libertação e autonomia foram incorporados por dispositivos empresariais, resultando em mudanças educacionais voltadas para neutralizar essas reivindicações. Muitos desses conglomerados compram escolas de diferentes tipos e faixas de preço, buscando criar um amplo cardápio sob o controle de um único monopólio. A estratégia é abranger escolas construtivistas, escolas voltadas para vestibulares, algumas luxuosas e outras com mensalidades acessíveis a diferentes segmentos de renda, visando sempre o consumo (Mordente, 2024, p. 14).

E, por fim, a quinta dimensão seria a produção do sujeito neoliberal, "engajado na autoexploração e alinhado a lógicas individualizantes, meritocráticas e empreendedoras" (Mordente, 2024, p. 15). Nesse sentido, a autora trabalha com a formação de um novo perfil de trabalhadores, flexíveis, resilientes, *uberizados*, "empreendedores de si". Para ela:

> A mercantilização da existência redefine o ser humano como essencialmente econômico e privado, considerando-o como um 'recurso humano' e/ou consumidor. As lógicas de eficiência permeiam a escola, não apenas como técnicas neutras, mas como estratégias culturais e políticas. A escola, nesse contexto, assume a responsabilidade pela formação de futuros trabalhadores, supostamente preparando-os para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho precarizado, em contínua transformação. O modelo educacional contemporâneo enfatiza

> o ‘indivíduo flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ em um contexto onde a estabilidade e a certeza no emprego se tornaram praticamente inexistentes. Não se espera mais que o empregado siga obedientemente regras rígidas, mas que seja ‘autodisciplinado’, capaz de enfrentar as incertezas com resiliência, proatividade e iniciativa. [...] Cria-se a percepção de que a autoexploração é um ato de liberdade. A meritocracia exerce um poder imenso, induzindo-nos a sentir que somos ‘livres’ para nos explorar 24 horas por dia, 7 dias por semana. Participamos dessa exploração de forma voluntária e entusiasmada, proclamando sermos sujeitos autônomos atingindo o auge da realização pessoal. O sujeito de desempenho não se considera submisso a ninguém; ele é simultaneamente senhor e subordinado, explorador e explorado, vítima e agressor. A disputa não se desenrola exclusivamente contra um inimigo externo identificável ou um objetivo manipulável, mas na dimensão subjetiva do trabalhador (Mordente, 2024, p. 16).

Considero importante acentuar que estamos falando de educação em uma sociedade capitalista neoliberal. A relação entre escola e sociedade é dialética, com interação e influências mútuas, porém, a escola e a educação de forma mais ampla só terá um papel relevante nos processos de transformação social se estiver consciente das resistências, lutas, rupturas e transgressões necessárias para contrapor todas as dimensões do que chamamos de “neoliberalismo escolar” que se impõem sobre a educação para que esta cumpra um papel de reprodução de uma sociedade estruturada sobre a exploração e opressão. A educação antirracista aparece também como um campo de disputa entre abordagens emancipatórias e abordagens “identitárias” que podem fazer parte dos mecanismos de legitimação da ordem social vigente que Fraser (2018) chamou de “neoliberalismo progressista”:

> O bloco progressista-neoliberal combinava um programa econômico expropriativo e plutocrático com uma política liberal-meritocrática de reconhecimento. O componente distributivo deste amálgama era neoliberal. Determinado a soltar as forças do mercado da mão pesada do estado e da mina de ‘impostos e gastos’, as classes que controlavam este bloco queriam liberalizar e globalizar a economia capitalista. O que isso significava, na realidade, era financeirização: o desmantelamento das barreiras e proteções para a livre circulação do capital; a desregulamentação dos bancos e a bolha das dívidas predatórias; desindustrialização, enfraquecimento dos sindicatos e propagação de trabalho precário e mal remunerado. [...] Para o projeto neoliberal triunfar, ele tinha de ser reembalado, dado um apelo mais amplo, ligado a outras aspirações não econômicas de emancipação. Somente quando adornada como progressista poderia uma economia política profundamente regressiva tornar-se o centro dinâmico de um novo bloco hegemônico. Calhou, desse modo, aos ‘Novos Democratas’ contribuir com o ingrediente essencial: uma política progressista de reconhecimento. Recorrendo às forças progressistas da sociedade civil, eles difundiram um *ethos* de reconhecimento superficialmente igualitário e emancipatório. O núcleo desse *ethos* eram os ideais de ‘diversidade’, ‘empoderamento’ das mulheres e direitos LGBTQ; pós-racialismo, multiculturalismo e ambientalismo (Fraser, 2018, p. 46-47).

Segundo a autora, essas políticas esvaziaram os padrões de vida da classe trabalhadora e da classe média, enquanto transferiam riqueza e valor para cima, principalmente para o grupo 1% mais rico e para os extratos superiores das classes profissionais em funções gerenciais. O programa neoliberal progressista não visava a abolir a hierarquia social, mas "diversificá-la", "empoderando" mulheres "talentosas", pessoas de cor e minorias sexuais para que chegassem ao topo. Nesse sentido, a meritocracia aparece no lugar da igualdade, com ações voltadas para garantir que indivíduos "merecedores" de "grupos sub-representados" pudessem atingir posições de prestígio e poder aquisitivo, enquanto a grande maioria dos outros seriam mantidos no andar debaixo:

> Por mais enviesada que fosse, essa política de reconhecimento funcionou para seduzir as principais correntes dos movimentos sociais progressistas para o novo bloco hegemônico. Certamente, nem todas as feministas, antirracistas, multiculturalistas, e assim por diante, foram ganhos para a causa neoliberal progressista. Mas aqueles que o foram, conscientemente ou não, constituíam o maior, o mais visível segmento de seus respectivos movimentos, enquanto aqueles que resistiram foram confinados às margens. Os progressistas no bloco neoliberal progressista eram, com certeza, seus parceiros juniores, muito menos poderosos do que seus aliados em Wall Street, Hollywood e no Vale do Silício. Embora eles contribuíssem com algo essencial para essa ligação perigosa: carisma, um 'novo espírito do capitalismo'. Exsudando uma aura de emancipação, esse novo 'espírito' adornava a atividade econômica neoliberal com um frisson de excitação. Agora associado com o pensamento progressista e libertário, o cosmopolita e o moralmente avançado, o sombrio repentinamente se tornou emocionante. Graça em grande parte a este *ethos*, políticas que fomentaram uma vasta redistribuição de riqueza e renda para estratos superiores adquiriram a pátina de legitimidade (Fraser, 2018, p. 48).

Fraser (2019) aponta que o neoliberalismo progressista teve de derrotar o *neoliberalismo reacionário*, que foi representado nos EUA por Trump (2017–2021) e aqui no Brasil por Bolsonaro (2019–2022), combinando uma política similar neoliberal de distribuição, com uma política diferente reacionária de reconhecimento, promovendo uma visão etnacional, anti-imigrante e pró-cristã, muitas vezes abertamente racista, patriarcal e homofóbica, enquanto apoiava às finanças, à produção militar e à energia extrativa, tudo para beneficiar, sobretudo, os 1% global. Desse modo, na visão da autora, tanto o neoliberalismo reacionário como o neoliberalismo progressista teriam contribuído para a criação de um ambiente tóxico, superficialmente polarizado, alimentando a difusão de comportamentos racistas, misóginos e homofóbicos. Isso porque o neoliberalismo progressista seria visto como elitista. Enquanto o problema central, o verdadeiro gerador das crises, o capitalismo neoliberal, ficaria intocado.

Keeanga-Yamahtta Taylor (2020), em seu livro *#VidaNegrasImportam e libertação negra*, analisa a cultura racista estadunidense e as lutas antirracistas, desde as lutas pelos direitos civis até as recentes manifestações do movimento Black Lives Matter contra a violência policial. Ela faz diversos alertas sobre a possibilidade de as legítimas lutas antirracistas serem cooptadas por empresas e fundações que patrocinam a realização de pesquisas, relatórios, seminários, conferências, propagandas e projetos buscando legitimidade social em contextos hegemonizados pelo neoliberalismo progressista, mas também, tentando moldar politicamente a direção das organizações que financiam, restringindo seu escopo e reduzindo sua radicalidade para uma atuação dentro do sistema existente:

> Praticamente todas as principais organizações do movimento pelos direitos civis receberam patrocínio de fundações, [...] A Escola Popular Highlander – onde muitos ativistas dos direitos civis, como Rosa Parks e Martin Luther King, foram treinados em desobediência civil e outras técnicas de protesto – recebeu grande parte de seu financiamento da Fundação Field. Organizações de justiça social contam com várias fontes para custear seu importante trabalho. Mas, embora os ativistas possam estar apenas em busca de dólares preciosos para dar continuidade à militância, é de se duvidar que as fundações multimilionárias estejam doando por questões altruístas (Taylor, 2020, p.343-344).

Nos últimos anos vimos o neoliberalismo reacionário avançar sobre o campo da educação com movimentos contrários a suposta “doutrinação marxista” nas escolas, visando expurgar a “ideologia de Paulo Freire” e revogar o título de “patrono da educação brasileira” concedido ao educador em 2012. Esse movimento procurou criar um clima de animosidade, controle e denuncismo contra o trabalho docente em um movimento que ficou conhecido como “Escola Sem Partido”. Nesse contexto, houve o cancelamento de um programa federal chamado “Escola Sem Homofobia”, em 2012, detratado por setores reacionários como “Kit Gay”, seguido de uma verdadeira “cruzada” nacional nas câmaras de vereadores e assembleias legislativas na tentativa de interditar a discussão de gênero e orientação sexual nos planos municipais e estaduais de educação sob o pretexto de combater a suposta “ideologia de gênero” e “sexualização de crianças”. Esses setores também são os mesmos que procuram obstaculizar o cumprimento das leis 10.639 e 11.645 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, alegando que promovem a “divisão” e defendendo abertamente a inexistência de racismo no Brasil, consequentemente, se opondo explicitamente à própria existência de movimentos sociais negros e políticas de ação afirmativa:

> Os fenômenos apenas evocados mostram a profundidade em que o racismo está ancorado na sociedade capitalista contemporânea – e a incapacidade do discurso moralizador do neoliberalismo progressista para fazer face a isso. Eles também revelam que as bases estruturais do racismo têm tanto a ver com classe e economia política como com status e (des)reconhecimento. Igualmente importante, tais fenômenos evidenciam que as forças que estão destruindo as chances de vida das pessoas de cor são parte e parcela do mesmo complexo dinâmico de forças que estão destruindo as chances de vida dos brancos – ainda que algumas especificidades possam diferir. O efeito é revelar finalmente o inextricável entrelaçamento entre raça e classe no capitalismo financeirizado contemporâneo. Um bloco populista progressista deve fazer com que tais *insights* guiem estrelas. Renunciando ao estresse neoliberal progressista nas atitudes pessoais, ele deve focar seus esforços nas bases estruturais-institucionais da sociedade contemporânea. Especialmente importante, ele deve destacar *as raízes compartilhadas das injustiças de classe e de status no capitalismo financeirizado*. Concebendo esse sistema como uma totalidade social integrada e única, ele deve ligar os danos sofridos por mulheres, imigrantes, pessoas de cor e pessoas LGBTQ com aqueles vivenciados pelas camadas da classe trabalhadora agora atraídas pelo populismo de direita (Fraser, 2018, p. 61).

Todos esses elementos — inclusive aqueles que tentam se apropriar de pautas importantes, como o reconhecimento da identidade negra e a valorização da diversidade étnico-racial — têm sido usados para legitimar a presença de empresários no setor educacional. Com isso, busca-se naturalizar uma lógica mercadológica na educação, baseada na desintelectualização, na falsa meritocracia e na imposição de uma conformidade moral. Tudo isso escancara o tamanho do desafio que enfrentamos: construir um processo educativo antirracista e emancipador em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo capitalista.

Vimos que as políticas educacionais neoliberais são amplas e complexas, mobilizam ações objetivas e subjetivas por meio de diferentes atores que atuam sobre o currículo, os materiais didáticos, os processos de avaliação, os critérios de qualidade, os modelos de formação docente, os projetos pedagógicos, os sistemas privados de ensino, entre outros, aprofundando as desigualdades na educação. Por isso, quem defende a educação como um fenômeno profundamente humano — ligada à formação integral do ser, à sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo — precisa sustentar a ideia de uma educação libertadora e transformadora. Uma educação que rompa com os modelos bancários, marcados por lógicas colonialistas e racialistas, que apenas reproduzem dominação e subdesenvolvimento. A educação deve ser entendida como um direito de todos, construída com base na liberdade e na igualdade real de condições para o ensino e a aprendizagem. Uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória, que contribua efetivamente para o enfrentamento das desigualdades e exclusões raciais e sociais. Essa proposta não pode se perder na

polarização superficial entre um neoliberalismo reacionário e outro travestido de progressista — ambos incapazes de enfrentar o verdadeiro gerador de crises: o capitalismo neoliberal. Não basta reconhecer o desafio. É preciso se organizar para lutar por outra educação e por outra sociedade.

Capítulo 3: As encruzilhadas entre Frantz Fanon e Paulo Freire

3.1 As encruzilhadas

Leda Maria Martins (2021) mobiliza Exu, o senhor das encruzilhadas, não de forma religiosa ou metafísica, mas como princípio cognitivo, propondo o conceito teórico-metodológico de encruzilhada para se pensar sobre as culturas negras na diáspora. Ela destaca as encruzilhadas como lugares de interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências e disseminações de onde emergem expressões culturais singulares e múltiplas escritas em histórias de migrações e travessias que foram constituindo-se como símbolos de sobrevivência e resistência em contexto de violência e escravidão:

> As culturas negras que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e *modus* constitutivos, evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e/ou orais, com que se confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade que pode ser pensada como um tecido e uma textura, em que falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformaram-se, e reatualizaram-se continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando as singularidades e alteridades negras (Martins, 2021, p. 32).

A autora argumenta que a visão etnocêntrica e eurocêntrica desconsiderou a diversidade étnica e linguística, a história e a cultura dos povos africanos e os submeteu à condição de mero objeto de um discurso ideológico que apresentava a África como território do primitivo e do selvagem contraposta à Europa que era o território da razão e da civilização. A encruzilhada aparece como “operador conceitual” que nos oferece a possibilidade de interpretação dos “trânsitos sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam” sistemas simbólicos distintos. Aqui, vemos a noção de encruzilhada desvelando o complexo processo de cruzamento cultural, filosófico, discursivo e performático que instaura e restaura a significância das vivências dos povos negros transplantados à força para as Américas, assujeitados pela violenta escravização, destituídos de sua humanidade e desvestidos de seus sistemas simbólicos. Sendo assim, segundo a autora, a emergência de diferentes modos de constituição e reconstituição simbólica das culturas negras diaspóricas advêm da encruzilhada (Martins, 2021, p. 34).

Vagner Gonçalves da Silva (2022), em seu livro *Exu: Um Deus Afro-atlântico no Brasil*, defende que:

> De todos os deuses afro-atlânticos emergidos na confluência das culturas africanas, europeias e americanas, Exu é certamente o mais controverso e o que melhor, talvez, nos ajuda a entender os dilemas, diálogos e conflitos implícitos e explícitos no contato dessas culturas. Para saudá-lo, exclama-se: 'Laroiê, Exu!'. O que, em tradução livre, pode significar: 'Salve, Exu, aquele que preside as controvérsias, os debates, as discussões'. Por ser cultuado na encruzilhada, local de encontros e desencontros, Exu é uma dupla metáfora de si mesmo e da dinâmica do mundo que o concebeu e o transformou. [...] Resulta de um longo processo histórico de conflitos, trocas, diálogos, negociações, imposições e resistências entre os sistemas cosmológicos que entraram em contato. E esse processo adquire significados particulares nos luagres em que ocorre. [...] Exu, devido ao caráter de mensageiro, é uma espécie de mediador cultural que fornece metáforas por meio das quais se pode pensar as relações socioculturais estabelecidas entre os grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira ou, mais propriamente, o imaginário que fazemos dessa sociedade. Partindo das análises que enfatizam as dicotomias supostamente presentes na vida nacional, Exu representaria, com sua mitologia associada a reinos de passagens, rotas e cruzamentos, os dilemas da confluência no Brasil da ordem pública e privada (o Exu da rua e o da casa) ou a própria problematização e superação, no plano simbólico, dessas dicotomias (Silva, 2022, p. 29-31).

O autor defende que, para caracterizar a divindade, é preciso ter em mente o longo processo histórico de conflitos, trocas e transformações culturais, em cada tempo e lugar, sobretudo, marcado pela presença europeia na África e nas Américas a partir do século XV, que deu início a um processo transoceânico de interações compulsórias, cujo resultado acabou determinando a formação de um mundo chamado por ele de "afro-atlântico", que ampliou a dinâmica das sociedades locais. Exu, responsável pela ordem e pela desordem, atravessa as encruzilhadas do Atlântico e mistura os dados das etnografias, ganhando novos interlocutores e uma complexidade ainda maior (Silva, 2022).

Clóvis Moura (2019) destaca que Exu passa a ter no Brasil uma importância bem maior do que tinha na África. Essa mudança ocorrida no papel da divindade teria ocorrido durante essa travessia da África para o Brasil. O seu papel cresce nesta encruzilhada diante dos desafios enfrentados pelas camadas proletarizadas ou marginalizadas que precisavam "fechar o corpo" diante da perseguição, agressão permanente e violência da uma sociedade extremamente competitiva. Exu surge como uma entidade ambivalente, onde bem e mal se entrecruzam e muitas vezes muda de significado diante de um fato concreto. Para o autor, diferente do impasse comum intrínseco ao próprio conteúdo do fenômeno religioso que tende a suprir o ser humano de um "sucedâneo ideológico" capaz de fazer que se esqueça de suas necessidades

concretas, materias e sociais, Exu aparece aqui como um importante fator de resistência e um símbolo libertário, onde segmentos expulsos dos sistema de produção procuram um combustível ideológico de sobrevivência (Moura, 2019, p. 173). Moura ainda discute:

> Os *fatores de resistência* dos traços de cultura africanos condicionam-se, portanto, à necessidade de serem usados pelos negros brasileiros no intuito de se autopreservarem social e culturalmente. Somente dentro de uma sociedade na qual os padrões conflitantes se separam, não apenas no nível das classes em choque ou fricção, mas também, por barreiras estabelecidas contra segmentos que comparecem em diversos estratos inferiorizados e discriminados por serem portadores de uma determinada *marca*, esses traços podem ser aproveitados. De outra forma, eles se teriam diluído por falta de funcionalidade na dinâmica social. [...] É que o símbolo de Exu, conforme já analisamos, tem uma representatividade libertária muito maior no contexto social brasileiro do que muitos orixás importantes no panteão africano. [...] A barragem da sociedade competitiva à interação social do negro escravo e posteriormente livre causou – ao lado do *traumatismo da escravidão* – a necessidade de ele, usando elementos religiosos, artísticos ou organizacionais, tribais, se conservar organizado, não sendo destruído, assim pelo processo de marginalização em curso. Tudo ou quase tudo que o negro escravo fez no Brasil, usando elementos das suas culturas matrizes, objetivava a um fim social: preservar o escravo e posteriormente o ex-escravo do conjunto de forças opressivas existentes contra eles. Isso se realiza através da criação de valores sociais de sobrevivência ou autoafirmação capazes de municiá-los de elemtnos ideológicos e sociopsicológicos aptos a se contraporem aos das classes dominantes e segmentos brancos racistas (Moura, 2019, p. 174).

Nesse sentido, pretendemos apresentar as encruzilhadas entre o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire. Faustino (2022), diante de tantos *fanonismos* e tantas disputas entre anticoloniais, decoloniais, pós-coloniais e marxistas pela filiação de seu pensamento, apresenta Frantz Fanon como um personagem histórico das encruzilhadas que se apropria dos clássicos da psicologia, da psicanálise, da filosofia, da sociologia e mesmo da literatura, com o intuito de desvelar as relações entre sociedade e subjetividade, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos para a superação da alienação colonial, produzindo um pensamento de encruzilhada, em que as próprias ciências sociais e humanas são analisadas e problematizadas que justamente por isso, deveria ser lido a partir da encruzilhada:

> A noção de ‘complexo colonialista’, também traduzida por Muryatan Santana Barbosa (2018) como ‘configuração colonialista’, procura explicitar a interdição do reconhecimento da humanidade do colonizado nos planos ético e político como estético, a partir de uma violência sistêmica total. É, pois, na apreensão da relação recíproca entre os diversos elementos que compõem o complexo colonialista, mas principalmente, na compreensão do colonialismo como parte inerente e inseparável do complexo de complexos sociometabólicos do capital, que

> Fanon assume uma posição teórica oximora, poética e ao mesmo tempo rigorosa, que será nomeada aqui como *perspectiva de encruzilhada*. *Encruzas* éticas, políticas e estéticas submetem a teoria à realidade concreta, assim como a concebem como passível de ser alterada por uma práxis revolucionária teoricamente orientada para a reestruturação total do mundo tal como o conhecemos – tarefa que aproxima intimamente a obra, a vida e a postura de Fanon (Faustino, 2022, p. 42-43).

Assim como Faustino (2022) apresentou Fanon como um personagem histórico das encruzilhadas e que produziu um pensamento encruzado, Rufino (2019) também apresenta Fanon como um personagem das encruzilhadas, relacionando-o com Exu como um mestre jongueiro e um mestre capoeira:

> Lancemos nossas escritas/presenças nas giras traçadas do tempo. Em alguma esquina um homem bebe. Cumpre-se o rito: o primeiro gole é ofertado ao santo. Exu é sempre o mote, é primordial, cada palavra aqui escrita é dedicada a ele e encarna parte de suas potências. Exu está nas palavras de Fanon e o arrebata como cavalo de santo, o faz poeta jongueiro e faca de ponta de capoeira. Exu está nas pontes alçadas pelos discursos, sejam eles proferidos por meio de palavras, imantados com saliva, hálito, sopro e ritmo, ou através de outras formas, enunciadas com os corpos e encantadas no transe. Exu é senhor de todos os signos e sentidos. Em alguma esquina, um homem bebe, é Frantz Fanon. Ah, Exu está por lá! Em cada vibração, Exu está a fazer rodopios nos quatro cantos do mundo (Rufino, 2019, p.56-57).

Paulo Freire é outro personagem histórico disputado teoricamente por várias correntes de pensamento. Tal como Fanon, acredito que também deve ser lido das encruzilhadas. Kohan (2019, p. 60) argumenta que Freire recebeu influências de diversos pensadores e tradições e foi mudando a forma de pensar ao longo da vida: “dependendo da obra, do aspecto, do momento estudado, diversas tradições são ora destacadas, ora confrontadas, ora desconsideradas”:

> De modo apenas ilustrativo, para que se perceba a dimensão e complexidade de sua obra, apontamos algumas dessas leituras, incorporando as influências mais destacadas pelos estudiosos, incluindo figuras de diversos campos. Assim, são muitos Paulo Freire: marxista (ora ferrenho, ora eclético, ora, ainda, tíbio), teólogo da libertação, existencialista, fenomenológico, pedagogo crítico, escolanovista, personalista... (Kohan, 2019, p. 61).

Rufino (2021) considera que o encontro de Paulo Freire com Exu é inevitável porque ele também teria a vocação de travessia no tempo/espaço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro e de “ser mais”, no sentido de romper com a lógica da subordinação que instaura a condição de oprimido e promover a indignação, esperança, liberdade e mudança:

> A vocação do ‘ser mais’ como um curso a ser perseguido nos coloca definitivamente na encruzilhada. A encruza, por sua vez, é entendida não como zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espaço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro. O encontro de Paulo Freire com Exu é inevitável. Não há reza que desfaça essa sina. O compadre precede Freire, constitui Freire, dinamiza Freire, contradiz Freire, comunica Freire, encruza Freire... Saio em defesa de que a presença de Exu como saber praticado nas bandas de cá do Atlântico é um dos principais indicadores da não redenção do projeto colonial. [...] Exu encarna em si o “anti/pós/des/de/contracolonial” e tudo mais que queriram inventar. Ele engole, resurgita e vomita, o que não quer dizer que assume uma identidade antropofágica. Seu princípio é outro, ele é a mola propulsora de tudo o que existe, existiu e ainda irá existir (Rufino, 2021, p. 40-41).

Neste trabalho, defendo o ponto de vista de que esses dois autores são autores de encruzilhada, que compartilharam horizontes políticos comuns mesmo com diferentes objetivos e em diferentes contextos, tempos e espaços. Justamente por isso produziram um pensamento encruzado que nos desafia a romper com o processo de desumanização provocado pelo colonialismo e pela racialização não de forma superficial, mas sim levando em consideração as bases materiais que sustentam esse processo e que portanto demandam ações de reestruturação total da sociedade, oferecendo um caminho de possibilidades e potências para a construção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista e emancipatória. A seguir, examino com mais detalhes essas encruzilhadas.

3.2 Fanon e Freire

As encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire foram até pouco tempo atrás muito pouco estudadas no Brasil. Em geral, os biógrafos e demais estudiosos não se debruçaram ou sequer mencionavam a relação de referência intelectual e política que Fanon representou para Freire. Porém, mais recentemente algumas pesquisas e artigos foram publicados tanto no Brasil quanto na América Latina examinando essas contribuições e influências, na esteira do crescimento dos estudos pós-coloniais e decoloniais que costumam se referenciar nesses autores e dos eventos e publicações comemorativas que, em 2021, marcaram o centenário de Paulo Freire e os 60 anos de publicação do livro *Os Condenados da Terra* de Frantz Fanon. Já no ano de 2025 comemoramos o centenário de Frantz Fanon, e esta pesquisa soma-se ao esforço coletivo de lançar luz sobre essa encruzilhada, esse potente encontro que resultou numa incontornável contribuição para nossa reflexão e ação antirracista e emancipatória na educação brasileira.

Apesar de não terem se conhecido pessoalmente, nossos autores viveram em diferentes lugares e contextos situações que expressaram as contradições características de seu tempo e cada um, a seu modo, procurou intervir com sua *práxis*[3] nessa realidade buscando transformações sociais. Fanon e Freire nasceram na década de 1920, que foi marcada por uma mistura de prosperidade, inovação cultural e tensões sociais, desde o fim da Primeira Guerra Mundial até a crise de 1929, especialmente nos Estados Unidos e na Europa. Nessa década, o Brasil passava tanto por crises políticas quanto por movimentos modernizadores, e, como exemplos, podemos citar a Semana de Arte Moderna de 1922, o movimento político-militar tenentista e os eventos que culminaram na Revolução de 1930. Sobre o que chamou de "Breve Século XX", Hobsbawn disse:

> [...] sem dúvida ele foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático. Ao contrário do 'longo século XIX', que pareceu, e na verdade foi, um período de progresso material, intelectual e *moral* quase ininterrupto, quer dizer, de melhoria nas condições da vida civilizada, houve, a partir de 1914, uma acentuada regressão dos padrões então tidos como normais nos países desenvolvidos e nos ambientes da classe média e que todos acreditavam piamente estivessem se espalhando para as regiões mais atrasadas e para as camadas menos esclarecidas da população. [...] Mesmo em 1914, os EUA já eram uma grande economia industrial, o grande pioneiro, modelo e força propulsora da produção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o Breve Século XX, e, apesar de suas peculiaridades, eram a extensão da Europa no além-mar, enquadrando-se no Velho Continente sob a denominação 'civilização ocidental' (Hobsbawn, 1995, p. 22-24).

Em 19 de setembro de 1921 nascia em Recife, em Pernambuco, o educador e filósofo Paulo Freire, que ficou conhecido internacionalmente pela sua teoria de que a educação baseada na formação crítica do indivíduo possibilita que ele compreenda a sua realidade e construa a luta coletiva para a sua transformação. Já em 20 de julho de 1925, nascia, em Fort-de-France, na então colônia francesa da Martinica no Caribe, o psiquiatra Frantz Fanon, famoso por sua atuação como revolucionário anticolonial e teórico da psicopatologia da colonização e do enfrentamento ao racismo. Em 1953, Fanon muda-se para Argélia (então colônia francesa) para assumir a direção de um hospital psiquiátrico na cidade de Blida, compreendendo os impactos do colonialismo sobre a estrutura psíquica humana. Diante da violência do processo colonial, ele se une

[3] Conceito freireano que propõe uma integração dialética entre teoria e prática, orientada para a transformação social e a libertação dos oprimidos.

à resistência argelina, participando posteriormente de maneira ativa nas lutas anticoloniais do continente africano[4]. E, dez anos depois, em 1963, é Freire que vive uma experiência marcante e de grande repercussão quando comandou uma equipe de professores em um trabalho de alfabetização popular com camponeses, em uma pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte, chamada Angicos, onde 300 adultos foram alfabetizados em algumas poucas semanas. O êxito do trabalho motivou o governo do presidente João Goulart a aprovar a multiplicação da experiência por todo o país, porém, com o golpe civil-militar de 1964, o esforço foi extinto e Freire foi preso por 70 dias e depois teve que se exilar[5].

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2020), reflete sobre o momento histórico da produção e da repercussão de seu clássico *Pedagogia do oprimido*. O pensador aborda uma conjuntura política e cultural que em muitos pontos pode ser encruzada com a repercussão do próprio Frantz Fanon e aparece em um livro onde as referências ao autor são particularmente abundantes, dizendo que:

> O livro apareceu numa fase histórica cheia de intensa inquietação. Os movimentos sociais na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina, em cada tempo-espaço com suas características próprias. A luta contra a discriminação sexual, racial, cultural, de classe, a luta em defesa do meio ambiente, os Verdes, na Europa. Os golpes de Estado com a nova fase, na América Latina, e seus governos militares que se alongaram da década anterior. Os golpes de Estado agora ideologicamente fundados, e todos ligados de uma ou de outra maneira ao carro-chefe do Norte, na busca de viabilizar o que lhe parecia dever ser o destino capitalista do continente. As guerrilhas na América Latina, as comunidades de base, os movimentos de libertação da África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, sua liderança na África e sua repercussão fora dela. A China. Mao. A Revolução Cultural. A extensão viva do significado de maio de 1968. As lutas político-sindicais e pedagógico-sindicais, todas obviamente políticas, sobretudo na Itália. Guevara assassinado na década anterior e sua presença como símbolo não apenas para movimentos revolucionários latino-americanos, mas também para lideranças e ativistas progressistas do mundo todo. A guerra do Vietnã e a reação no interior dos Estados Unidos. A luta pelos direitos civis e o transbordamento do clima político-cultural dos anos 1960, naquele país, para a década de 1970. (Freire, 2020, p. 167).

Freire deixa nítida a contribuição de Fanon durante a escrita de seu clássico *Pedagogia do Oprimido* de 1968:

> Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados, as reflexões

[4] Faustino, 2018 e Cherki, 2022.

[5] Haddad, 2019.

> em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas: a necessidade de uma prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. Tudo isso os estimulava como a mim me estimulara a leitura de Fanon e de Memmi, feita quando de minhas releituras dos originais da *Pedagogia*. Possivelmente, ao estabelecerem sua convivência com a *Pedagogia do oprimido*, em referência à prática educativa que vinham tendo, devem ter sentido a mesma emoção que me tomou ao me adentrar nos *Condenados da terra* e no *The Colonizer and the Colonized*. Essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nos achamos (Freire, 2020, p. 194-195).

No entanto, chama atenção que até bem pouco tempo atrás havia pouca representação de Fanon como referência para Freire. Segundo Silva (2023), a relação entre os autores foi pouco discutida no Brasil, sendo pouco comentada e até mesmo ignorada por muitos biógrafos e estudiosos da obra de Freire. Ele cita exemplos de biógrafos e pesquisadores que não incluíram o nome de Fanon na lista de influências de Freire e concorda com Martins (2012) quando este reivindica esta importante inclusão:

> Apesar do reconhecimento nacional e internacional da importância de Fanon e Freire, e cada vez mais das suas fortes ligações, essa relação foi pouco discutida no Brasil. Em *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (1996), um livro com mais de setecentas páginas, a pesquisa de diversos autores é reunida para discutir a trajetória, os trabalhos, os escritos e as influências teóricas de Paulo Freire, mas o nome de Frantz Fanon é mencionado apenas três vezes, sem nenhum aprofundamento. Em *A História das Idéias de Paulo Freire* (1997), Afonso Scocuglia discute as influências de Paulo Freire, considerando que autores como Marx, Engels, Gramsci, Sartre, Lukács, Cabral foram as principais referências em seu propósito de compreender os grupos populares e aprimorar seu trabalho, mas também não menciona Fanon (Silva, 2023, p.7).

Em biografias mais recentes consultadas para esta pesquisa como *O educador: Um perfil de Paulo Freire* de Sérgio Haddad e *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica* de Walter Kohan, ambas publicadas em 2019, essa omissão em relação a Fanon já não ocorre, porém, as referências ainda se deram sem aprofundamento ou como parte de uma lista de autores que teriam influenciado seu pensamento, ficando difícil precisar qual foi a natureza e grau dessa influência em sua obra.

Haddad (2019) menciona a incorporação do pensamento de Fanon e destaca a incorporação dos termos “opressor” e “oprimido” em um processo de radicalização do pensamento pedagógico de Freire. Ele cita Fanon, Marx e Engels, Lênin, Sartre,

Marcuse, Lukács, Althusser, “em uma clara aproximação com o marxismo”, juntamente com Fidel Castro, Che Guevara, Camilo Torres e Mao Tsé-Tung, “numa alusão aos movimentos revolucionários daqueles anos”, ao mesmo tempo que “permanecia o humanismo cristão”, inspirado em Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Teilhard de Chardin e Tristão de Ataíde (Haddad, 2019, p.101-102).

> A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de *Pedagogia do oprimido* um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação. Permanecia sua visão cristã do ser humano como agente de mudança a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia; continuavam suas críticas à educação burocrática, pouco crítica e distante do universo dos estudantes; reafirmava o papel do diálogo e da troca de saberes como elemento fundamental de uma educação que praticasse a liberdade e a democracia. [...] Mesmo mantendo em linhas gerais o que afirmava desde antes de deixar o Brasil, no livro de 1968 Paulo passou a utilizar os termos ‘opressor’ e ‘oprimido’, identificando o conflito de classes sociais e se aproximando dos quadros de referência do pensamento marxista (Haddad, 2019, p.100-101)

Já Kohan (2019) argumenta que Freire foi mudando sua forma de pensar durante sua vida. Segundo ele, dependendo da obra e do aspecto estudado, Freire foi estabelecendo relações com diferentes tradições, “ora destacadas, ora confrontadas, ora desconsideradas”. Ele aponta as influências do existencialismo de Erich Fromm, da concepção de filosofia, história e dialética de Karl Marx e de vertentes do marxismo do Terceiro Mundo, citando como exemplo Frantz Fanon, inscrevendo Freire nessa tradição “que pensa a filosofia como diretamente comprometida com a transformação do estado de coisas”. Porém, nos tópicos seguintes o autor opta por aprofundar as influências que enxerga de Marx e Foucault na “biografia filosófica” de Freire (Kohan, 2019, p. 60- 61; 64). Para Kohan:

> [...] Paulo Freire é um viajante não apenas com o corpo, mas também com as ideias. Desloca-se entre ideias e pensamentos muito distantes, escritos em linguagens bem diferenets. Sua escrita é errante, eclética, movediça. *Pedagogia do oprimido* seria um exemplo desse imaginário viajante, que faz partilhar da mesma viagem autores tão dessemelhantes quanto Martin Buber e Mao Tsé-Tung, junto a outros aparentemente também distantes entre si, como Hegel e Che Guevara ou Frantz Fanon e Karl Jaspers. Paulo Freire, [...] chama-se a si mesmo ‘menino conectivo’, e sua escrita tem também esse caráter de conectividade e conjunção que faz reunir coisas aparentemente muito dessemelhantes (Kohan, 2019, p. 149-150).

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2008), que investigou a recepção de Frantz Fanon no Brasil, aponta que, embora ele seja atualmente muito citado e admirado no

meio acadêmico por professores e estudantes das Ciências Sociais e Humanas no Brasil, houve um grande silêncio sobre sua obra, tanto nas revistas culturais quanto nas publicações acadêmicas da década de 1960. Ele comenta que, embora o pensamento fanoniano tenha sido objeto de reflexão e crítica, naquela época, não foi tomado da mesma maneira que outros pensadores revolucionários e, sobre os motivos disso, o autor levanta três hipóteses: 1) a especificidade da esquerda latino-americana nos anos 1960; 2) uma constituição racial e nacional totalmente oposta a conflitos raciais; e 3) o número reduzido de professores e pesquisadores negros nas universidades brasileiras abordando a formação da identidade negra ou a afirmação de sujeitos racialmente oprimidos.

Segundo o autor, a obra do martinicano foi conhecida no Brasil pouco antes de sua morte, sobretudo, a partir da visita Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir ao Brasil em 1960, para promover a solidariedade internacional em apoio a Revolução Cubana e a guerra de libertação da Argélia. O antirracismo e o anticolonialismo de Sartre e Beauvoir conviveram, no Brasil, com o republicanismo de sua audiência, formado majoritariamente por uma classe média branca e letrada de estudantes, escritores e intelectuais, onde prevalecia de forma quase unânime a ideia de que a segregação dos negros era econômica e a luta libertadora deveria ser de classes:

> Ora, Sartre e Fanon representavam a fusão do antiimperialismo, do antirracismo, da descolonização e das lutas de classes. No Brasil dos anos 1950 e 1960, entretanto, esses dois eixos não se encontravam: liberais e marxistas, brancos e negros, igualmente, tinham o mesmo projeto antirracista de construção de uma nação mestiça, brasileira e pós-europeia, que ultrapassasse a polaridade entre brancos, de um lado, e negros e indígenas, de outro. O que os dividia era apenas a defesa da ordem burguesa ou a aposta na luta de classes. As raças desapareciam, assim, na superexposição conceitual e política das classes sociais. Passava-se o mesmo em toda a América Latina, inclusive na Cuba socialista, que Fanon quis conhecer e que Sartre conhecera em 1960 (Guimarães, 2008, p. 102).

Para Guimarães (2008), o silêncio da esquerda brasileira sobre Fanon precisa ser entendido como uma certa discordância política, tantos são os sinais indiretos da presença de seu pensamento no país nos anos 1960. Em 1968, a edição brasileira de *Condenados da terra* é retirada rapidamente de circulação pelos órgãos de repressão política da ditadura, mas não antes de chegar ao conhecimento de diversos militantes que, em geral consideravam seu pensamento bastante explosivo tanto para a luta de classes quanto para o projeto de democracia racial. A relação difícil entre Fanon e a esquerda no Brasil acentua-se com o golpe militar de 1964, que levou ao exílio um grande número de militantes e aqueles que acreditavam na violência revolucionária passaram à clandestinidade. Segundo o autor, ele era “considerado um psicanalista

brilhante e mau político, para uns; ideólogo radical, para outros, Fanon terá de esperar por uma nova esquerda para ser lido com simpatia". Além disso, o autor também comenta que importantes intelectuais negros da época também silenciaram sobre Fanon ou só passaram a referenciá-lo tardiamente, como por exemplo, Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento (Guimarães, 2008, p. 105). Como mostra o autor:

> Não fora Fanon fruto da convergência entre essas duas polarizações [raça e classe]. Guerreiro Ramos, ativista negro e sociólogo, o poderia ter introduzido aos brasileiros de 1960, pois tinha alguma afinidade com o seu pensamento. [...] Se Guerreiro não o fez foi porque a desalienação e a descolonização cultural que buscava não passavam pela luta de classes. Provavelmente conhecia Fanon, pois era leitor de *Présence Africaine*, de *Esprit* e de *Les Temps Modernes*, além de revistas acadêmicas francesas. O fato é que, para articular o seu libelo contra a colonização cultural dos brasileiros 'claros' e 'escuros', Guerreiro bebera em algumas das mesmas fontes que Fanon, mas não em todas. A mesma inclinação por Hegel e pelo existencialismo, quando somadas a situações nacionais e projetos pessoais diversos, levara Guerreiro a posições nacionalistas e populistas, afastando-o de doutrinas revolucionárias que pregavam a violência como modo de transformação social ou que defendiam a manutenção de diferenças culturais entre colonizados e colonizadores (Guimarães, 2008, p. 102-103).

Sobre Abdias Nascimento, ele diz que só tardiamente passou a incorporar as ideias fanonianas em sua obra:

> Até mesmo o líder negro Abdias do Nascimento que, em seus artigos dos anos 1960, traça influências do movimento negro, analisa a conjuntura internacional, enfatiza a negritude, a cultura negra, fala do estupro de origem da miscigenação brasileira, menciona as lutas de libertação na África, o 'fermento do negro norte-americano', mas nada diz sobre Fanon. [...] Frantz Fanon tornar-se-á uma referência importante para Abdias só depois de 1968, quando provavelmente o líder negro brasileiro é introduzido à obra de Fanon, largamente traduzida, discutida e comentada nos Estados Unidos, onde está exilado. Só a partir do *Genocídio do negro brasileiro* Fanon passa a ser referido nos escritos de Abdias (Guimarães, 2008, p. 105-106).

Segundo Guimarães (2008), nesse contexto de repressão política, foi justamente os setores da esquerda de inspiração católica a primeiro acolherem o pensamento de Fanon por concordarem com o antirracismo e com a necessidade da violência revolucionária como resposta dos oprimidos do Terceiro Mundo:

> Se 'Fanon era nome cortado na esquerda' brasileira, nos meados de 1960, como disse José Maria Pereira, que, vindo dos grupos lisboetas ligados ao MPLA[6] angolano, certamente conhecia Fanon em 1962, não o era certamente em toda esquerda, sobretudo a de inspiração católica. Estes ganhavam influência à medida que os partidos comunistas eram dizimados pela repressão política e não repudiavam totalmente a

[6] MPLA é a sigla do Movimento Popular pela Libertação de Angola.

> violência revolucionária dos colonizados e o antiracismo, aos quais o nome de Fanon estava indissoluvelmente ligado. A revista *Paz e Terra*, órgão muito próximo da esquerda católica, publicou, no seu número 7, a tradução de um artigo de Raymond Domergue, que toma justamente *Os condenados da terra* como parâmetro para traçar um guia da ação política católica em face da emergência de lutas revolucionárias no Terceiro Mundo (Guimarães, 2008, p. 106).

E, ainda segundo ele, foi Freire quem, desafiando o discurso hegemônico de sua própria academia, o primeiro acadêmico brasileiro a reconhecer e assumir publicamente a leitura de textos fanonianos:

> No exílio chileno desde 1964, foi o pedagogo revolucionário Paulo Freire, também muito influenciado pelo pensamento existencialista católico e pelo nacionalismo anticolonialista do Iseb[7], quem fez a leitura de Fanon mais absorvedora. Em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire foi, talvez,o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon. Pelas indicações do próprio Freire, ele tomou conhecimento do revolucionário martinicano entre 1965 e 1968 (Guimarães, 2008, p.106).

Alguns autores têm apontado que as peculiaridades da recepção de Fanon no Brasil ajudam a explicar as diferentes leituras, apropriações e disputas em torno de seu pensamento. Se, nos primeiros anos, houve a acolhida por Paulo Freire com sua pedagogia dos oprimidos e por Glauber Rocha com seu cinema-novo, os anos seguintes foram marcados por um longo silenciamento, com pouquíssimos estudos políticos e biográficos sobre Fanon no país. Seja por discordância política, por particularidades regionais e nacionais ou até mesmo pela pouca presença de negros nas universidades brasileiras com a consequente escassa reflexão teórica sobre as identidades raciais, o fato é que o pensamento de Fanon passou por longos anos de ostracismo. Essa foi uma situação bem distinta da ocorrida nos EUA, por exemplo, onde as ideias fanonianas foram bastante difundidas durante os anos marcados pela luta de enfrentamento ao racismo e pelos direitos civis e libertação da população negra estadunidense. Esse quadro só começou a mudar no Brasil com o fim da ditadura e a emergência do Movimento Negro Unificado, mas somente mais recentemente, na confluência entre os estudos de gênero e de raça, pós-coloniais e decolonias, o pensamento de Fanon passou a ocupar um lugar de grande destaque e ser amplamente discutido nas universidades brasileiras. E, talvez, justamente por isso, as encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire também tenham sido durante muito tempo desconsideradas e só recentemente vem despertando interesse e sendo objeto de pesquisas (Guimarães, 2008; Faustino, 2020 e 2022).

---

[7] Iseb é a sigla do Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Deivison Faustino (2022) *em Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade* aponta o pensamento de Paulo Freire como sendo constituído de influências do existencialismo católico e do nacionalismo anticolonial do Iseb como base do seu pensamento pedagógico no âmbito do Terceiro Mundo latino-americano. Ele também chama a atenção para o fato de que, possivelmente, Paulo Freire tenha sido o primeiro brasileiro a incorporar as ideias de Fanon. O autor aborda que essa relação pode ter ocorrido por diversos caminhos e que segundo a literatura especializada ocorre justamente no período em que Freire "rompe relativamente com o nacional-desenvolvimentismo do Iseb em direção a posicionamentos mais radicais", tendo o pensamento de Fanon não só estado presente como também tendo influenciado tal ruptura. Ele argumenta que a radicalização do pensamento freireano ocorre com a incorporação dos temas de Fanon à sua fundamentação teórica, especialmente quando este aborda a importância do encontro entre o intelectual e as massas para o processso de descolonização e a questão da violência do colonialismo pela negação completa da dimensão humana do colonizado. No entanto, o autor conclui que a leitura de Fanon por Freire parece que foi realizada passando pela ótica de uma matriz de pensamento vinculado ao Iseb empenhada na construção de um projeto nacional, que, na maioria das vezes, invizibilizava ou secundarizava o debate racial (Faustino, 2022, p. 184-187):

> A leitura fanoniana de Freire, embora não desconheça a existência do racismo em terras tupiniquins, parece estar vinculada a essa matriz terceiro-mundista, mas também isebiana[8], que opõe o imperialismo e as desigualdades sociais vividas pela periferia à construção da nação – daí a sua operacionalização da noção de 'condenados' a partir da classe. (Faustino, 2022. p.189).

Alguns pontos levantados por Faustino (2020), como o processo de ruptura no pensamento freireano e da não identificação de nenhum trabalho de Freire "problematizando o racismo no âmbito da educação brasileira" são objetos de diferentes abordagens por pesquisadores. Algumas abordagens questionam esse processo de "ruptura" no pensamento de Freire, em geral, apontando para uma referência a Fanon desde suas primeiras obras até as últimas, e portanto, apontando não para uma ruptura, mas para uma continuidade, aprofundamento e até mesmo radicalização teórico-político do pensamento de Freire ao longo do seu exílio. E, diferente de abordagens que aproximam Freire do pensamento pós-colonial, decolonial e crítico da raça de Fanon, Faustino (2020) considera que a opressão racial no processo de desumanização não aparece como elemento central no pensamento de Freire, assim como Catherine Walsh

[8] Relativo ao Iseb – Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1955-1964).

(2009) que abordarei mais adiante. Porém, o próprio Faustino (2020) menciona, em nota de rodapé, um artigo que, segundo ele, contrasta com o debate existente na literatura a respeito da Educação das Relações Étnico-raciais, onde o autor do artigo argumenta serem justamente as tendências universalistas presentes em Freire os sinais de seu antirracismo e não a sua ausência (Faustino, 2020, p. 138).

Acredito que a obra de Paulo Freire constitui uma base incontornável da reflexão pedagógica latino-americana e terceiro-mundista. Na construção deste pensamento, as obras de Frantz Fanon, especialmente *Os condenados da terra*, publicado originalmente em francês em 1961, tiveram uma grande e importante influência, como o próprio Freire reconheceu em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Em 1961, ele tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, realizou junto com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam alguns anos depois à constituição do Método Paulo Freire. Na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, verifico que as referências a Fanon ocorreram desde suas primeiras obras até as últimas, corroborando com os argumentos daqueles que observam não uma ruptura, mas sim uma continuidade, aprofundamento e radicalização no pensamento freireano em face às demandas da conjuntura. Detalharei a seguir algumas dessas referências.

Com base em *Educação e atualidade brasileira*, sua tese apresentada à Universidade de Recife em 1959, escreveu *Educação como prática da liberdade,* concluído em 1965 e publicado em 1967 durante o exílio no Chile. Nesse livro, propõe as linhas mestras de sua visão pedagógica e de seu método de ensino e discorre sobre as experiências do Movimento de Cultura Popular, do movimento de alfabetização popular em Angicos e da formulação da Campanha Nacional de Alfabetização que foi abortada pelo golpe militar. É interessante observar que, nele, já é possível encontrar referências a Fanon em suas primeiras páginas:

> Todo o empenho do autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o autor de que a 'elevação do pensamento' das massas, 'o que se sói chamar apressadamente de politização', a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la tierra,* e que constitui para ele uma forma de se 'ser responsável nos países subdesenvolvidos', começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que se levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (Freire, 2018, p. 52).

Mais adiante, no mesmo livro livro, Freire estabelece relações entre a realidade brasileira da época marcada por golpe militar, repressão política e regressão nos direitos sociais e repressão política com a realidade abordada por Fanon e, também, estabelece relações com seu pensamento sobre a desumanização produzida pelo colonialismo e a emergência de ações violentas por parte do "homem radical" justificadas frente à violência da exploração e opressão:

> A radicalização, que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. *Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.* Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. *Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos*. O grande mal, porém, estava em que, despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso mesmo anticomunicativa (Freire, 2018, p. 69-70, grifos meus).

Ele volta a citar nominalmente Fanon, dessa vez, na nota de rodapé explicativa deste trecho transcrito acima. Aqui, percebemos que ambos conceberam a violência como constituinte da relação desumanizadora entre opressores e oprimidos, cuja superação exige uma luta pela humanização das pessoas e povos oprimidos e colonizados:

> Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida que o dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si, a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si pópria que se chamará de violenta. *Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que se revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor* (Freire, 2020, p. 69-70, grifos meus).

Martins (2012) argumenta que, na explicação desse trecho, Freire articula ideais de matriz cristã com um dos temais centrais do livro *Os condenados da terra*, que é a violência gerada pela situação colonial e a resposta reativa gerada por essa condição. Ele faz referência ao exercício da violência como forma de recuperação da humanidade e estabelece uma equivalência entre os conceitos de *colonizador* e *opressor*, por um lado, e *colonizado* e *oprimido*, por outro, na tentativa de pensar a situação colonial em termos de situação de opressão. Porém, para o autor, o fato desse elemento não ocupar um lugar central no livro *Educação como prática da liberdade*, marcando segundo ele, um primeiro nível de leitura de Fanon, que será visto mais nitidamente em obras posteriores, acaba sendo interpretado em muitas abordagens como um indicativo da existência de dois Freire, um primeiro ingênuo e um segundo crítico. Ele, porém, mesmo destacando que é em *Pedagogia do oprimido* que se observa de forma mais nítida e central uma postura pedagógica e política orientada pela perspectiva crítica da situação de opressão e que propõe caminhos para sua superação, estudando o conjunto de sua obra, o que testemunhou foi uma influência perene de Fanon em Freire, apontando mais para o aprofundamento de uma postura do que para a sua transformação (Martins, 2012, p. 246).

> Apesar da sua importância ‘em si’, a *Pedagogia do Oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação Como Prática da Liberdade*, isto é, constitui-se sequência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução (Scocuglia, 1999, p. 55-56).

Silva (2023) explica que o livro de Fanon foi incorporado por Freire, inicialmente em *Educação como prática da liberdade*, e depois mais profundamente na *Pedagogia do Oprimido*, contribuindo decisivamente com a radicalização do pensamento freireano, cujo caráter socialista e anticolonial se tornará ainda mais manifesto nos livros seguintes em que relata sua experiência de participação no processo de descolonização da África com a construção de experiências de alfabetização popular nos países recém-libertados como *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.* O autor destaca que, desde pelo menos sua entrevista concedida ao uruguaio Methol Ferré para a revista *Víspera* em 1969, quanto em outros livros seus, Paulo Freire menciona a importância da contribuição de Frantz Fanon para sua teoria e prática (Silva, 2023 *apud* Freire, 1969, p. 23).

Segundo Mouján (2021), o encontro entre os autores ocorreu não como um simples “arquivo-biblioteca” onde apenas se incorpora uma determinada contribuição,

mas sim numa relação “arcôntica” onde ocorre um diálogo, um debate, uma seleção e uma reescrita atravessada por múltiplas influências, que ao mesmo tempo que conserva também institui algo novo na prática individual e coletiva:

> As marcas e comentários de Freire em seus livros evidenciam que o que existe não é um simples arquivo-biblioteca onde a memória se esvai, nem pode ser assimilado a uma mera origem sem destinatários e sem intérpretes. O que o seu arquivo cumpre é uma função arcôntica, que é ao mesmo tempo conservadora e instituinte, passa por um processo de seleção e é atravessada por múltiplas leituras. A sua biblioteca, a leitura das suas obras e de quem as interpretou permitem-me confirmar que há na sua longa produção intelectual algo que permanece e se institucionaliza como algo que se transforma, tanto a nível teórico como prático, individual e coletivamente. Que sua escrita e seu trabalho docente colocavam em jogo mais de uma identidade, não apenas um nome próprio, mas uma forma de fazer a vida. Além disso, observo como Freire soube ver e assumir a urgência política dos momentos em que viveu, razão pela qual um dos seus eixos foi a sua posição anticolonial herdada de Frantz Fanon e Amilcar Cabral, entre outros. Assim, a sua experiência latino-americana-cristã, a sua vida nas margens do Recife, o seu exílio e a sua relação com os camponeses chilenos, o movimento negro nos EUA e os processos revolucionários em África, deixam marcas no seu corpo, na sua subjetividade, e claro, aproximam-no da análise não dogmática que Fanon realiza sobre a colonização e o pensamento racial eurocêntrico (Mouján, 2021, p. 69-70, tradução minha).

Vimos que as encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire foram até pouco tempo atrás ignoradas ou muito pouco estudadas no Brasil. Contudo, de acordo com minha pesquisa bibliográfica, nos últimos anos uma série de pesquisadores tem destacado as influências fanonianas na construção do pensamento freireano. Atualmente, a discussão não é mais sobre a existência ou não dessa encruzilhada, mas sim sobre sua localização, intensidade e extensão. Vários artigos consultados para este trabalho destacaram as relações de “condenados da terra” com “esfarrapados do mundo” e de “colonizadores e colonizados” com “opressores e oprimidos” como indicativos dessas encruzilhadas entre Fanon e Freire. Vimos também que nas biografias mais recentes de Freire, o nome de Fanon passou a ser mencionado juntamente com outros autores, mas ainda sem o devido aprofundamento. É por isso que, no espaço limitado desta pesquisa, tentaremos aprofundar a discussão sobre essa relação, nos detendo especificamente sobre alguns pontos como: o horizonte compartilhado, a dualidade existencial do oprimido, a questão colonial e racial e o problema da violência.

3.3 O horizonte compartilhado

Quando falamos das encruzilhadas entre Fanon e Freire, precisamos abordar o tema do horizonte político compartilhado entre eles, que contribuiu para que ambos tivessem uma série de influências comuns em suas construções filosóficas. Isso muitas vezes tem sido apontado por alguns pesquisadores como um dificultador para se determinar a especificidade da relação entre eles, que poderia ser fruto apenas da utilização das mesmas referências teóricas. Uma coisa é certa: Fanon e Freire compartilham muitas referências teóricas, como por exemplo: Hegel, Marx, Sartre, Jaspers, Memmi, Ponty, Freud, entre outros. Porém, acredito que não foi apenas um horizonte compartilhado que produziu teorias com tantos entrecruzamentos, mas sim que a teoria fanoniana foi uma fonte de inspiração basilar para a teoria pedagógica freireana da libertação.

Martins (2012) destaca que, durante os anos de 1950 e 1960, período que marcou a produção da obra de Fanon e das primeiras obras de Freire, havia uma grande discussão sobre o desenvolvimento nas ciências sociais latino-americanas, que pautavam a transição de sociedades com baixos níveis de desenvolvimento para sociedades evoluídas, de acordo com o padrão alcançado pelos países centrais. Nesses debates, havia uma disputa entre posições tributárias do modelo desenvolvimentista e a crítica marxista desta perspectiva a partir da teoria da dependência. Segundo o autor, as teorias hegemônicas sobre o desenvolvimento baseavam-se em princípios que entendiam o processo de criação da capacidade de produção e da estrutura econômica de um país para se assemelhar os dos países industriais avançados como algo que se daria da mesma forma em todos os lugares, entendendo desenvolvimento como formação de capital. Essas proposições, na época, eram desafiadas pela teoria da dependência que criticava como a teoria da modernização trabalhava com a ideia de nação, seguindo uma forte influência de algumas leituras do marxismo, que enfatizava a necessidade de localizar esses processos no quadro das relações de poder em que estavam registrados. Geralmente, essas relações eram apresentadas por meio da noção de *situação colonial*, tendo sido Frantz Fanon um dos maiores articuladores dessa concepção, que consequentemente, como já foi citado, apresentaria muitas influências e convergências com o surgimento da corrente da educação libertadora ou popular apresentada por Paulo Freire. Aqui é importante notar que, do ponto de vista da situação colonial, a nação colonizada não pode “ser”, ou se desenvolver, pois é dependente e alienada pela sua relação com a metrópole. Estabelece-se uma relação dialética que ocorre entre nação colonizada e nação colonizadora, pois o colonizado abriga dentro de si o colonizador. E, para romper com essa lógica, a nação colonizada

precisaria *desalienar-se*, trilhando um caminho de resistência e luta pela libertação na construção da nação autêntica situada em um futuro descolonizado. Estas ideias, típicas das lutas ocorridas em Ásia e África serão tomadas por vários autores latino-americanos, entre eles Freire (Martins, 2012, p. 242-243).

Silva (2023) cita autores que comparam as teorias de Fanon com o pensamento de alguns movimentos teóricos e políticos das décadas de 1950 e 1960, como o Iseb, o Movimento de Cultura Popular de Recife e particularmente com Freire, percebendo o compartilhamento de referências em comum, em um mesmo movimento de ideias em circulação, onde intelectuais daquele período escolheram alguns dos mesmos referenciais teóricos considerados pertinentes para formulação de teorias da libertação humana. Nesse sentido, o autor questiona em que medida as conexões entre Fanon e Freire derivam desse horizonte político e intelectual compartilhado ou da leitura de *Os condenados da terra*:

> O diálogo que Freire estabeleceu com a obra de Fanon indica uma 'forte influência' do pensamento fanoniano para o pensamento freireano? Ou sua contribuição foi lateral? Ele teve condições e interesse de estudar e incorporar profundamente o livro em seu trabalho? Qual é a importância particular da obra deste teórico anticolonial para o pedagogo brasileiro? Primeiramente, se deve ressaltar a proximidade de Freire com a posição intelectual terceiro-mundista de Fanon, ao realizarem mediações críticas com teorias estrangeiras em prol da libertação humana, sendo o primeiro focado na educação humanista e o segundo na luta anticolonial. Não obstante, minha hipótese é que o livro de Fanon impactou significativamente no aprofundamento teórico e radicalização política do pensamento de Freire, apresentando uma abordagem das relações violentamente antagônicas de opressão que, em termos teóricos e retóricos, se diferencia de todas as demais. Vinculada a isto, não só a chamada 'hospedagem do opressor' ou introjeção da opressão pelo oprimido, mas o modo como a teoria fanoniana articulou opressão e violência foi uma fonte de inspiração para a teoria freireana da libertação (Silva, 2023, p. 5).

Mouján (2021) diz que os autores possuem várias referências comuns e que, embora Freire não tenha conhecido Fanon pessoalmente, estabeleceu com ele um profícuo diálogo intelectual por meio da leitura de suas obras, que ela mesma pôde comprovar na visita que fez ao acervo do autor, encontrando nas estantes da biblioteca os livros de Fanon com as notas manuscritas da leitura feitas por Freire em: *Pele negra máscaras brancas*, *Sociologia de uma revolução* e *Os condenados da Terra*. Ela considera que a narrativa fanoniana esquadrinha o texto do pernambucano, obrigando-o a questionar-se e a aprofundar-se no fenômeno da alienação na relação pedagógica e como ele se apresenta nos países colonizados e racializados, apontando essa

referência como inevitável e que não pede receitas prontas ou métodos pedagógicos rígidos, mas sim um compromisso total com os povos *esfarrapados do mundo*[9]:

> Nas anotações manuscritas que ele faz para os livros que lê, na história do contexto de produção da *Pedagogia do Oprimido* que ele faz em *Pedagogia da Esperança*, no *Manuscrito de Pedagogia do Oprimido*, em as diversas entrevistas que foram realizadas com ele desde o início de sua atuação no Movimento de Cultura Popular e nos seus escritos, vê-se que o motor fundamental de seus flertes e reflexões vem de sua formação humanista católica tecida com as contribuições de pensadores marxistas, e aí a presença de Fanon possibilitando somar às análises marxistas de classe a luta contra o problema do colonialismo e do racismo que ele acarreta. Não se cansa de dizer, quando entrevistado, que é cristão e marxista, que está preocupado com a violência que os opressores exercem sobre os oprimidos. Em sintonia com estas preocupações, dá uma importância central para o ser humano como *ser-no-mundo*, liberdade e dignidade, autorrealização, diálogo, cultura e emancipação na história. É uma análise marxista clássica junto com o enfoque marxista e anticolonial que lhe propõem desde o terceiro mundo: o martinicano, Frantz Fanon; o tunisiano, Albert Memmi e o guineense, Amilcar Cabral. Com estes aportes analisa em profundidade a relação opressor-oprimido e depois transfere-a para a interpretação da relação educador-educando, questão que desenvolverá com lucidez em *Pedagogia do Oprimido*, em *Cartas à Guiné Bissau* e em *Ação Cultural pela Liberdade*. Com base nessas teorizações em sua proposta pedagógica, a força motriz central será a ideia do político como ato libertador que tem origem no próprio sujeito e em sua práxis transformadora junto aos outros (Mouján, 2021, p. 71-72, tradução minha).

Vale destacar também que assim como não enxergo a existência de dois Freire, um idealista e outro crítico, também não enxergo a existência de dois Fanon, um jovem e outro maduro, como se houvesse uma ruptura temporal no pensamento dos autores. Acredito que o fato dos autores serem considerados referência e disputados por uma grande diversidade de correntes de pensamento, algumas vezes até antagônicas entre si, contribuiu para o surgimento de diferentes apropriações, algumas delas buscando apenas encontrar nos autores confirmações para as suas próprias abordagens, desconsiderando os pontos que as contrariam, resultou em leituras bastante parciais que geralmente não levam em conta a totalidade do pensamento dos autores.

Faustino (2022) destaca que Fanon, quando escreveu *Pele negra, máscaras brancas* não via nenhuma indicação em sua realidade concreta de uma mudança radical no mundo e, por isso, segundo ele, deixa transparecer um certo pessimismo que irá superar poucos anos depois com a eclosão das lutas anticoloniais. Ele destaca que Fanon apostou nessas lutas como caminho para a superação da alienação colonial e

[9] Freire, 2019, p.16.

emancipação dos povos colonizados como ficou registrado em obras posteriores como *Os condenados da terra*:

> O diálogo fértil e, ao mesmo tempo, crítico de Fanon com grandes nomes em torno da psicanálise, da fenomenologia existencial e do marxismo – aliás, na encruzilhada entre eles, orientada pela acidez assertiva do movimento de negritude – leva-o a concluir que a alienação colonial não seria superada apenas por uma virada epistêmica ou representacional, mas sim pela 'reestruturação do mundo', ou seja, uma transformação social radical que pudesse sacudir as 'carcomidas fundações do edifício' colonial capitalista em todos os seus aspectos. Contudo, no período em o texto foi escrito, não havia nenhuma indicação, na realidade concreta, de que essa 'reestruturação' fosse possível. Assim, o *Ensaio sobre a desalienação do negro* (*Pele negra, máscaras brancas*) transita de um irreparável pessimismo – explícito no diagnóstico sem profilaxia aparente do último capítulo – ao universalismo quase abstrato de sua conclusão (Faustino, 2022, p. 26-27).

A "reestruturação do mundo" que possa sacudir as "carcomidas fundações do edifício" colonial capitalista de Fanon[10] e a "práxis", que é "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" de Freire[11] são apostas encruzadas que revelam um horizonte político compartilhado de aposta na luta dos colonizados ou oprimidos por mudanças sistêmicas radicais. Sendo assim, concordo com a tese de que os autores compartilham desse mesmo horizonte, e justamente por isso, possuem muitas influências em comum. Eles são pensadores marxistas anticoloniais que produziram suas reflexões e ações na periferia do sistema capitalista em um contexto marcado pelas contradições de um sistema colonialista e racista, extremamente desigual e violento.

Esse horizonte de encruzilhada possibilitou a construção de um pensamento de encruzilhada, cada um deles em seu próprio tempo e espaço, em seus próprios caminhos, com seus próprios objetivos e contextos, mas experimentando interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências e disseminações. Nesse contexto, o pensamento de Fanon impactou significativamente, não como ruptura, mas sim no aprofundamento teórico e radicalização política do pensamento de Freire, apresentando uma abordagem encruzada em diversos pontos como evidencio a seguir, mas que é especialmente marcante, sobretudo no ponto sobre as relações violentamente antagônicas entre opressores e oprimidos que, em termos teóricos e retóricos, se diferencia de todas as demais.

---

[10] Fanon, 2008.

[11] Freire, 2019.

3.4 A dualidade existencial do oprimido

Quando falamos da dualidade existencial do oprimido como um ponto de encruzilhada, é necessário abordar a questão da *situação colonial* abordada no ponto anterior como uma contribuição de Fanon incorporada por Freire, onde a compreensão da situação de opressão ocorre apropriando-se das noções de colonizadores e colonizados para repensar as relações essencialmente violentas entre opressores e oprimidos, geradoras de um processo de desumanização. A dualidade existencial significaria que o oprimido também hospedaria o opressor, como se ele introjetasse a sombra dele, sendo ao mesmo tempo ele e o outro. Sua existência estaria envolvida por "ser oprimido" e ao mesmo tempo "ser opressor" de si mesmo e de outros oprimidos, dificultando que chegue à "consciência para si", localizando concretamente o opressor e identificando a situação de opressão em que está:

> O conceito freireano de dualidade existencial do oprimido indica quatro características que aproximam Freire da crítica de Fanon: 1) a suposição de atitudes fatalistas, de aceitação da realidade dada; 2) a explosão da violência dos oprimidos, que se volta sobre outros oprimidos; 3) a existência de um sentimento de atração ou fascinação pelos opressores por parte dos oprimidos; e 4) a introjeção de uma visão desvalorizada sobre os oprimidos projetada pelos opressores. Tais características estão ligadas ao estabelecimento das relações de dominação e, para Fanon e Freire, devem estar conectadas também à ação e reflexão em torno da superação dessa dualidade existencial sustentada pela violência da opressão (Silva, 2023, p. 9 *apud* Martins, 2012, p. 247-250).

Pablo Martins (2012), no artigo "Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire", traz vários exemplos da dualidade existencial do oprimido como um dos pontos de convergência entre Fanon e Freire. Primeiramente, assumindo sua realidade como um oprimido como um fato da realidade, imóvel e natural, numa atitude fatalista, muitas vezes usando argumentos religiosos, que aceita a situação de desigualdade, exploração e violência vivenciada como destino ou vontade de Deus (p. 247). Sobre o papel da religião como suporte tanto para as posições fatalistas quanto para "reequilibração interior" do indivíduo ou do grupo colonizado que passa a não levar em conta o colono, Fanon coloca que:

> O colonizado também consegue, através da religião, não levar em conta o colono. Pelo fatalismo, toda a iniciativa é retirada do opressor, pois a causa dos males, da miséria, do destino, depende de Deus. O indivíduo aceita assim a dissolução decidida por Deus, agacha-se diante do colono e diante do destino e, por uma espécie de reequilibração interior, chega a uma serenidade de pedra. [...] Essa superestrutura mágica, que impregna a sociedade indígena, exerce, no dinamismo da economia libidinal, funções precisas. [...] A atmosfera de mito e de magia,

> provocando medo, se comporta como uma realidade indubitável. Ao me aterrorizar, ela me integra nas tradições, na história da minha região ou da minha tribo, mas ao mesmo tempo que me garante, ela me confere um status, uma carteira de identidade, O plano secreto, nos países subdesenvolvidos, é um plano coletivo, ligado exclusivamente à magia. Confinando-me nesse emaranhado inextricável em que os atos se repetem com uma permanência cristalina, é a perenidade de um mundo meu, de um mundo nosso que é afirmada (Fanon, 2005, p. 72-73).

E sobre esse fatalismo assumido pelos oprimidos, Freire diz que:

> Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação história e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra, a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase sempre imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta 'desordem organizada'. Na 'imersão' em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a 'ordem' que serve aos opressores que, de certa forma, 'vivem' neles (Freire, 2019, p. 67-68).

Martins (2012) chama a atenção para a semelhança das avaliações feitas pelos autores do lugar que o fatalismo adquire na constituição de uma identidade subalterna. Ambos reconhecem que essa visão dos acontecimentos não surge naturalmente dos sujeitos, mas é o resultado de processos históricos e sociais e, portanto, procurar transcender esta visão fatalista do mundo é um tema central para a organização e ação dos oprimidos no caminho para superar a situação de opressão.

Outro ponto destacado na convergência entre os autores é o que trata da explosão da violência dos oprimidos, que se volta sobre outros oprimidos, que Freire fará referência na continuação da citação anterior:

> 'Ordem' que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também 'hospedado' neles e nos outros. Agridem, como opressores, o opressor nos oprimidos (Freire, 2019, p. 68).

Segundo o autor, ao abordar esta segunda característica, Freire refere-se explicitamente a Fanon em *Os condenados da terra*, observando que apesar de identificar várias outras convergências implícitas entre os autores, esta é a única referência explícita feita por Freire a Fanon em toda *Pedagogia do oprimido* (MARTINS,

2012). Sobre a característica de “violência horizontal” que Fanon chamou de “autodestruição coletiva” expressa nas lutas tribais, lutas entre indivíduos, ele diz que:

> O colono alimenta no colonizado uma cólera que ele detém quando sai. O colonizado é preso nas malhas finas do colonialismo. Mas vimos que, no interior, o colono só obtém uma pseudo-petrificação. A tensão muscular do colonizado se libera periodicamente em explosões sanguinárias: lutas tribais, lutas entre os indivíduos. No nível dos indivíduos, assiste-se a uma verdadeira negação do bom senso. [...] As lutas tribais apenas perpetuam velhos rancores, enterrados na memória. Lançando-se a plenos músculos nas suas vinganças, o colonizado tenta persuadir-se de que o colonialismo não existe, que tudo acontece como antes, que a história continua. [...] Autodestruição coletiva muito concreta nas lutas tribais, essa é, pois, uma das vias pela qual se libera a tensão muscular do colonizado (Fanon, 2005, p. 71).

Uma terceira característica da convergência seria a existência de um sentimento de atração ou fascinação pelos opressores por parte dos oprimidos. Sobre esse ponto da dualidade, Martins (2012) argumenta que os oprimidos buscam assemelhar-se ao opressor por meio da imitação do seu estilo de vida considerado superior e, dessa forma, o que se busca na verdade é superar a situação de opressão através da adesão ao mundo do colonizador. Especificamente sobre este ponto, Fanon considera que o colonizado não quer ser exatamente igual ao colonizador, mas sim ocupar o seu lugar:

> A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a *medina*, a reserva é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade prostada. É uma cidade de pretos, de ‘turcos’. O olhar do colonizado sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todos os modos de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se na cama do colono, se possível com a mulher dele. O colonizado é um invejoso. O colono não ignora isso e, surpreendendo o seu olhar vago, constata amargamente e sempre alerta: ‘Eles querem o nosso lugar’. É verdade, não há colonizado que não sonhe, ao menos uma vez por dia, instalar-se no lugar do colono (Fanon, 2005, p. 55-56).

Segundo Martins (2012), a obra de Freire conta com a riqueza de ter sido elaborada a partir da experiência direta de alfabetização popular junto aos camponeses nos círculos de cultura que ocorreram no interior do nordeste brasileiro antes do golpe de estado de 1964. Esse material coletado pôde ser analisando à luz de diversas perspectivas teóricas durante seu exílio, onde a leitura da obra de Fanon constituiu uma contribuição fundamental, dessa forma, podemos observar semelhanças e

complementaridades na abordagem sobre a situação de alienação em ambos os autores (Martins, 2012, p. 249). Para Freire:

> Há por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de 'classe média', cujo anseio é serem iguais ao 'homem ilustre' da chamada classe 'superior' (Freire, 2019, p. 68).

Por fim, uma quarta característica da dualidade existencial do oprimido seria a introjeção de uma visão desvalorizada sobre os oprimidos projetada pelos opressores. Segundo Martins (2012), esse ponto se relaciona ao anterior e se constitui em uma das bases do sistema de opressão no pensamento freireano, na medida em que se reconhece como sendo ontologicamente superior quem ocupa uma situação de poder. Com base no Pensamento de Freire:

> A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que se estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura *doxa*. Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos (Freire, 2019, p. 69).

E o pensamento fanoniano reserva um lugar importante para a imagem de desvalorização dos colonizados que os colonizadores constroem e difundem sobre os colonizados. Segundo Martins (2012), essa construção tem a função de manter a situação colonial, na medida em que, busca convencer o colonizado da sua "natural" relação de dependência em relação ao colono.

> O questionamento do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional dos pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação passional de uma originalidade apresentada como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, nunca habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação de valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos

> valores. Nesse sentido, ele é o mal absoluto. [...] Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, principalmente seus mitos, são a própria marca dessa indigência, dessa depravação constitucional (Fanon, 2005, p. 57-58).

Porém, no pensamento de Fanon, essa difusão e tentativa de convencimento nunca chega a se impor de maneira total na mente do colonizado, assim, ele chama a atenção para a existência de uma tensão entre essa ideologia sobre sua cultura e a percepção de sua situação de desumanização. O momento em que o colonizado descobre a sua humanidade negada será o começo do processo de sua recuperação (Martins, 2012, p. 250).

> Mas o colonizado, que percebe o projeto do colono, o processo que lhe intentam, sabe imediatamente em quê se pensa. [...] O colonizado sabe de tudo isso e dá uma risada a cada vez que ele se descobre como um animal nas palavras do outro. Pois ele sabe que não é um animal. E, precisamente, ao mesmo tempo que descobre a sua humanidade, ele começa a afiar suas armas para fazê-la triunfar (Fanon, 2005, p. 59).

Além de expor as quatro características da dualidade existencial do oprimido que convergem em Fanon e Freire, Martins (2012) também destaca outras duas confluências entre os autores: 1) A reflexão sobre o papel dos intelectuais; 2) O papel do lupemproletariado na transformação social. Segundo o autor, ambos valorizam o papel dos intelectuais, distinguindo inclusive as diferentes etapas pelas quais eles devem passar para contribuir com o processo de transformação social, realizando uma espécie de "*páscoa* ou *travessia*"[12] que diminua sua distância em relação às condições de vida dos explorados até "depois de haver tentado se perder no povo, se perder com o povo – vai, ao contrário, sacudir o povo"[13]. E ambos também concordam no papel decisivo que os setores mais oprimidos desenvolvem nos processos de superação da opressão. Em Fanon, por exemplo, a reinvidicação do caráter revolucionário do lupemproletariado, inclusive, o separa de certas correntes mais eurocêntricas do marxismo (Martins, 2012, p. 250-252). Essas duas confluências serão retomadas no próximo capítulo porque as considero fundamentais no processo de construção de uma educação antirracista e emancipatória.

---

[12] Freire, 2019.

[13] Fanon, 2005.

3.5 A questão colonial e racial

Catherine Walsh (2009) aborda a questão da colonização e desumanização e da descolonização e humanização que tem ressonância tanto no trabalho de Fanon como no de Freire. Ela parte da necessidade de "ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon, da Martinica, e Paulo Freire, do Brasil". Segundo a autora, o trabalho político-pedagógico no atual contexto latino-americano é ainda mais complexo, tanto pelo reconhecimento e a inclusão dos "oprimidos" e "condenados" nos discursos oficiais dando a impressão de que o "problema" estaria resolvido, quanto pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes travam por uma humanidade radicalmente diferente em oposição aos processos de manipulação e cooptação vigentes. Ela destaca as contribuições de Fanon e Freire na construção de uma intervenção político-pedagógica transformadora pautada na perspectiva crítica da interculturalidade em diálogo com as lutas dos movimentos sociais. Para a autora:

> Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização (Walsh, 2009, p. 33).

A autora, porém, não levanta apenas as confluências, mas também, as diferenças que identifica na abordagem dos autores, sobretudo no que tange a questão colonial e racial. Ela não verifica no pensamento freireano uma articulação da questão colonial e racial na formulação de sua teoria de libertação, diferentemente do que observa no pensamento fanoniano. Vejamos o que ela defende:

> A desumanização – entendida como 'o resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos' – é, para Freire, uma distorção da vocação de fazer-se mais plenamente humano. [...] A criação de estruturas sócio-educativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para (des)velar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, também são componentes centrais. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma a dupla de humanização-desumanização, conectando-a mais concretamente 'às amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização' (Freire,1993, p.95), e a dialética entre o conhecimento e a transformação da realidade como polos distintos mas interconectados. Embora neste trabalho e nos subsequentes, faça uma consideração mais ampla da opressão e dominação produzidas por esta

> ordem, a estrutura mestra da dominação e opressão continua sendo a econômica; a estrutura que nos condiciona, mas que não deve nos determinar. Esclarece que 'a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles' (Freire, 1993, p. 86); no entanto, para Freire, é a classe que serve como ponto de interseção para os outros pontos de opressão e dominação, como raça e gênero, desatendidos nos primeiros textos (Walsh, 2009, p. 31-32).

Walsh (2009) interpreta que para Freire, tanto nos primeiros quanto nos últimos textos, a estrutura mestra da dominação e opressão é a *econômica*, portanto, é a *classe social* que serve como ponto de interseção de outros pontos como raça e gênero. Além disso, ela considera que, para Freire, a luta política pela transformação e superação da "injustiça desumanizante" deve ser empreendida na perspectiva da *ética universal* dos seres humanos e, portanto, não estaria tão voltada para a *situação ontológica existencial racializada* dos oprimidos, mas sim no ato de *conhecer* a realidade para transformá-la. Sendo assim, ele estaria atrelado à uma perspectiva ética de caráter universalizante que distanciaria sua abordagem da concretude de realidades históricas estruturadas pelo colonialismo e pelo racismo. Portanto, ela conclui que para Freire a desumanização não seria produto ou resultado da colonização:

> Portanto, 'fazer o mundo ético é uma consequência necessária da produção da existência humana, ou de estender a vida na existência' (Freire, 2004, 98). E embora a preocupação pela existência humana e pelo "fazer-se no ser/ do ser" seja central, este pensamento humanista de Freire, sua aposta pedagógica, não está tão voltado para a situação ontológica existencial dos oprimidos – nem tampouco ao padrão de poder instaurado com o capitalismo e a modernidade/colonialidade que cria essa situação e a racialização inerente a ela – mas ao ato de conhecer: conhecer a realidade para transformá-la. Esse ato de conhecer está enraizado no que Freire chama uma 'curiosidade epistemológica'. Nesse sentido, para Freire, a desumanização não é produto ou resultado da colonização. E é a partir desse enfoque que podemos ver sua diferença com Fanon (Walsh, 2009, p. 33).

Walsh (2009) levanta que Fanon considera a desumanização um componente central da colonização e, portanto, a humanização requer a descolonização, numa abordagem diferente da adotada por Freire:

> Num mundo antinegro, regido pela união do capitalismo, eurocentrismo branco-embranquecido e colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão sem dúvida entrelaçados. E essa especificidade estrutural – central para entender a realidade do passado e do presente latino-americano – que não se encontra em Freire. Aqui a humanização é entendida como construção de uma nova humanidade como componente central do processo de descolonização e descolonizar-se (Walsh, 2009, p. 34-35).

Rufino (2023) destaca Paulo Freire como uma importante referência para a construção da educação como prática da liberdade, ação dialógica e amorosa emanada de um Brasil profundo, popular e diverso, totalmente implicada no fazer político responsável e revolucionário da descolonização, da libertação de oprimidos e oprimidas. Porém, faz críticas pertinentes, chamando atenção para a ausência de ênfase nas problemáticas de raça, racismo, gênero e patriarcado em sua crítica à opressão. Também aborda o tema do baixo destaque nominal dado em suas obras às vozes da chamada crítica ao colonialismo – Frantz Fanon, por exemplo – que definitivamente influenciaram e radicalizaram o seu pensamento. O autor reconhece que Freire, ao longo de sua trajetória, acolheu algumas dessas críticas e deixou uma valiosa e potente contribuição para a educação brasileira, que infelizmente, uma parcela da sociedade brasileira que nega e rejeita o diálogo busca de todas as formas cancelar:

> Como todo bom jogador na roda, ele não passa ileso às rasteiras, cabeçadas e aos escorregões. Mano velho, aqui é jogo, **se jogar para mim eu pego, vou jogar pra tu pegar...** A ausência da ênfase nas problemáticas de raça, racismo, gênero e patriarcado em sua crítica à opressão faz com que muitos de seus interlocutores não credibilizem esses elementos como fundantes e estruturantes dos contratos de dominação no Novo Mundo. A leitura dos oprimidos não atrelada a uma crítica étnico-racial e de gênero contribui para a manutenção de retóricas discursivas que margeiam a questão colonial, mas dão trato e acabamento ao problema ainda a partir de lentes ocidentalizantes. Seguindo nesse ponto, cabe salientar que, ao lermos sua obra, percebemos as marcas de pensamento advindos de outras vozes da chamada crítica ao colonialismo, que não recebem o destaque nominal. Se a educação se dá também como uma frente de produção de desvios epistêmicos e semióticos, é fundamental hoje olharmos com atenção esses aspectos. Interlocutores de Freire, como bell hooks e Catherine Walsh, destacam a força de sua contribuição, assim como diálogos com outros pensamentos tão importantes quanto o seu e aspectos que o mesmo não alcançou. O próprio Paulo Freire, ainda em vida, acolhe parte das críticas feitas e faz valer a máxima da dialogicidade, fundamento da educação como prática da liberdade, quando defende o inacabamento dos seres e a busca em **ser mais**. Como ser errante que é, sem preocupação em se equivocar e por disponibilizar as travessias, Freire assume a contradição como parte do processo educativo e reconhece o caráter inconcluso do humano, daí o diálogo só ser possível se há um profundo amor ao mundo e aos seres: **não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o infunda** (Rufino, 2023, p. 97-98).

Já Mouján (2021) discorda da crítica e diferenciação entre Fanon e Freire feita por Walsh (2009) e aponta que a escrita freireana se trama com o arcabouço teórico político-racial-ontológico e epistêmico que Fanon fornece. Esse processo implica, por um lado, o reconhecimento de uma situação de submissão apresentada como dada e impossível de mudar, e por outro lado, a tomada de consciência, juntamente com outros, em um espaço que é social e histórico. Ela diz que Freire explora a racionalidade

sugerida por Fanon e traduz seu projeto político em uma pedagogia que denuncia a "educação bancária", que absolutiza a ignorância, cujo eixo central está em sintonia com o discurso do martinicano (p. 81). Segundo a autora, para Freire, há questões de educação que têm a ver com o poder colonial, desigualdades constitutivas, negacionistas e injustas, que são replicadas e reproduzidas na instituição educativa, as "relações maniqueístas de poder" apontadas por Fanon. Para Mouján:

> Do meu ponto de vista, Walsh faz uma leitura equivocada da posição epistêmica do pernambucano. Ao contrário do que ela sustenta, considero que desde o início de suas obras Freire assume uma posição crítica em relação ao colonialismo e à sua violência epistêmico-racial, atitude que dialoga séria e profundamente com as abordagens fanonianas. A primeira referência encontra-se em *Educação como prática de liberdade*, em relação à violência, à desumanidade e à opressão. Depois, com base nas obras do exílio (*Pedagogia do Oprimido*, *Cartas à Guiné Bissau* e *Ação Cultural para a Liberdade*), aprofunda o seu compromisso com as posições anticoloniais e antirracistas propostas pelo martinicano, incluindo assim nos seus escritos mais importantes e na sua práxis as dimensões racial-política-ontológica e epistêmica do colonial (Mouján, 2021, p.82, tradução minha).

Mouján (2021, p. 82) considera que Walsh estabelece uma diferença entre Freire e Fanon com base no *lugar de enunciação*, uma vez que seus contextos de produção foram diferentes. Porém, ela argumenta que Freire realiza sua teoria-prática no campo da educação com os oprimidos, acrescentando à sua análise as contribuições de Fanon, que confere à sua abordagem uma maior complexidade, especialmente, no tocante ao processo de tomada de consciência da situação de opressão, e que, por trás de suas preocupações com a desumanização, estaria a questão do problema ontológico-racial proposto por Fanon. Para a autora:

> É interessante notar como em *Pedagogia do Oprimido* ele considerará que há questões de educação que têm a ver com o poder colonial e o seu consequente racismo; desigualdades constitutivas, negadoras e injustas que se replicam e se reproduzem na relação pedagógica. Ele se interessa muito pela racionalidade, a dialética negativa sugerida por Fanon, expressa em vários momentos de sua obra, porque considera necessária a obtenção de uma compreensão não idealizada do fenômeno da opressão e de como isso se traduz na relação pedagógica. O seu ponto de partida é a suspeita da educação tal como foi levantada até agora, e é a crítica à 'educação bancária' que absolutiza a ignorância. Em *Pedagogia do Oprimido* ele aprofunda a relação dialógica com a obra de Fanon, isso permite que Freire incorpore mais elementos relacionados à questão racial, à desumanização, à descolonização e, vincule o político-epistêmico para suscitar a possibilidade de passar por um processo de libertação efetivo. Com as ideias de desumanização e humanização, descolonização e libertação, irá desordenar a ordem normativa da educação e denunciar a marca colonial-racial que isso acarreta. [...] Depois, anos mais tarde, nas *Cartas à Guiné-Bissau*, aprofundou estes problemas e associou-os à

> ‘educação colonial’, que, herdada do colonizador, reforça a violência opressiva e a sua consequente desumanização, razão pela qual considera necessário promover uma tarefa pedagógica descolonizadora (Mouján, 2021, p.82-83, tradução minha).

Silva (2023), também, analisa as considerações de Walsh (2009) sobre as diferenças entre Fanon e Freire na abordagem da questão colonial e racial no processo de humanização e descolonização, chamando atenção para as diferentes intenções que os autores teriam em seus diferentes trabalhos e para as diferenças nas suas trajetórias pessoais e contextos situacionais que marcaram suas produções:

> Freire havia discutido em *Educação como prática da liberdade* que o subdesenvolvimento brasileiro tem origem em seu passado colonial escravocrata, portanto um trabalho centrado em nossa realidade nacional cuja gênese foi localizada na colonização e na escravidão. Além disso, sua obra ganha novo relevo anticolonial quando seus trabalhos são redirecionados para os processos de construção nacional de países africanos recém descolonizados (formalmente), como se pode observar em *Cartas à Guiné-Bissau* e no livro escrito em coautoria com Sérgio Guimarães, *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Ao mesmo tempo, embora isso não anule a contribuição de Freire para reflexões críticas e lutas de libertação humana, inclusive anticoloniais e antirracistas, em comparação com o texto de Fanon, a *Pedagogia do oprimido* e outros textos de Freire não articulam os problemas colonial e racial com a mesma ênfase em que aparecem na obra fanoniana. Deve-se considerar também as diferenças nas suas trajetórias pessoais e contextos situacionais. Fanon foi um soldado da Segunda Guerra que, após cursar e estagiar psiquiatria no interior da França, logo se engaja no movimento argelino em guerra contra a metrópole francesa. Freire foi um professor universitário na capital do Pernambuco que, após participar do movimento de cultura popular e implementar projetos bem-sucedidos de alfabetização de adultos, foi exilado pela ditadura militar, trabalhando em projetos educativos para a reforma agrária chilena (Silva, 2003, p.13-14).

Kostuczenko *et al.* (2021) realizam uma abordagem da questão colonial e racial em Freire e Fanon, observando que as questões ligadas à denúncia do projeto da modernidade e os aspectos relacionados ao anúncio de um projeto voltado à consecução de uma utopia concreta, com reciprocidade entre a diversidade de epistemes existentes no mundo estão presentes e, portanto, a colonização e a opressão racial no processo de desumanização são vistas como elementos centrais em ambos os autores. Segundo eles, essa utopia se dá pela superação da relação entre colonizador e colonizado, por meio da qual se liberta a si e ao colonizador:

> Paulo Freire inspirado em Fanon, ao trazer a ideia de oprimido e opressor, intrinsecamente falando da colonização, além da necessidade de tomada de consciência para que tudo aquilo que fosse exposto seja visto como problema e, sendo problema, exija uma solução, não como uma cura, mas como uma tomada de consciência, ‘ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão’ (FREIRE, 2005, p.58). Ou seja, é dada ao oprimido (ao

> colonizado) a possibilidade de transformação da própria realidade, além de sugerir a educação dialógica como um dos caminhos para essa transformação. [...] Por outro lado, de maneira oposta, a educação bancária é um tipo de educação que os colonizadores utilizam para transmitir o racismo epistêmico e outras formas de racismo. [...] Dessa feita, a tomada de consciência sobre como se faz uma leitura e compreensão da complexidade da estrutura e da organização da realidade histórica, do mundo da vida e do mundo das instituições socioculturais, exige um esforço de captar essa complexidade. [...] A transformação da sociedade começa no entendimento e na tomada de consciência do oprimido a respeito dos males produzidos pela opressão praticada pelos opressores. Dessa feita, Freire e Fanon propõem o desvelamento dessa realidade opressora por meio de uma práxis comunitária em que a cooperação e a participação são os eixos propulsores para o desenvolvimento de uma educação de caráter antirracista consignada na decolonização curricular, a qual se faz por meio da denúncia do racismo concomitante com o anuncio de práticas pedagógicas e políticas ensejadas em mandamentos em favor do usufruto de uma vida plena para todos os seres humanos, a qual é vivida a partir da compaixão e da solidariedade com toda a comunidade da vida (Kostuczenko *et al.*, 2021, p. 937-938).

Junior (2008) produziu um artigo apresentando as contribuições de alguns pensadores na construção de uma proposta de educação que contribua com o combate ao racismo presente na sociedade. Ele destacou Paulo Freire como um dos autores que mais e melhor contribuiu para se pensar uma educação antirracista, por preconizar os homens como seres inacabados e que se educam em comunhão por meio do diálogo. Percebemos que as tendências universalistas presentes na obra de Freire e que são criticadas por alguns autores, aqui são levantadas como sinais de seu antirracismo e não da sua ausência:

> Deste modo, o ensinar sempre preconiza o aprender, e vice-versa, sendo ambos, educador e educando, sujeitos do processo. Defendendo que a educação seja concebida com base na realidade do educando, isto é, por meio de algo que faça sentido ao educando, e permita, deste modo, uma forma de intervenção no mundo e transformação da realidade, Freire pondera tal realidade como experiência histórica, existencial, no mundo e com o mundo, pois, estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros, de tal modo que os homens em comunicação e intercomunicação 'vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham' (FREIRE, 2005, p. 82). Não há como eliminar a historicidade do mundo, a realidade é o contexto histórico, social e cultural na qual os seres humanos interferem por meio de uma relação inexoravelmente dialética. No bojo de tais idéias, é inconcebível qualquer prática preconceituosa e/ou discriminatória, pois isto fere princípios básicos preconizados por Paulo Freire, como: a fé nos humanos, a luta pela igualdade, a humildade, a ética, a autonomia, o bom senso. Além disso, a educação, partindo da realidade do educando, admite a não superioridade de determinada cultura em relação a outra. Logo, a presença da diversidade cultural na sala de aula deve ser respeitada e debatida, uma vez que faz parte da vida de todos que estão ali presentes (Junior, 2008, p. 409-410).

Considero importante expor, como fiz acima, as diferentes visões que pesquisadores dão para este ponto específico da encruzilhada entre Fanon e Freire, porque, nele, ocorre um debate entre aqueles que enxergam semelhanças e aqueles que veem diferenças na abordagem dos autores. Primeiramente, vale destacar que não estou convencido de que, quando Freire refere-se à classe social, esteja desconsiderando os contextos de raça e de gênero que a atravessam:

> Me sinto absolutamente em paz ao entender que o esfacelamento do chamado 'socialismo realista' não significa, de um lado, que foi o socialismo mesmo que se revelou inviável; de outro, que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência. Que excelência é essa que consegue 'conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza', para não falar na miséria. Para não falar também da quase indiferença com que se convive com bolsões de pobreza e 'bolsos' de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda se diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente, os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem (Freire, 2020, p. 130-131).

Do mesmo modo, quando Fanon quando fala sobre a questão racial e colonial, chama atenção para a base material econômica da exploração e opressão racista e colonialista:

> Antes de abrir o dossiê, queremos dizer certas coisas. A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdaderira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização da inferioridade (Fanon, 2008, p. 28).

E, em segundo lugar, vale destacar que a abordagem fanoniana estabelece um contraste com categorias psicológicas baseadas na "filogenia" e "ontogenia", apostando na "sociogenia" que tem como perspectiva a mediação dialética que não anula nem a experiência individual nem aquilo que é mais geral, enfatizando a dimensão histórico-social que possibilita a práxis política:

> Reagindo contra a tendência constitucionalista em psicologia do fim do século XIX, Freud, através da psicanálise, exigiu que fosse levado em consideração o fator individual. Ele substituiu a tese filogenética pela

> perspectiva ontogenética. Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia. De certo modo, para responder à exigência de Leconte e Damey, digamos que o que pretendemos aqui é estabelecer um sócio-diagnóstico. Qual o prognóstico? A Sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a Sociedade chega a ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício. O negro deve conduzir sua luta em dois planos: uma vez que, historicamente, ele se condicionou, toda liberação unilateral seria imperfeita, mas o pior erro seria acreditar em uma dependência automática. Os fatos, além do mais, se opõem a tal tendência sistemática. Nós o demonstraremos. De uma vez por todos, a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. E é inútil vir com ares de mea culpa, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares (Fanon, 2008, p. 28-29).

Portanto, considero que os diferentes tempos, espaços, tradições, contextos e objetivos que atravessaram os autores contribuíram para que cada um desse diferentes ênfases para os assuntos que trataram. Sendo assim, acredito que, no ponto específico sobre a questão colonial e racial, há uma diferença de forma e de ênfase na abordagem, mas não uma diferença de perspectiva ou conteúdo. As categorias raça e gênero não podem ser analisadas desconsiderando a base material da sociedade, tampouco abordadas de forma reducionista ou mecanista. Considero fundamental que as categorias de classe, raça e gênero sempre sejam abordadas de forma encruzada ou interseccionalizada[14], considerando a inseparabilidade estrutural do capitalismo, racismo e cisheteropatriarcado. Desse modo, concordo com as abordagens de Silva (2023), Kostuczenko *et al.* (2021), Junior (2008) e, sobretudo com Mouján (2021), quando argumenta que Freire por meio do diálogo que estabelece com Fanon incorpora elementos relacionados à questão racial, à desumanização, à descolonização e, faz a vinculação do político com o epistêmico para suscitar a possibilidade do “oprimido” passar por um processo efetivo de libertação.

3.6 O problema da violência

Um outro ponto que costuma ser levantado quando se trata das encruzilhadas entre Fanon e Freire é o problema da violência. Silva (2023) destaca que a primeira expressão bibliográfica da leitura de Fanon feita por Freire, foi justamente sobre a violência. Ele entende que nas teorias de Fanon e Freire toda opressão é qualificada

[14] DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

como essencialmente violenta e produtora da violência do oprimido, cuja noção de violência abrange tanto aspectos físicos quanto simbólicos:

> Minha hipótese é que a principal contribuição de Fanon para Freire foi sua crítica à violência, possivelmente a partir da qual, ainda que entre outras referências, o pedagogo brasileiro rearticula sua perspectiva da situação de opressão. A primeira expressão bibliográfica da leitura de Fanon feita por Freire, ainda em *Educação como prática da liberdade*, foi justamente sobre a violência, quando o educador defende que o 'homem radical' tem o dever de 'reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio' (FREIRE, 1967, p. 49-50). Assim, é importante identificar a articulação teórica feita por Fanon e Freire com os conceitos de violência, opressão, politização, conscientização e engajamento, para compreender as suas propostas de teorias e práticas libertadoras e radicalmente humanistas (Silva, 2023, p. 14).

Nesse sentido, ele diz que devemos tanto problematizar as interpretações do texto de Fanon que o identifiquem como apologista da violência quanto problematizar as interpretações do texto de Freire que o identificam como um opositor às ações violentas. Isso porque, segundo o autor, é preciso assinalar uma diferença conceitual importante feita por Fanon e Freire ao distinguirem a violência para dominação, dos opressores, e a violência para libertação, dos oprimidos. Uma vez que projeto terceiro-mundista previa a necessidade dessa luta pela soberania dos povos marginalizados e explorados que, ao passarem a reivindicar o direito de se governarem com autonomia em todos os âmbitos, político, cultural, social, econômico e militar, precisaram combater a violência do sistema colonial racista e imperialista (Silva, 2023, p. 16).

Sobre o problema da violência, Fanon diz:

> O que é, na realidade, essa violência? Como vimos, é a intuição que as massas coloniais têm de que sua libertação deve se fazer, e só pode se fazer, pela força. Por que aberração do espírito esses homens sem técnica, famintos e enfraquecidos, não acostumados aos métodos de organização, chegam à conclusão, diante da potência econômica e militar do ocupante, de que só a violência poderá libertá-los? Como podem eles esperar triunfar? Pois a violência, e é este o escândalo, pode constituir, como método, a palavra de ordem de um partido político. Quadros podem chamar o povo para a luta armada. É preciso refletir sobre a problemática da violência. Se o militarismo alemão decide resolver os seus problemas de fronteiras pela força, não nos surpreendemos, mas se o povo angolano, por exemplo, decide tomar as armas, se o povo argelino rejeita todo método que não seja violento, é a prova de que algo aconteceu ou está acontecendo. Os homens colonizados, esses escravos dos tempos modernos são impacientes. Sabem que só essa loucura pode subtraí-los à opressão colonial. Um novo tipo de relações se estabeleceu no mundo. Os povos subdesenvolvidos rompem suas correntes e o extraordinário é que eles são bem-sucedidos (Fanon, 2005, p. 91-92).

E Freire, sobre o problema da violência, diz que:

> Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. [...] Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. [...] Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua 'generosidade', são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas conforme se situem, interna ou externamente, de 'essa gente' ou de 'essa massa cega e invejosa', ou de 'selvagens', ou de 'nativos', ou de 'subversivos', são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os 'violentos', os 'bárbaros', os 'malvados', os 'ferozes', quando reagem à violência dos opressores. Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconcientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. Enquanto a violência dos opressores faz os oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (Freire, 2019, p. 58-59).

Silva (2023, p. 16) chama a atenção para o projeto terceiro-mundista que previa a necessidade dessa luta pela soberania dos povos marginalizados e explorados que, ao passarem a reivindicar o direito de se governarem com autonomia em todos os âmbitos, seja político, cultural, social, e econômico, precisaram combater a violência do sistema capitalista, imperialista, colonial e racista. Portanto, embora o tema de convergência mais destacado na relação entre Fanon e Freire seja a noção de introjeção do opressor no oprimido, para o autor, seria o anticolonialismo terceiro-mundista próprio daquele tempo que deveria ser apontado como eixo central de convergência na relação Fanon-Freire:

> Não obstante, se discute aqui o problema da violência como outra relevante contribuição de Fanon para a teoria de Freire. Essas reflexões sobre a legitimidade da violência anticolonial, revolucionária ou anti-opressão em Fanon e Freire surgiram a partir de situações históricas de reconhecimento da extrema violência praticada nos países do Terceiro Mundo. A Argélia, por exemplo, em 1961, era uma colônia francesa em processo de luta por sua libertação nacional, enquanto o Brasil, de meados a fins daquela década, era um Estado formalmente independente em processo de desenvolvimento industrial capitalista, governado por um governo militar ditatorial. [...] Considerando a situação dos países do Cone Sul latino-americano e das colônias africanas em meados do século passado, não é de se espantar que as semelhanças entre os dois continentes e entre o pensamento dos dois autores reforçavam uma análise comum sobre a situação (neo)colonial do Terceiro Mundo, isto é, de que uma emancipação radical de territórios dominados por forças locais e estrangeiras depende da libertação total do povo conquistado no plano interno e externo, o que só se conquistaria através de uma práxis revolucionária combativa. Ainda, importante notar

> que as diferentes ênfases de atuação política desses intelectuais não foram incompatíveis. As ênfases de Fanon na contraviolência e as de Freire no trabalho educativo podem ser compreendidas como enfoques complementares, tanto para o anticolonialismo, quanto para a pedagogia libertadora. No fundo, ambos reivindicavam a participação popular, conscientização e auto-organização política do povo em seu processo emancipatório (Silva, 2023, p. 19).

Sobre anticolonialismo terceiro-mundista, apontado como um ponto privilegiado de encruzilhada entre os autores, Faustino (2022) destaca a aposta que esse movimento, do qual a obra de Fanon é indissociável, faz numa práxis revolucionária que promova a libertação do jugo colonial e a transformação radical da realidade:

> O que configura os movimentos anticoloniais, em suas premissas teóricas e políticas, antes de mais nada, é a aposta em uma práxis revolucionária que os libertaria do jugo colonial. Em linhas gerais, essa noção de práxis exigia a reivindicação calibalizada das noções modernas de sujeito, razão e nação, assim como a mobilização *identitária* – identidade nacional, identidade negra, identidade islâmica etc. – em torno da noção de uma totalidade comum que superasse as diferenças, de forma a viabilizar uma coesão política que fizesse frente cultural política ou belicamente ao colonialismo. São esses, pois o contexto de Fanon, suas críticas e adesões, e o foco das divergências que surgirão posteriormente em torno de seu pensamento é exatamente a encruzilhada de suas posições nesse contexto (Faustino, 2022, p. 120).

Vimos, neste capítulo, que as encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire que foram por muito tempo pouco estudadas no Brasil, recentemente estão despertando crescente interesse de vários pesquisadores que investigam aproximações e distanciamentos entre os autores. Atualmente, não se questiona mais se existem ou não encruzilhadas entre eles, mas sim se investiga qual o gênero, número e grau delas. Frantz Fanon foi uma importante referência para Paulo Freire desde as primeiras até as últimas obras e, inclusive, considero que ele foi decisivo para o aprofundamento e radicalização do pensamento freireano, especialmente a partir do seu exílio por conta da ditadura militar brasileira e posterior trabalho nos países africanos em processo de descolonização. Pesquisadores afirmam que Freire teria sido o primeiro brasileiro a assumir publicamente Fanon como referência. O próprio Freire, que teve uma longa trajetória intelectual, pôde acolher algumas críticas feitas ao seu trabalho e, em suas últimas obras, aumentou o reconhecimento nonimal dessa importante influência.

Fanon e Freire compartilharam de um mesmo horizonte político que contribuiu para que ambos tivessem uma série de influências comuns em suas construções filosóficas. O pensamento dos autores possui aproximações bastante evidentes nas abordagens sobre: a dualidade existencial do oprimido, o problema da violência etc. Já a abordagem sobre a questão colonial e racial suscita debates entre aqueles que

observam aproximações e aqueles que observam distanciamentos entre os autores nesse ponto. Considero que os diferentes tempos, espaços, tradições, contextos e objetivos que os atravessaram contribuíram para que cada um desse diferentes ênfases para os assuntos que trataram. Vale destacar que entendo que encruzilhadas pressupõem interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências e disseminações. E, ainda assim, na pesquisa bibliográfica realizada, não fiquei convencido de que no ponto específico sobre a questão colonial e racial haja uma diferença de conteúdo entre os autores, mas sim uma diferença de forma, de ênfase. Portanto, concordo que Freire utiliza o arcabouço teórico político-racial-ontológico e epistêmico que Fanon fornece para a construção de seu pensamento inclusive sobre a questão colonial e racial.

Por fim, também vale destacar que percebo o marxismo anticolonial terceiro-mundista ou periférico como um incontornável ponto de encruzilhada entre Fanon e Freire. A defesa de uma práxis revolucionária que promova a humanização dos “condenados”, “oprimidos” e “racializados”, a libertação do jugo colonial e a transformação radical da realidade é um imperativo que emerge tanto dos escritos quanto da vida desses autores fundamentais para se pensar a construção de uma outra sociedade e de uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória.

Capítulo 4: Por uma educação antirracista e emancipatória

4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Já abordei, nesta pesquisa, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER são um importante conjunto de normas e orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, instituído em 2004 para implementar as determinações da Lei nº 10.639/2003[15], que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em todo o país. A pedagoga, professora universitária e ativista do movimento negro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, foi a relatora da comissão responsável pelas Diretrizes, que emergiram de uma longa luta do movimento negro por reconhecimento, reparação histórica e igualdade racial, buscando sintetizar diferentes demandas e articular teoria acadêmica, ativismo social e legislação. Objetivando a desconstrução de estereótipos, a valorição da cultura afro-brasileira e africana, o fortalecimento da identidade negra e a promoção da igualdade racial, o documento representou um importante marco referencial para pautar temas como o racismo e diversidade cultural no sistema educacional brasileiro. Como apontam Gonçalves e Silva:

> Exigências éticas, epistemológicas, pedagógicas desencadeadas pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instigam conhecer, esquadrinhar condições, contextos, redes de relações em que as mulheres e os homens, ao longo da história da nação, vêm aprendendo e ensinando a exercer cidadania. Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros.

[15] Essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica em todo o país.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004, estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (Gonçalves; Silva, 2007).

Gonçalves e Silva (2007) reiteram que as Diretrizes abordam o processo de educação das relações étnico-raciais e têm início com “mudanças no modo de se dirigirem umas às outras” para que possam romper com “sentimentos de inferioridade e superioridade”, ou seja, a educação cumpriria um papel fundamental para promover a valorização da diversidade étnico-racial e consequentemente contribuiria para a mudança de “julgamentos baseados em preconceitos” forjados em desigualdades raciais e sociais (Gonçalves; Silva, 2007, p. 490). Os autores apontam que:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. [...] É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (Gonçalves; Silva, 2007).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizo uma análise detalhada das Diretrizes, tanto do seu parecer quanto da sua resolução, e verifico que logo nas questões introdutórias aparece destacado a importância da educação para a valorização da identidade negra e diversidade étnico-racial na formação da nação brasileira:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata,

> ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004a).

Além da valorização da identidade supracitada, o documento também aborda logo em suas questões introdutórias que a garantia de direitos para a população negra e para todos os cidadãos, como, por exemplo, o direito à educação de qualidade para todos, seria indispensável para a efetividade da política proposta:

> É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil, 2004a).

O documento aborda a necessidade da adoção de políticas reparatórias por parte do Estado brasileiro para ressarcir os afrodescendentes dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas adotadas no pós-abolição, que promoveram o racismo e toda sorte de discriminações, inclusive nas garantias de ingresso, permanência e sucesso da população negra na educação escolar:

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar,

> de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004a).

O documento também diz que essas políticas demandam reconhecimento das "desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros". Segundo o documento, essa estrutura "hierárquica e desigual" promove relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que, velada ou explicitamente, desqualificam os negros e até mesmo os desencorajam de prosseguir estudos e de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra:

> Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (Brasil, 2004a).

O documento lista três princípios para conduzir as ações dos sistemas de ensino, estabelecimentos educacionais e professores: 1) Consciência política e histórica da diversidade; 2) Fortalecimento de identidades e direitos; e 3) Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Esses princípios encaminham vários desdobramentos, porém, são poucos os que abordam o mencionado aspecto da garantia de direitos. E, quando abordam, carecem de maior especificidade e aprofundamento, geralmente se referindo de forma genérica: "à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos" ou "o combate à privação e violação de direitos". Apenas um deles faz menção: "às excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais" (Brasil, 2004a):

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais (Brasil, 2004a).

Na leitura da íntegra das Diretrizes, verifiquei que há maior ênfase no aspecto relacionado à valorização da identidade negra, que se sobressai como objetivo principal da educação antirracista na perspectiva apresentada pelo documento. Embora se mencionem aspectos ligados à garantia de direitos sociais e condições materiais igualitárias para os processos de ensino e aprendizagem, esse ponto não recebe a mesma ênfase.

Observei, no documento, um viés um tanto idealista da educação, que é tratada de forma descolada da complexidade e concretude da realidade no sistema capitalista, marcado por desigualdades, exploração e opressão, onde o racismo emerge como uma força social e estrutural da sociedade devido à sua operacionalidade para a manutenção e reprodução do próprio sistema. E, nesse contexto, a educação geralmente é instrumentalizada para o fortalecimento da visão de mundo calcado nos princípios capitalistas, muitas vezes servindo para o subdesenvolvimento, para a dominação, para a desumanização, para a manutenção do *status quo*. Uma “educação bancária” não pode ser antirracista.

Além disso, também observei um viés um tanto moralista no trato da questão racial, como se o racismo pudesse ser resumido à falta de educação, consciência ou empatia de indivíduos ou grupos, que deveriam superar “a indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (Brasil, 2004ª). Nesta pesquisa, vimos que o racismo é estrutural, entendendo este fenômeno a partir de uma concepção materialista de racismo, que é distinto tanto do institucional quanto do individual e comportamental e, portanto, o enfrentamento ao racismo não pode se

dar de modo desconectado do enfrentamento à estrutura sócio-histórica capitalista que o alimenta.

O termo “classe social”, por exemplo, aparece apenas uma vez nas Diretrizes, como parte de uma lista de conceitos que devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação para as análises das relações sociais e raciais no Brasil: “racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo” (Brasil, 2004a). E, nesse ponto, defendo que abordagem do documento também apresenta uma grande limitação e se distancia da abordagem de Fanon e Freire, que enfatizavam a classe como categoria fundamental para o desvelamento da realidade histórica e análise social numa perspectiva crítica de totalidade que não nega a existência de particularidades, mas aposta na luta coletiva da “classe trabalhadora” pela superação do sistema capitalista e construção do “sonho possível” de uma sociedade emancipada sem colonizadores e colonizados, sem oprimidos e opressores. Como descreve Freire:

> Falei ontem de classes sociais com a mesma independência e consciência do acerto com que delas falo hoje. É possível, porém, que muitas ou muitos dos que me cobravam nos anos 1970 a explicitação constante do conceito me cobrem hoje o contrário: que retire as duas dezenas de vezes em que o empreguei, porque ‘já não há classes sociais, cujos conflitos com elas sumiram também’. Daí que, à linguagem da possibilidade, que comporta a utopia como sonho possível, prefiram o discurso neoliberal, ‘pragmático’, segundo o qual devemos nos adequar aos fatos como estão se dando, como se não pudessem dar-se de outra forma, como se não devêssemos lutar, precisamente porque mulheres e homens, para que se dessem de outra maneira. Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles (Freire, 2020, p. 125).

Os pontos levantados são importantes porque falam muito sobre as possibilidades e os limites da Lei, das Diretrizes e do Plano para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção de uma educação antirracista e emancipatória. A abordagem do documento mostra-se limitada e distinta de referenciais e concepções importantes que foram abordados nesta pesquisa, como, por exemplo: o racismo é estrutural, portanto, não está limitado aos níveis institucionais e comportamentais; racismo e capitalismo estão relacionados, portanto o combate ao racismo deve necessariamente considerar

as bases materiais que o sustentam; a identidade deve ser valorizada e mobilizada mas de forma encruzada, tática, transitória e dialética; as desigualdades raciais na educação brasileira também se expressam materialmente em um sistema educacional cindido que promove exclusão, evasão e insucesso escolar. Por fim, vale destacar que percebo os aspectos ligados à garantia de direitos sociais e condições materiais igualitárias essenciais para os processos de ensino e aprendizagem que influenciam decisivamente na inclusão, permanência e sucesso da população negra no sistema educacional brasileiro e, portanto, determinantes na produção e reprodução das desigualdades raciais na educação brasileira devem ser considerados basilares para a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

4.2 Algumas experiências

Introduzi este trabalho contando um pouco da minha história pessoal, acadêmica e profissional que me trouxe até a realização desta pesquisa. Atuei como alfabetizador popular de jovens e adultos e professor voluntário em pré-vestibular comunitário e atuo como professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Niterói desde 2007. Em todas essas experiências, meu trabalho se deu junto às classes populares, majoritarimante negras, em favelas ou bairros periféricos. A luta pela educação antirracista pautou, ao longo dos anos, minha atuação profissional e militância em manifestações, aulas, projetos, palestras e eventos, pois sempre entendi que a qualidade social da educação passa necessariamente pelo combate ao racismo e valorização da diversidade étnico-racial que marca nossa sociedade.

Considero relevante compartilhar as experiências que tive em 2019 com o desenvolvimento do “Projeto Moleque Curumim” na Escola Municipal Professor Horácio Pacheco, localizada na comunidade do Cantagalo, em Niterói - RJ. Essas experiências trazem importantes apontamentos sobre as dificuldades e as possibilidades do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Acredito que a análise desse relato pode contribuir na identificação tanto das dificuldades a serem superadas quanto das possibilidades de implementação da lei 10.639. Essas possibilidades podem ser ainda mais efetivas na construção de uma educação antirracista e emancipatória a partir das encruzilhadas entre Fanon e Freire proposta nesta pesquisa, que abordarei mais detalhamente no tópico seguinte.

O Projeto Moleque Curumim dialogou com as Leis 10.693/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas da educação básica do país. O desenvolvimento teve como foco a

alfabetização das crianças das classes populares, com o objetivo de promover a leitura e a escrita emancipatórias a partir de princípios que visam a inclusão e transformação social, respeito às diferenças étnico-raciais e a prática da cidadania. Do mesmo modo, utilizou uma metodologia que incorporou ludicidade, arte, cultura, realidades, interesses e necessidades dos educandos, além da identidade e diversidade sociocultural do bairro onde a unidade escolar está inserida. A Escola Municipal Professor Horácio Pacheco atende alunos do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e está localizada no bairro do Cantagalo na região de Pendotiba, em Niterói. Esse bairro é majoritariamente residencial, formado por várias favelas e marcado por conflitos na área da segurança pública e muitas vulnerabilidades, com indicadores sociais bem abaixo da média da cidade. O Cantagalo conta com grande percentual da sua população formada por negros e migrantes nordestinos.

Inicialmente, o Projeto seria desenvolvido apenas nas turmas em que atuava como professor de referência, mas posteriormente, o apresentei para a Equipe de Articulação Pedagógica (direção e coordenação pedagógica) da Escola Municipal Professor Horácio Pacheco objetivando envolver mais professores e alunos. Se, por um lado, a Equipe de Articulação acolheu prontamente o Projeto por focalizar uma das temáticas do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação Anual da unidade escolar, por outro, alguns professores apresentaram desinteresse em abraçar a temática. Dessa forma, ficou acordado que ele seria desenvolvido ao longo do ano prioritariamente com as minhas turmas, mas que teria culminâncias coletivas, envolvendo todas as turmas da escola e sensibilizando professores e alunos para a importância e relevância do tema. Com a publicação do Edital da Secretaria Municipal de Educação de Niterói para apoio aos Projetos Educacionais Instituintes formulados por unidades escolares ou profissionais da Rede Municipal, decidi inscrever o Projeto Moleque Curumim. Ele foi aprovado pela banca examinadora por estar em consonância com os Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa propostos nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói e recebeu recursos importantes que ajudaram na compra de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das atividades.

O Projeto teve como título “Moleque Curumim” e, desde a sua nomeação, buscou resgatar as origens, quebrar preconceitos, ressignificar e valorizar tanto os termos quanto a herança cultural africana, afro-brasileira e indígena. Segundo o Dicionário Etimológico, a palavra *moleque* tem origem na palavra *mu’leke*, do quimbundo - língua bantu muito falada em Angola, que significa literalmente “filho pequeno” ou “garoto”. Com o passar do tempo, foi sendo incorporado uma conotação pejorativa à palavra, devido ao preconceito existente contra tudo o que era próprio dos negros, inclusive o modo como chamavam os seus filhos. Durante o período da escravidão, por exemplo,

chamar um menino branco de “moleque” era considerada uma grande ofensa. Ainda hoje a palavra “moleque” é atribuída às crianças levadas ou desobedientes. O título também traz a palavra *curumim*, que tem origem na palavra *kuru'mi*, da língua indígena tupi – falada pelos povos que habitavam a maior parte do litoral do Brasil no século XVI, e designa, de modo geral, as crianças indígenas.

O Projeto teve como objetivo geral promover a educação pública de qualidade social por meio da aplicação do conceito de interculturalidade para orientação de uma prática alfabetizadora que incorporou a diversidade cultural como conteúdo fundamental da alfabetização com base em ações de resgate e valorização da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da população brasileira, estabelecendo relações entre as realidades nacional e local, tanto no passado quanto no presente.

Os objetivos específicos eram: desenvolver a oralidade dos alunos por meio de rodas de conversa para exploração e sondagem dos seus conhecimentos sobre a realidade da comunidade onde vivem, as origens e histórias de suas famílias e sobre a composição étnico-racial da maioria dos alunos da escola, bem como sobre a história e cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros; desenvolver a leitura através de rodas de leitura dos mitos e lendas indígenas, africanas e afro-brasileiras; desenvolver a escrita dos alunos através de produção de diferentes tipos de texto sobre a temática estudada; promover o conhecimento sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena através de aulas expositivas, exibição de filmes, músicas, danças, trabalhos manuais de arte e aulas-passeio; promover a valorização algumas manifestações artísticas, culturais e alguns aspectos do modo de vida de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros; promover o reconhecimento alguns modos de resistência dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no passado e na atualidade; perceber as influências indígenas, africanas e afro-brasileiras na construção da língua portuguesa falada no Brasil e nas diversas manifestações da cultura brasileira; refletir sobre o racismo, preconceitos e discriminações existentes contra indígenas e negros, compreendendo a necessidade da superação desse quadro com a efetivação dos direitos dessas populações; promover a Semana das Culturas Indígenas e a Semana das Culturas Africanas e Afro-brasileiras com diversas atividades educativas com a participação de todas as turmas da escola para socialização dos conhecimentos produzidos.

O caminho metodológico escolhido foi o das unidades de experiência, de autoria de Henry Morrison, da Universidade de Chicago, 1942. Nesse caminho, parte-se de uma exploração e sondagem para verificar o que os alunos já conhecem sobre o tema que se pretende desenvolver; o professor planeja e apresenta a unidade de forma a

despertar o interesse dos alunos em diálogo com a sondagem realizada; a seguir, vem o desenvolvimento das unidades de forma a possibilitar diversas possibilidades de participação direta dos alunos, até chegar na fase de integração, onde os alunos deverão sintetizar tudo o que foi estudado; a avaliação deve ser feita durante todo o processo, mas ao final o professor deve verificar se os objetivos pretendidos para o final das unidades de experiência foram alcançados. Seguindo essa metodologia, apresento duas unidades de experiência: uma com foco na história e cultura indígena e outra com foco na história e cultura africana e afro-brasileira, que partiram da exploração e sondagem sobre as temáticas e culminaram na fase de integração, respectivamente, na Semana das Culturas Indígenas e na Semana das Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Durante o desenvolvimento das unidades de experiência, foram realizadas aulas expositivas em uma perspectiva interdisciplinar, exibição de filmes, músicas, danças, rodas de conversa, rodas de leitura de contos indígenas, africanos e afro-brasileiros, produção de textos, trabalhos manuais de arte e aulas-passeio.

O Projeto teve como público-alvo, nas fases de exploração e sondagem e desenvolvimento das unidades de experiência, os alunos das turmas (Grupos de Referência 2B e 4B, segundo e quarto ano, respectivamente) da Escola Municipal Professor Horácio Pacheco das quais era o professor de referência. Já na fase de integração, o público-alvo foi composto pelos alunos de todas as demais turmas, inclusive com algumas atividades abertas para a participação de mães, pais, responsáveis e da comunidade do entorno da escola. O cronograma de execução ficou compreendido entre os meses de maio e dezembro de 2019, assim divididos: Exploração e sondagem (maio); Desenvolvimento das unidades de experiência (junho a outubro); Fase de integração (novembro); Avaliação (dezembro).

As rodas de conversa foram fundamentais na fase de exploração e sondagem, pois por meio delas, foi possível verificar o que os alunos já sabiam sobre o tema e procurou-se despertar o interesse dos alunos para o desenvolvimento do Projeto. Como se tratava de uma escola pública localizada em uma comunidade de classe popular, majoritariamente composta por negros e migrantes nordestinos, a temática apresentada não era nova, muito pelo contrário, estava bastante presente no cotidiano dos alunos, de uma forma ou de outra. Isso foi verificado tanto nos relatos dos alunos sobre casos de racismo ocorridos com familiares ou amigos quanto no conhecimento que tinham sobre manifestações culturais afro-brasileiras existentes na comunidade. A história e cultura africana, afro-brasileira e indígena era *palavramundo*, texto/contexto alfabetizador, fonte geradora de uma série de possibilidades de (re)leitura e (re)escrita para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Também foram identificadas algumas ideias preconceituosas e equivocadas sobre negros e indígenas, continente

africano, religiões de matriz africana, entre outros. Esses pontos foram registrados para problematização e aprofundamento em diálogos posteriores.

Em rodas de conversa posteriores, pedi que falassem palavras que vinham à cabeça quando ouviam falar em NEGRO ou INDÍGENA. Alguns disseram: pelado; tribo; selvagem; *funk*; baile, passinho, samba; capoeira; macumba; mal; diabo; preconceito. Alguns alunos brancos apontavam os alunos negros retintos com facilidade para relacioná-los com a temática apresentada, já os alunos negros demonstravam certo desconforto com essa situação e dificuldades para se autodeclararem negros. As ideias preconceituosas e equivocadas sobre negros e indígenas, continente africano, religiões de matriz africana, entre outros que apareceram nas conversas iniciais foram registradas para problematização e aprofundamento em diálogos posteriores. E a cada diálogo era percebido avanço no conhecimento dos alunos sobre a questão racial e crescente valorização da história e cultura negra e indígena. Eles continuaram participando com elogios, críticas e sugestões nas rodas de conversa ao longo do desenvolvimento das unidades e essa participação foi fundamental na orientação do planejamento. Em uma das últimas rodas de conversa, repeti a dinâmica das palavras que vinham à cabeça quando ouviam falar em NEGRO e INDÍGENA. Algumas palavras sumiram, outras, como *funk*, samba e capoeira se repetiram e outras novas surgiram, como: Arariboia, Daniel Munduruku, Zumbi, Dandara, Taís Araújo, Lázaro Ramos, Professor Robson, cerâmica, peteca, Abayomi, quilombo, jongo, maracatu, maculelê, lendas, contos, cultura, luta, respeito e direitos

O desenvolvimento das unidades se deu de forma integrada e interdisciplinar, com orientação de todo o planejamento das práticas pedagógicas de forma a possibilitar diversas formas de participação direta dos alunos. Semanalmente, a turma de reunia em rodas de conversa para elogiar, criticar e sugerir atividades para o Projeto e os registros desses diálogos foram usados na orientação do planejamento das aulas seguintes. Durante o desenvolvimento das unidades, vários recursos foram utilizados para trabalhar a temática integrada com os conteúdos das diferentes disciplinas. Realizaram-se aulas expositivas, rodas de leitura de contos africanos, afro-brasileiros e indígenas, rodas de conversa, exibição de filmes, músicas, danças, debates, produção de textos e trabalhos manuais de arte. Os problemas iniciais registrados foram retomados em diálogos e debates ao longo do desenvolvimento das atividades de cada unidade. Destacou-se a realização de duas aulas-passeio, sendo a primeira ao Museu de Arqueologia de Itaipu, em Niterói, onde aprendemos sobre os povos sambaquis, que habitavam a região antes da chegada dos portugueses. E a segunda ao Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana, no Rio de Janeiro, onde aprendemos mais sobre a história dos africanos e negros no Brasil.

Na fase de integração, foi realizada a culminância com atividades para todos os alunos da escola e aberta para a participação de responsáveis e comunidade do entorno. As atividades da Semana das Culturas Indígenas e da Semana das Culturas Africanas e Afro-brasileiras possibilitaram a socialização dos conhecimentos construídos ao longo dos meses. Foram feitas apresentações de capoeira, maculelê, maracatu, jongo, rodas de leitura, contação de histórias, dramatização, exposição de cartazes, trabalhos artísticos, livros com os textos produzidos pelos alunos etc. e houve uma participação bastante expressiva por parte dos responsáveis, especialmente das turmas que trabalharam a temática de forma mais aprofundada e continuada.

Pedi para os professores da escola fazerem um breve comentário sobre o que acharam da experiência com o Projeto Moleque Curumim e alguns iniciaram o comentário justificando o fato de não terem participado de todas as fases. Motivos diversos foram apresentados, como, por exemplo: achar difícil abordar a temática racial na escola; preferir não tocar em um assunto tão sensível com crianças; não tinha acúmulo e formação suficiente sobre o tema; não tinha “lugar de fala” para abordar o tema, portanto achava melhor um professor negro estar de frente. E, por fim, alguns reclamaram do acúmulo de tarefas e conteúdos que precisariam dar conta com suas turmas e que as atividades do Projeto seriam “algo a mais” para se preocuparem ao longo do ano.

Observei que os professores ainda demandavam uma sensibilização, conscientização e formação prévia. Destaco que houve a adesão posterior de duas professoras e suas respectivas turmas ao Projeto (turmas de terceiro e quarto ano). Elas se somaram no desenvolvimento das unidades com suas turmas durante os últimos meses e participaram ativamente na culminância dos projetos, inclusive convidando um grupo de jongo para se apresentar na Semana de Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Segundo o relato delas, depois que viram o envolvimento positivo das minhas turmas nos primeiros meses foram motivadas a participar. Elas consideraram o Projeto uma “bela e emocionante experiência de educação antirracista”.

A avaliação foi feita durante todo o processo e, ao final, considerei que os objetivos pretendidos foram alcançados. Ao longo dos meses foi verificado muito interesse, uma alta participação e avanços no desenvolvimento de diferentes aprendizagens pelos alunos. O aumento da autoestima dos alunos negros, a valorização da diversidade cultural, a quebra de preconceitos, a prática da cidadania e o respeito às diferenças ficou bastante perceptível tanto por meio dos diálogos com os alunos nas rodas de conversa e nas relações entre os alunos durante as aulas, quanto em suas falas e produções que foram socializadas com os alunos das demais turmas. Por outro lado, verifiquei que a questão racial tão presente na sociedade e na escola, nas

vivências cotidianas dos alunos, ainda era vista por grande parte dos professores como “algo a mais” que dificultaria o cumprimento do planejamento e a transmissão dos conteúdos curriculares.

O Projeto Moleque Curumim buscou fomentar uma prática educativa diferenciada e contra hegemônica que articulou processos de interação intercultural e antirracista, tomando a *palavramundo* como texto/contexto alfabetizador, uma prática alfabetizadora fundada no exercício da curiosidade e na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando. Sendo assim, ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, com foco na alfabetização de crianças das classes populares, esperava-se como resultado uma importante contribuição para a promoção e desenvolvimento da leitura, da escrita e de valores de diversidade e cidadania.

Apesar de ter sido uma experiência extremamente válida e de ter obtido uma avaliação bastante positiva, sobretudo com as turmas que participaram ativamente de todas as fases do Projeto, ficou evidente que foi um pequeno passo, apenas o início de um movimento que deve envolver todos os alunos e ser realizado de forma contínua ao longo dos demais anos de escolaridade. Ou seja: não basta um projeto antirracista, é necessária uma educação antirracista. Experiências como esta devem impulsionar a realização de mais pesquisas, projetos, reflexões e ações que de fato incorporem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como temática em um movimento interdisciplinar em todas as escolas, não apenas em datas comemorativas, mas durante todo o período letivo.

Vale destacar que durante todo o período de desenvolvimento do Projeto, as questões estruturais da rede de ensino e unidade escolar se colocavam como enormes desafios que afetavam de maneira decisiva o processo de ensino e aprendizagem. No ano em que o Projeto ocorreu, a unidade escolar não possuía quadra de esportes, biblioteca e laboratório de informática, as salas de aula não eram climatizadas e, também, havia carência de professores e demais profissionais de educação essenciais para o bom funcionamento da escola. A falta professores de Arte e Língua Estrangeira, por exemplo, além de impedir o cumprimento integral do currículo para os alunos, também, impossibilitava que os professores de referência tivessem garantido o seu direito a 1/3 da sua carga horária para planejamento de aulas. A rede municipal não dispunha de ônibus que possibilitassem a realização de mais aulas-passeio e experimentação de diferentes espaços da cidade, já que a região em que a escola está inserida não dispõe de equipamentos culturais. E, somado a tudo isso, o ano ainda foi marcado por intensos conflitos na área de segurança pública, com tiroteios no entorno

da escola, que tumultuaram várias vezes a rotina escolar, inclusive comprometendo alguns dias letivos.

Verificamos que as experiências de implentação da Lei 10.639 são marcadas por muitas possibilidades, porém, esbarram em muitas dificuldades como: a necessidade de sensibilização, conscientização e formação prévia dos professores para cumprirem as determinações legais, muitas vezes, acostumados a tratar a temática racial como uma opção difícil e um assunto delicado; a dificuldade de ir além da cultura da efeméride que limita a abordagem da questão racial na escola à uma celebração cultural apenas em datas comemorativas; a falta de recursos e de estrutura nas redes de ensino destinada a dar suporte e coordenar a plena implementação da legislação; a pouca abertura das escolas para trocas com as comunidades em seu entorno; a dificuldade de romper com a educação bancária, dar voz aos alunos e contextualizar os conteúdos trabalhados e os entraves para cumprir os princípios e desdobramentos das Diretrizes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por fim, é preciso destacar o enorme peso que os aspectos ligados à garantia de direitos sociais e condições materiais igualitárias para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos exerce sobre o pensar e fazer pedagógico nas escolas, que muitas vezes, é secundarizado por algumas abordagens sobre educação antirracista. A educação brasileira segue cindida, reproduzindo a dualidade que marca o país, com uma escola para as classes dominantes, geralmente particular e majoritariamente branca e outra escola para as classes populares, geralmente, pública e majoritariamente negra. São extremas as desigualdades de condições de ensino e estudo na educação brasileira: escola pública e privada, escola da cidade e do campo, escola central e periférica etc. Até mesmo entre as escolas públicas ocorrem desigualdades entre as diferentes redes de ensino e regiões do país. Em uma mesma rede de ensino público, é possível observar diferenças entre as escolas localizadas nas áreas centrais, que atendem uma grande parcela de alunos oriundos da classe média baixa e escolas localizadas em áreas de favelas e bairros periféricos, que atendem uma grande parcela de alunos em situação de grande vulnerabilidade social. As escolas localizadas nas áreas mais distantes, conflituosas, carentes e racializadas são aquelas que recebem menos atenção, apoio e investimento. Geralmente, falta tanto recursos materiais quanto humanos. Não há climatização das salas de aula, quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios de informática. E faltam muitos professores e demais profissionais, já que é mais difícil lotar profissionais nessas áreas de difícil acesso ou afetadas por problemas na área de segurança pública.

Como pensar em educação de qualidade em uma escola que tem sua rotina frequentemente tumultuada ou suspensa por tiroteios, com professores e alunos sendo obrigados a jogarem-se no chão para se proteger de balas perdidas? Daí, ocorre um enorme problema que precisa ser priorizado e enfrentado por aqueles que lutam por uma educação antirracista e emancipatória: nas áreas de favela ou bairros periféricos onde a maioria da população é formada por negros e negras e existe uma grande demanda social por políticas públicas efetivas, é justamente onde elas são mais escassas e precárias. As escolas inseridas nesses territórios racializados convivem diariamente com uma série de demandas e carências neglicenciadas pelo poder público, o que gera um círculo vicioso reprodutor das desigualdades sociais e raciais do sistema capitalista. Essa grave situação afeta diretamente na qualidade da educação ofertada e compromete seriamente as possibilidades da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana cumprirem um papel efetivamente transformador e emancipatório.

Este tópico trouxe um relato de experiência com educação antirracista anterior a realização desta pesquisa. Porém, essa experiência, de certa forma, dialogou com as proposições que destaquei a partir das encruzilhadas entre Frantz Fanon, Paulo Freire e a educação antirracista. Considero que a abordagem dos autores caminha justamente no sentido de valorizar o contexto e a realidade onde está se dando o processo educativo, em uma abordagem aberta e dialógica que valoriza o protagonismo dos educandos na construção do conhecimento, por meio de um trato não romantizado ou idealizado da identidade racial e numa conscientização da necessidade de mobilização permanente e coletiva pela transformação que queremos da realidade. Acredito que tanto o que foi quanto o que não foi possível realizar durante este Projeto diz muito sobre os desafios da educação antirracista na perspectiva que defendemos. Veremos, no próximo tópico deste capítulo, de forma mais aprofundada, o que Fanon e Freire têm a dizer sobre educação antirracista e emancipatória.

4.3 O que Fanon e Freire tem a dizer sobre educação antirracista e emancipatória?

Primeiramente, vale explicitar a categoria “educação emancipatória” que aparece recorrentemente em muitos discursos sobre educação, algumas vezes, utilizada de forma inadequada para se referir a um tipo de educação orientada para inclusão acrítica de pessoas no mercado de trabalho numa sociedade capitalista cada vez mais desigual. Ambrosini (2012) aborda a questão da educação e emancipação humana destacando teóricos como Kant, Marx, Adorno e Freire fazendo um recorte da

emancipação enquanto esclarecimento, da emancipação humana *versus* emancipação política, da educação para emancipação e da emancipação do oprimido. Segundo o autor, o ideal iluminista de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância está presente na obra de Kant que valorizava a autonomia do sujeito. Já Marx critica a limitação do projeto de sociedade moderna e burguesa que representou apenas a emancipação política do Estado e manteve o indivíduo determinado pelas estruturas sociais. O teórico crítico Adorno, por sua vez, retoma a problemática da emancipação e faz relação com o contexto educacional propondo a superação da concepção idealista e individualista de emancipação para ampliá-la a toda a sociedade, desvelando os mecanismos de dominação e alienação social. Por último, Freire volta-se especificamente para a educação latino-americana construindo uma teoria pedagógica fundamentada em valores humanistas na perspectiva de libertação da opressão e transformação social. Como defende Ambrosini:

> Paulo Freire, portanto, elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada. O que diferencia a pedagogia de Paulo Freire da proposta de esclarecimento de Immanuel Kant é justamente o reconhecimento de que não basta fundamentar filosoficamente que o ser humano é inacabado e por isso deve buscar sua emancipação, mas também ter presente que esta emancipação não ocorre espontaneamente, que o sujeito racional e autônomo do iluminismo precisa ser construído, que suas estruturas morais e cognitivas não estão prontas, ele precisa de educação que lhe de espaço para sua autoconstrução. Portanto, a emancipação depende de uma teoria da ação, que é a ação dialógica que Paulo Freire propõe com alternativa, não somente para a educação, mas para toda a sociedade, no intuito de construir o ser humano, respeitando o outro e superando as estruturas de opressão. O pensamento de Freire completa a síntese que Kant, Marx e Adorno propuseram. Levando em consideração a ideia de que o sujeito, a partir de sua racionalidade e liberdade, pode atingir uma consciência esclarecida; de que essa liberdade não pode ser vista só individualmente enquanto benefício do Estado para o homem individual; tendo em vista que a organização social é heterônoma e oprime o indivíduo levando a sociedade à barbárie; enfim, partindo de toda essa base filosófica que desvela as estruturas de submissão, tanto na sociedade quanto no indivíduo, e lhe propõe superá-las para ser mais (Ambrosini, 2012, p. 389-390).

Nesse sentido, é importante destacar que proponho a educação antirracista em uma perspectiva emancipatória que aposta na transformação social e na construção de uma sociedade de fato emancipada, assim como entendo que Fanon e Freire abordaram. A transformação social aqui defendida não se trata apenas uma transformação de mentalidades, discursos ou comportamentos individuais ou grupais,

mas sim propõe uma mudança radical da realidade concreta que implica na superação das estruturas de opressão social e racial do sistema capitalista. Embora seja possível obter alguns avanços parciais e limitados no combate ao racismo e promoção da igualdade racial nos marcos desse sistema, não acredito que haverá uma libertação total para a população negra e uma real emancipação para todos enquanto a exploração e opressão capitalista continuar.

O nome de Paulo Freire está intrisicamente ligado à educação, com o título de patrono da educação brasileira e sendo uma das maiores referências teóricas da pedagogia crítica a nível mundial. Como vimos, embora ele não tenha focalizado explicitamente a raça em boa parte de seus trabalhos, ofereceu contribuições fundamentais para se pensar a educação emancipatória. Suas ideias sobre uma educação libertadora e transformadora foram recebidas por educadores antirracistas que atualizaram e contextualizaram seus princípios, inclusive para realidades marcadas pelo racismo. Dessas ideias destaco: 1) Conscientização e reflexão crítica sobre estruturas opressoras, incentivando educandos a reconhecerem desigualdades sistêmicas, incluindo o racismo; 2) Diálogo horizontal entre professor e aluno, abrindo espaço para o protagonismo de vozes antes marginalizadas e silenciadas; 3) Crítica à educação bancária baseada apenas na transmissão passiva de conhecimento, inspirando a inclusão de histórias e saberes de comunidades racializadas; e 4) Educação como prática de liberdade, aliando a teoria à prática, encorajando ações coletivas contra a opressão racial e promovendo a mobilização por transformação social. Como aponta Freire:

> Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo, a prática 'bancária', implicando o imobilismo a que fazemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente 'bem-comportado', não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como 'projetos' – , como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (Freire, 2019, p. 102-103).

Faustino (2022) identifica no final do capítulo “Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil” temas diversos que foram mapeados apesar de não se constituírem como um bloco teórico, ideológico nem epistêmico propriamente dito, mas que podem ser agrupados pelos temas, como por exemplo: *a educação*, dos quais mobilizam o pensamento de Frantz Fanon:

> Embora não tenha sido possível a recepção de Fanon pelos estudos de educação – algo que não se mostrava numericamente relevante no início da pesquisa que deu origem a este livro –, é válido afirmar que uma busca rápida no Google Acadêmico com os descritores ‘Frantz Fanon’ e ‘Educação’, no período entre 2000 e 2021, oferece mais de 8.400 resultados, o que indica um campo vigoroso (Faustino, 2022, p. 278).

Sendo assim, observamos que o nome de Frantz Fanon está sendo, nos anos recentes, cada vez mais ligado à educação. Embora ele não tenha escrito especificamente sobre pedagogia, suas reflexões sobre colonialismo, racismo e libertação oferecem bases fundamentais para repensar a educação em contextos de opressão, oferecendo valiosas contribuições para uma educação antirracista e emancipatória. Ele aborda a educação no contexto colonial como sendo um instrumento de dominação, usado para impor a cultura, os valores e a superioridade do colonizador. Dessa abordagem, destaco: 1) Educação como violência simbólica, já que a escola colonial ensina ao colonizado a desprezar sua própria história, língua e tradições, substituindo-as por narrativas europeias geradoras de alienação cultural; 2) Língua como mecanismo de poder**,** pois falar a língua do colonizador é um ato de submissão cultural que reforça as hierarquias raciais e a dominação; 3) Desumanização do colonizado; já que a educação colonial nega a humanidade plena do negro, reduzindo-o a um “outro” exótico ou inferior e, por último, 4) Necessidade de descolonização**,** já que a verdadeira libertação exige a destruição do sistema colonial, incluindo suas estruturas educacionais. Nas palavras de Fanon:

> Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há uma identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. [...] Quando na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, em nossos discursos, uma inconsciência pelo menos paradoxal. Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês. Que conclusão tirar

> de tudo isso? Impor os mesmos ‘gênios maus’ ao branco e ao negro constitui um grave erro em educação. [...] Fica claro que queremos, nem mais nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de história, pelo menos até a conclusão dos estudos. Pois, até prova em contrário, estimamos que, se há traumatismo, ele se situa neste momento da vida (Fanon, 2008, p. 132).

Considero especialmente relevante a leitura dos livros: *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, em que Freire compartilha suas experiências e reflexões com educação popular nos países africanos em processo de descolonização. Os países recém-independentes tinham pela frente o enorme desafio de construir um novo sistema educacional em um contexto marcado pela extrema pobreza e altíssimo índice de analfabetismo. Como aponta o educador:

> Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocremente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Selecionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número de renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu fracasso (Freire, 2021, p. 24-25).

Freire (2021) critica a ideologia colonialista incutida nas crianças e nos jovens, fazendo-os naturalizarem a situação de inferioridade em relação aos brancos, em que a única salvação seria se tornar “brancos” ou “pretos de alma branca”, em uma referência explícita a Fanon na nota de rodapé. Ele critica o descaso e a negação em relação as vivências e contextos dos colonizados e a imposição da história, cultura e língua dos colonizadores (Freire, 20210 p. 25):

> Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’. Daí descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de ‘nativos’. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados ‘começava’ com a chegada dos colonizadores, com sua presença ‘civilizatória’; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus

> bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha que ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (Freire, 2021, p. 25-26).

Freire defende que os nacionais deveriam se independizar, rejeitar e superar a "alienante experiência da educação colonial" assumindo com seu povo a sua história, inserindo-se em um processo de "descolonização das mentes", implicando na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, tanto nos aspectos simbólicos e ideológicos quanto nas condições materiais para contribuir com os esforços de criação de uma nova sociedade (Freire, 2021, p. 26).

Um ponto que marcou a experiência do autor no trabalho junto aos países africanos foi sua insistência respeitosa para que o português não seguisse como língua oficial do país, pois o crioulo lhe parecia a língua mais adequada por ser falada pela maioria da população, porém, essa não foi a posição adotada pelas lideranças dos países em que atuou:

> Numa perspectiva, por exemplo, neocolonialista, a liderança nacional necessariamente se filia à língua do antigo colonizador, sem que as massas populares sejam tocadas por essa língua. No fundo, se assiste a uma divisão social da sociedade entre dois grupos: um grupo minoritário de uma pequena burguesia nacional que comanda a língua do colonizador, e as grandes massas que não têm acesso à língua do colonizador e que, portanto, são discriminadas na sua própria formação padagógica. [...] No caso da Guiné-Bissau, se constituiu através dos tempos a língua crioula – que eu particularmente acho muito bonita –, que corta o país todo e que teve, na guerra de libertação, um fator extraordinário da sua difusão, como língua de comunicação entre diversos grupos étnicos. Creio que a questão que se coloca no caso da Guiné, no momento, não é tanto mais a de pretender alfabetizar as grandes massas populares em português, mas, pelo contrário, de disciplinar escritamente a língua crioula, ao mesmo tempo que enfatizando, respeitando e desenvolvendo as demais línguas nacionais, para que, num futuro próximo, se ponha a língua portugesa no seu devido lugar, quer dizer, possivelmente, como língua estrangeira, uma língua que ocupe um bom lugar (Freire, 2011, p. 48-49).

Freire (2020), em *Pedagogia da esperança*, promove um reencontro com *Pedagogia do oprimido*, buscando responder a algumas críticas de seus interlocutores e fazendo referências tanto a Fanon quanto a outros pensadores que influenciaram a construção do seu pensamento. O autor faz menções mais explícitas ao passado escravocrata do Brasil com seus reflexos ainda muito presentes nas discriminações de classe social, raça e sexo; desenvolve autocrítica de sua linguagem machista em suas primeiras obras; faz uma condenação enfática da discriminação racial; e também, aborda temas como os quilombos e a República Negra de Palmares, fazendo referência às lutas e resistências históricas da população negra brasileira. Para Freire:

> Não há dúvidas, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje. Corta as classes sociais, as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativamente indicativas daquele passado que se faz presente a cada instante. Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que 'odedece' para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que 'obedecer', em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que , assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de 'manhas', mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da 'obediência' necessária, partiram em busca da invenção da liberdade (Freire, 2020, p. 149).

Burman (2022), em *Fanon y Educación. El "niño como método",* reivindica de forma incomum o lado pedagógico de Fanon que, segundo ela, deixou escritos que podem ser de grande ajuda para o pensamento educacional em um projeto anticolonial, pós-colonial ou decolonial. Em uma perspectiva centrada na ação e nas suas implicações políticas, levanta questões sobre subjetividade (conscientização, compreensão e mudança) que inclui, mas transcende espaços de aprendizagem formais e informais. Ela aponta que o trabalho de Fanon possui uma grande relevância no que diz respeito à psicologia e aos estudos educacionais infantis. Por isso, a autora buscou aplicar as ideias fanonianas na investigação dos tipos de infância de forma a compreendê-la a partir da análise de um diagnóstico geopolítico, já que muitas vezes a criança desaparece do centro de interesses em favor de outros conjuntos de interesses adultos ou políticos. Para Burman:

> Concretamente, as leituras aqui feitas dos textos de Fanon enfatizam a importância de três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, elas enfatizam as ligações inextricáveis entre emoções e aprendizagem. Em segundo lugar, destacam como a política se inscreve no pessoal, mesmo que seja de uma forma específica e idiossincrática [como indicado pelos casos que Fanon expõe em *Os condenados da terra*]. Embora muitos outros modelos também subscrevam estes compromissos, saliento que a sua leitura a partir de e com uma perspectiva fanoniana gera novas linhas de investigação. Somado a isso está uma terceira tese ou aspecto, de como a retórica ou reivindicações em torno da 'criança' (portanto como conceitos abstratos de 'infância' além de meninos e meninas concretos) que revelam o funcionamento de uma ideologia que se conecta de uma maneira particular e necessária à educação e política, e ao psicológico com a política social. (Burman, 2022, p. 26, tradução minha).

Prospere (2017), em *Educação e transformação social no/do Haiti à luz (da pedagogia braçal) de Frantz Fanon*, aborda o caráter pedagógico dos movimentos

sociais no Haiti em possíveis aproximações com a teoria de Frantz Fanon dentro do campo da educação. Ele trabalha com a abordagem fanoniana dos conceitos de cultura, resistência e descolonização aplicando-os à educação, especificamente na história haitiana. Dessa forma, o autor busca orientar a participação popular nos processos coletivos de luta por transformação social, através do que chamou de *pedagogia braçal*:

> Antes, porém, é relevante perguntar o que têm a ver os conceitos utilizados nas obras de Frantz Fanon com a educação, com os processos pedagógicos ou com o sistema educativo do Haiti? Se percorrermos a trajetória do autor como intelectual engajado, militante, revolucionário e tomarmos a educação como política pública, podemos encontrar elementos similares entre a proposta de formação de Fanon e os ideais de uma pedagogia braçal. Um pedagogia que seja capaz de orientar para a participação popular nos quais todos devem lutar por um único objetivo. Tal participação só pode ter um nome 'combate'. Neste viés a pedagogia de Frantz Fanon pode ser chamada de "colaboração braçal", ou seja, uma pedagogia que direciona para o combate em colaboração mútua com os oprimidos, os sem voz e sem vez, os explorados que devem mover-se pela leitura política de seu mundo, o mundo da vida. Propondo-se desencadear um combate que necessariamente deve passar pelo clivo da denúncia do passado sofrido e pelo anúncio de um presente com possíveis sonhos de uma sociedade mais justa e igualitária (Prospere, 2017, p. 43-44).

Vimos que Freire, com suas reflexões e práticas, tornou-se uma referência mundial na área da pedagogia crítica e educação popular. Embora ele não tenha focalizado explicitamente a raça em boa parte de seus trabalhos, oferece contribuições fundamentais para se pensar a educação emancipatória que foram e são utilizados por diferentes educadores antirracistas ao redor do mundo. Já o nome de Fanon está sendo cada vez mais ligado à educação. Embora ele não tenha escrito especificamente sobre pedagogia, suas reflexões sobre colonialismo, racismo e libertação oferecem bases fundamentais para repensar a educação em contextos de opressão. Portanto, acredito que encruzilhadas entre Fanon e Freire oferecem importantes contribuições para a construção de propostas educacionais antirracistas e emancipatórias que orientem a participação popular na luta pela superação das estruturas de opressão social e racial do sistema capitalista. Fanon e Freire nos desafiam para o combate junto aos oprimidos e explorados, que movidos pela leitura política de seu mundo possam denunciar a situação de exploração e opressão vivenciada e anunciar sonhos possíveis de uma sociedade emancipada.

4.4 Algumas proposições

Neste último ponto, trago algumas proposições com o propósito de ampliar a discussão sobre alguns pontos da encruzilhada entre Fanon e Freire que possam contribuir no processo de construção de uma educação antirracista e emancipatória. Além dos pontos anteriormente destacados, vimos que Martins (2012) também mencionou outras duas confluências entre os autores: 1) A reflexão sobre o papel dos intelectuais; e 2) O papel do lupemproletariado na transformação social. Retomo essas duas confluências porque consideramos importantes no processo de construção de uma educação antirracista e emancipatória (Martins, 2012, p. 250-252).

Em primeiro lugar, vimos que ambos os autores valorizam o papel dos intelectuais, distinguindo inclusive as diferentes etapas pelas quais eles devem passar para contribuir com o processo de transformação social, realizando uma espécie de "*páscoa* ou *travessia*"[16] como disse Freire, que diminua sua distância em relação às condições de vida dos explorados até "depois de haver tentado se perder no povo, se perder com o povo – vai, ao contrário, sacudir o povo"[17], como disse Fanon.

Para Fanon, o intelectual colonizado que assume uma posição anticolonial passa por diferentes fases: um período assimilacionista, um período de crise e um período de luta. Assim, em um primeiro momento, ele quer provar que assimilou a cultura do ocupante, demonstrando fascínio pela cultura colonizadora considerada superior à sua. Já em um segundo momento, o intelectual colonizado entra em crise quando retoma o contato com seu povo, tomando consciência da situação de opressão colonial. E, por fim, em um terceiro momento, o intelectual colonizado assume uma postura consciente na luta coletiva para superar a situação colonial. Todo esse processo é marcado por diferenças de tempo e espaço e é atravessado por contradições, mas segundo o autor a existência de um processo de luta revolucionária será fundamental para essa mudança de posicionamento do intelectual colonizado (Fanon, 2005, p. 63-64).

> O intelectual colonizado assiste, numa espécie de auto-de-fé, à destruição de todos os seus ídolos: o egoísmo, a recriminação orgulhosa, a imbecilidade infantil daquele que quer sempre ter a última palavra. Esse intelectual colonizado, atomizado pela cultura colonialista, descobrirá também a consistência das assembleias de aldeias, a densidade das comissões do povo, a extraordinária fecundidade das reuniões de bairro e de célula. O problema de cada um não deixa mais, doravamente, de ser o problema de todos, porque, concretamente, *todos* serão descobertos pelos legionários, e logo massacrados, ou

[16] Freire, 2019.

[17] Fanon, 2005.

> *todos* serão salvos. O 'salve-se quem puder', essa forma ateia de salvação, nesse contexto, está proibido (Fanon, 2005, p. 64).

Para Freire, o intelectual ou o professor que defende a causa dos oprimidos deve afastar-se de seu papel como parte de uma situação social injusta e assumir uma posição a favor da humanização de todos. Nesse sentido, é necessário disponibilidade e abertura para conhecer a realidade do outro e, também dialogar horizontalmente, aprendendo e ensinando, com o objetivo de potencializar a luta coletiva transformadora. Segundo o autor, esse movimento deve ser pautado por uma solidariedade política que não é obtida mudando-se para a favela, mas sim através do que chamou de "travessia", uma disponibilidade e abertura para o diálogo entre professor e aluno, pautada numa decisão ético-política que busca intervir na luta pela mudança radical do mundo (Freire, 2019, p. 132-135):

> A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (Freire, 2019, p. 134).

Em segundo lugar, Martins (2012) aponta que ambos os autores concordam no papel decisivo que os setores mais oprimidos desenvolvem nos processos de superação da opressão. Em Fanon, por exemplo, a reivindicação do caráter revolucionário do lupemproletariado[18], inclusive, o separa de certas correntes mais eurocêntricas do marxismo, que enfatizavam o caráter imobilista ou reacionário desse setor. Fanon considerava que o lupemproletariado, associado aos camponeses e aos intelectuais colonizados urbanos, teria um papel decisivo a cumprir na luta pela libertação, especialmente em contextos marcados pela situação colonial, onde o proletariado era minoritário e, até mesmo considerado "privilegiado" em relação à massa da população

[18] No vocabulário marxista, designa a população situada socialmente abaixo do proletariado, por suas condições de vida e de trabalho, formada por frações miseráveis, geralmente não organizadas em partidos ou sindicatos e, por isso consideradas por muitos como sendo desprovidas de consciência de classe.

marginalizada e oprimida. Essa afirmação do papel revolucionário dos setores mais oprimidos da sociedade colonial coloca Fanon em um espaço particular entre o pensadores marxistas e também é um elemento importante na encruzilhada entre seu pensamento e o de Freire. Em Freire também há a afirmação da participação dos setores mais oprimidos da sociedade em sua transformação, seja entre os camponeses analfabetos do sertão nordestino ou entre as populações analfabetas nos novos países africanos em processo de descolonização (Martins, 2012, p. 250-252).

Fanon, sobre a participação dos setores mais oprimidos nos processos de luta por transformação social, diz que:

> Efetivamente, a insurreição, partindo dos campos, vai penetrar nas cidades pela fração do campesinato bloqueada na periferia urbana, que ainda não pôde encontrar uma migalha para comer no sistema colonial. Os homens que a população crescente dos campos, a expropriação colonial levaram a desertar à terra familiar giram incansavelmente em torno das diferentes cidades, esperando que, um dia ou outro, seja-lhes permitido entrar. É nessa massa, é nesse povo das favelas, no seio do lumpen-proletariado que a insurreição vai encontrar a sua ponta de lança urbana. O lumpen-proletariado constitui uma das forças mais espontâneas e radicalmente revolucionárias de um povo colonizado (Fanon, 2005, p. 153).

Freire (2020) relata a experiência do Movimento Independente Revolucionário, o MIR, que nasce em Concepción no Chile, formado por jovens revolucionários que discordavam do que lhes parecia desvios liberais do Partido Comunista e apostavam na importância da promoção da educação popular junto ao *lúmpen*, às *poblaciones*, às populações mais oprimidas da sociedade, que frequentemente eram apontadas por "postulados metafísicos" de grupos dogmáticos da esquerda política como sendo sem "consciência de classe":

> Foi assim que, já ao tempo do governo da Unidade Popular, o MIR desenvolveu um intenso trabalho de mobilização e organização, já em si pedagógico-político, a que se juntou uma série de projetos educativos nas áreas populares. Tive a oportunidade, em 1973, de passar um noite com a liderança da *población* de Nueba Habana, que, ao contrário do que se esperava, ao obter o que reivindicava, sua moradia, continuava ativa e criadora, com um sem-número de projetos no campo da educação, da saúde, da justiça, da segurança, dos esportes. Visitei uma série de velhos ônibus oferecidos pelo governo, cujas carrocerias, transformadas e adaptadas, viraram bonitas e arrumadas escolas que atendiam às crianças da *población*. À noite, os ônibus-escola se enchiam de alfabetizandos que aprendiam a ler a palavra através da leitura do mundo. Apesar de incerto, Nueba Habana tinha futuro, por isso o clima que a envolvia e a pedagogia que nela se experimentava eram da esperança (Freire, 2020, p. 53).

E ainda sobre este mesmo ponto, Freire diz que:

> E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. Isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água. O diálogo com as massas não é uma concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a 'pronúnica' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (Freire, 2019, p. 184-185).

Quando abordei, noc: a questão de raça, do racismo e da ideologia racista no Brasil, destaquei as desigualdades raciais que marcam a educação brasileira. Quando mostrei, no capítulo 2: a questão da educação e educação antirracista numa sociedade capitalista, evidenciei os desafios de ensinar e aprender em um contexto neoliberal marcado pela mercadorização da vida, exclusão e opressão. Quando tratei, no capítulo 3: as encruzilhadas entre Frantz Fanon e Paulo Freire, defendi uma profícua e potente relação intelectual e militante entre os autores. Por fim, neste capítulo 4, discuti que os autores estudados apresentam importantes constribuições para a construção de uma educação antirracista e emancipatória. E, a partir desses dois últimos pontos de confluência entre os autores, apresento como proposições nesse processo de construção e intervenção transformadora da realidade.

Primeiramente, destaco a necessidade de realizar a "travessia", pois seja como intelectuais, militantes, professores ou profissionais da educação trazemos, em nossa caminhada, nossas próprias bagagens, preconceitos, discriminações, ideologias e precisamos mergulhar no contexto em que estamos trabalhando, mediados pelo diálogo. É importante entender o processo educativo como um processo dialógico, onde aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos. Reconhecer no aluno um sujeito que possui interesses, necessidades, vivências e sonhos oferece um enorme potencial de construção de uma educação muito mais contextualizada significativa. Trouxe como experiência a realização das rodas de conversa, onde os alunos podiam compartilhar sobre o que já sabiam, o que ainda não sabiam e o que gostariam de saber, que foram fundamentais para planejar e replanejar todas as etapas do Projeto Moleque Curumim. Precisamos estar mais abertos e disponíveis para esse diálogo, tanto para romper com a concepção bancária quanto para construir uma concepção conscientizadora e problematizadora.

Em seguida, vale destacar a necessidade do reconhecimento do potencial dos nossos alunos, que a partir de uma formação crítica, terão melhores condições para o entendimento da realidade e, assim, poderão atuar na construção da luta coletiva pela transformação. Vimos que a maioria da população negra sofre com os piores indicadores sociais, majoritariamente frequenta as escolas públicas e grande parte delas inseridas em territórios de favela ou de periferia, marcados por uma série de vulnerabilidades. Priorizar a denúncia e enfrentamento dessas desigualdades é imprescindível na luta por uma educação de qualidade social para todos.

Em abril de 2024 foi publicado o estudo “A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras”, que trouxe uma pesquisa bastante reveladora das desigualdades raciais da educação brasileira, realizada pelo Observatório da Branquitude com dados do Censo Escolar e do Indicador de Nível Socioeconômico divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep ligado ao MEC. A pesquisa considerou escolas predominantemente brancas as com 60% ou mais de alunos autodeclarados brancos e as negras são as com 60% ou mais de estudantes pretos e pardos. E revelou que das escolas do país com melhores infraestruturas, 69% são as que têm a maioria dos alunos brancos. Avaliou também a existência ou não de laboratórios de informática, bibliotecas e quadras de esportes nas escolas, bem como as condições de vida dos alunos em suas comunidades, combinando a escolaridade dos pais dos estudantes e a posse de bens e serviços da família. O estudo conclui que as condições estruturais do ambiente escolar impactam diretamente na aprendizagem dos alunos, jogando a favor ou contra suas trajetórias e, por isso demandam a correção de assimetrias pela via de políticas públicas assertivas para a distribuição equitativa do direito à educação (Observatório da Branquitude, 2024).

Em novembro de 2024, foi publicada pelo MEC um estudo chamado “O Círculo Vicioso da Desigualdade Racial na Educação do Brasil” realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo apresentou o resultado de uma pesquisa focada na realidade educacional do Brasil, utilizando bases de dados como o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Censo da Educação Superior, analisando as condições educacionais e as oportunidades no mercado de trabalho docente para diferentes grupos raciais em vários territórios: escolas convencionais, assentamentos, comunidades quilombolas e indígenas. A pesquisa revelou as disparidades estruturais enfrentadas por estudantes negros, pardos e indígenas que têm maior probabilidade de frequentar escolas com infraestrutura precária, contar com professores menos qualificados e obter desempenho acadêmico inferior em

comparação com seus colegas brancos. Essas desvantagens persistem na educação superior, na qual os alunos desses grupos raciais estão concentrados em cursos e instituições menos prestigiados. Mesmo aqueles que optam por carreiras no magistério têm mais chances de trabalhar em escolas com poucos recursos, perpetuando o ciclo de desigualdade (BID, 2024).

Enfrentar essa dura realidade deve ser encarado como um desafio ético e político central de todos que trabalham pela educação antirracista na perspectiva emancipatória. Tenho procurado na minha prática profissional realizar assembleias de turma semanalmente, para, de forma sistemática, promover a participação ativa dos alunos com elogios, críticas e sugestões sobre as atividades realizadas, o estabelecimento de regras de convivência para autorregulação dos comportamentos e resolução dialógica dos conflitos, e além disso, a construção de valores éticos e democráticos. É de suma importância que os alunos se apropriem da educação como um direito e passem a reivindicar melhorias nas suas condições de estudo. Esse movimento de participação pode abrir caminhos para uma crescente politização de toda a comunidade escolar sobre a sua realidade. O pensamento crítico necessariamente atravessará os “muros da escola” e se conectará com as injustiças sociais e raciais da sociedade capitalista em que estamos inseridos que se refletem na escola.

Relacionar o local com o geral, o particular com o total é fundamental para o desvelamento da realidade, leitura de mundo, denúncia da situação que temos e anúncio da situação que queremos, organização e luta por transformação social. Professores, funcionários, alunos, responsáveis e comunidade do entorno da escola devem refletir sobre as desigualdades sociais e raciais vivenciadas e organizar a luta coletiva pela garantia de direitos sociais e condições materiais igualitárias para os processos de ensino e aprendizagem. Acredito que nunca é cedo demais para ensinar que a práxis política coletiva pode ser transgressora, transformadora e emancipatória.

Defendo que a disponibilidade e abertura para o diálogo horizontal que dá voz e vez aos alunos, que abre a escola para a sua comunidade de entorno e que promove tanto a formação crítica quanto a mobilização coletiva, oferece uma encruzilhada de potentes possibilidades de conscientização e problematização sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, reflexão sobre o racismo, preconceitos e discriminações existentes contra pessoas racializadas em nossa sociedade capitalista. Uma educação antirracista e emancipatória, sem dúvida nenhuma, é uma ferramenta fundamental, pois reconhece o protagonismo dos próprios sujeitos “condenados”, “oprimidos” e “racializados” na construção de uma luta coletiva pela superação do racismo e transformação radical da nossa realidade marcada pela desigualdade, exploração e opressão.

É nessa encruzilhada que caminhos para uma “futuridade revolucionária” e “esperançosa”, como nos disse Freire[19], nos são abertos e que para alcançá-la tem que estar sendo:

> Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que estar *sendo* (Freire, 2019, p. 102).

É nesta encruzilhada que caminhos de liberdade são abertos para a construção de “condições ideais em um mundo humano”, porque como disse Fanon:

> No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente. [...] Não se deve tentar fixar o homem, pois seu destino é ser solto. [...] É superando o dado histórico, instrumental, que introduzo o ciclo da minha liberdade. [...] É através de uma tentativa de retomada de si e de despojamento, é pela tensão permanente de sua liberdade que os homens podem criar condições de existência ideais em um mundo humano. [...] Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2008, p. 189-191).

Espero que as experiências relatadas e as proposições colocadas a partir das encruzilhadas entre Frantz Fanon e Paulo Freire mobilizem nossas reflexões e ações na construção de uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória.

[19] FREIRE, 2019.

Considerações finais

É difícil aceitar o final ou conclusão de uma pesquisa porque, geralmente, durante o processo de sua realização muitos textos são lidos e relidos, muitas informações são descobertas, algumas hipóteses são confirmadas e outras são refutadas, mas sobretudo, devido ao surgimento de uma série de novas possibilidades que se abrem para investigação dentro da temática. Possibilidades muitas vezes não previstas e que devido ao limitado tempo que possui um curso de mestrado, especialmente quando realizado tendo que conciliar com várias outras obrigações profissionais, como foi o meu caso, não puderam ser devidamente exploradas. A sensação de inconclusão e inacabamento é enorme. Pretendo abordar, em trabalhos futuros, outros pontos de encruzilhada entre os autores, bem como outras experiências e propostas possíveis a partir deles, que infelizmente não puderam ser incluídos neste trabalho.

Inicialmente, apresentei a minha trajetória pessoal e profissional, que é cheia de encruzilhadas, que me impeliram a buscar referências nos debates sobre raça e racismo, nas diferentes concepções de educação e nas várias propostas de educação antirracista que foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Essa busca por leituras de diferentes autores e autoras, especialmente Paulo Freire e Frantz Fanon, modificaram minhas práticas profissionais e reflexões teóricas e despertaram um grande interesse que culminou na realização desta pesquisa. A hipótese inicial de que as encruzilhadas entre o pensamento de Fanon e Freire eram pouco estudadas no Brasil e justificariam a realização de pesquisas mostrou-se apenas parcialmente válida, já que, após a pesquisa bibliográfica realizada tanto nas obras de Paulo Freire e de Frantz Fanon quanto de outros autores e autoras que trabalham com o pensamento deles, verificou-se também, um recente e crescente movimento de análise da relação Fanon-Freire.

No primeiro capítulo, abordei os aspectos teóricos da categoria raça e ideologia racista, que embasaram esta pesquisa, bem como discuti as relações entre racismo e capitalismo e os impactos do racismo sobre a população negra no Brasil, especialmente no campo da educação. Verificamos que o racismo é uma construção histórica que possui uma funcionalidade estrutural para o sistema capitalista, que promove diferentes ideologias racistas como o racismo à brasileira, buscando naturalizar a situação de exploração e opressão vivenciada pela população negra, inclusive com as alarmantes desigualdades raciais na educação brasileira.

No segundo capítulo, tratei sobre diferentes concepções de educação e de educação antirracista. Desde o debate sobre a natureza da educação, passamos pela educação para o desenvolvimento e para o subdesenvolvimento, a educação bancária e a educação libertadora, a educação para a dominar e para a libertar, a luta pela educação antirracista, até a educação numa sociedade de capitalismo neoliberal. Confirmo que, em uma sociedade capitalista, podem ser instrumentalizadas tanto para reprodução e dominação quanto para emancipação e transformação da sociedade.

No terceiro capítulo, apresentei as encruzilhadas entre o pensamento de Frantz Fanon e de Paulo Freire. Verificamos Frantz Fanon foi uma importante referência para Paulo Freire desde as primeiras até as últimas obras e, que foi inclusive decisivo para o aprofundamento e radicalização do pensamento freireano. O pensamento dos autores possui aproximações bastante evidentes nas abordagens sobre: a dualidade existencial do oprimido, o problema da violência e sobre a questão colonial e racial. Destaco que considerei o marxismo anticolonial terceiro-mundista ou periférico, com sua aposta na práxis revolucionária que promove a humanização dos “condenados”, “oprimidos” e “racializados”, a libertação do jugo colonial e a transformação radical como um incontornável ponto de encruzilhada entre Fanon e Freire.

E, no quarto capítulo, apresentei a partir das encruzilhadas entre os autores, algumas contribuições para estabelecermos princípios que devem embasar uma educação antirracista e emancipatória. Discuti desde uma análise crítica das possibilidades e limites das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passando por algumas experiências e proposições, concluo apostando no diálogo como decisão ético-política e no protagonismo dos “condenados”, “oprimidos” e “racializados” tanto na construção de um educação verdadeiramente antirracista e emancipatória quanto na construção de uma luta coletiva pela transformação radical da nossa realidade.

A realização desta pesquisa confirmou a hipótese de que as encruzilhadas entre pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon trazem contribuições importantíssimas para o debate sobre uma educação antirracista e emancipatória. Destaquei a encruzilhada como um operador conceitual que nos oferece a possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmico e epistêmico que se confrontam e dialogam e apresentei Fanon e Freire como dois autores autores de encruzilhada, que compartilharam horizontes políticos comuns mesmo com diferentes objetivos e ênfases e em diferentes contextos, produzindo um pensamento encruzado que nos desafia a romper com o processo de desumanização provocado pelo colonialismo e pela racialização não de forma superficial, mas sim levando em consideração as bases materiais do sistema capitalista

que sustentam esse processo e, que portanto, demandam ações de reestruturação total da sociedade. Fiz, ainda, a defesa de uma práxis revolucionária que promova a humanização dos “condenados”, “oprimidos” e “racializados”, a libertação do jugo colonial e a transformação radical da realidade como um imperativo que emerge tanto dos escritos quanto da vida desses autores fundamentais para se pensar a construção de uma educação verdadeiramente antirracista e emancipatória.

Nessa construção, a partir de reflexões e experiências, fiz proposições que apostam no diálogo, na participação, na formação crítica e na mobilização coletiva pela garantia de direitos sociais e condições materiais igualitárias para os processos de ensino e aprendizagem que combatam as desigualdades raciais da educação brasileira e atuem pela transformação social como princípios fundamentais para uma educação antirracista e emancipatória que seja instrumento na construção de uma outra sociedade possível de “futuridade revolucionária” e “esperançosa” que ofereça “condições ideais em um mundo humano” para todos.

Epílogo

Apenas palavras, você diz?
Mas palavras de cor e carne trepidante.
Palavras cor de montanhas ardentes.
De cidades em chamas.
De mortos ressuscitados.
Palavras, sim, mas palavras estandartes.
Palavras cortantes.
O amor que faz te viver a segunda potência.
Uma palavra,
mas uma palavra estrangulada pela vida
eriçada de vida.
Uma palavra que tem sede,
que tem fome,
que grita
chora
chama
se absorve
e se
perde.

FANON, Frantz. *O olho se afoga / Mãos paralelas – Teatro Filosófico*.
Salvador: Editora Segundo Selo, 2020.

Referências

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

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set. 2012.

Elacqua, G., Dias, I., Nascimento, D., Pérez-Nuñez, G., e Rodrigues, M. (2024). **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil.** Banco Interamericano de Desenvolvimento "BID", 2024. https://doi.org/10.18235/0013265.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, Gerrio *et al.* **Desigualdades raciais na educação no Brasil.** In: Números da discriminação racial: desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas. org. Michael França, Alysson Portella. São Paulo: Editora janaína, 2023.

BARROS, Douglas Rodrigues. **Racismo.** Jundiaí: Editora Fibra / Edições Brasil, 2019.

BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco? Esboço para uma crítica à metafísica racial**. 1.ed. São Paulo: Hedra, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

BURMAN, Erica. **Fanon y Educación. El "niño como método"**. Madrid, España: Morata, 2022.

CARLOS, Elter Manoel. **Palavramundo: A leitura como experiência de formação**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado, 2008/09.

CHERKI, Alice. **Frantz Fanon: um retrato**. São Paulo: Perspectiva, 2022.

Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2 ed. IBGE, 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. In: Tempo [online], 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122.

DUARTE, C. S**. Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, n. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon; um revolucionário particularmente negro**. 1 ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FAUSTINO, Deivison. **A disputa em torno de Frantz Fanon: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos**. São Paulo: Intermeios, 2020.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas: Teoria, política e subjetividade.** São Paulo: Ubu, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FRASER, Nancy. **Do neoliberalismo progressista a Trump – e além**. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 17 - Nº 40 - Set./Dez. de 2018.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe** / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Jefferson. **Racismo, capital e emancipação humana: notas sobre a questão negra na tradição comunista.** São Paulo: Instituto Caio Prado Junior, 2022.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. **Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella] . São Paulo, SP: Instituto da Mulher Negra Geledés e Instituto Alana, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Editora Vozes Limitada, 2019.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (2007). **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, 30(3). Recuperado de https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745.

GONÇALVES,, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. [on line]. 2000, n°.15, pp.134-158.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra.** Novos Estudos – Cebrap, n. 81, 2008.

HADDAD, Sérgio. **O educador: Um perfil de Paulo Freire**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 2 e. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart (1995). **Raça, o significante flutuante**. *Z Cultural; Revista do Programa Avançado em cultura contemporânea*. Ano VIII, n.2. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=16&edicao=40

HOBSBAWN. Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados. 18 (50), 2004.

IANNI, Octavio. **A racialização do mundo**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. **Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores.** Ciência & Educação [online]. vol.14, n.03, pp.397-416, 2008.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOSTUCZENKO, Karine; FIGUEIREDO, Daniela; FIGUEIREDO, José. **Contribuições de Frantz Fanon e Paulo Freire para a emersão de uma educação antirracista**. *Inter-Ação*, Goiânia, v.46, n. ed.especial, p. 930-945, set. 2021.

MARTINS. Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MARTINS, Pablo. **Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire: El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 241-256, maio/ago, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação:** como a educação “inovadora” opera? Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira**. Giuliana Volfzon Mordente, Francisco Teixeira Portugal. Olhar de Professor, *[S. l.]*, v. 27, p. 1–25, 2024.
MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOUJÁN, Inés. **Notas sobre una relación intelectual: Paulo Freire y Frantz Fanon**. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 47, p. 66-85, ago, 2021.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** 3 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MOURA, Clovis. **Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo**. Afro-Asia, Salvador, n 14, 1983.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira**.** In: **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. . Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE (2024). **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras**. Rio de Janeiro: abr. 24, 8 pp.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica.** São Paulo: Editora Dandara, 2021.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2 ed. **PNAD contínua: educação**. IBGE, 2023.

PICO, Daniel Montañez. **Marxismo Negro: pensamento descolonizador do caribe Anglófono**. São Paulo: Editora Dandara, 2024.

PROSPERE, Renel. **Educação e transformação social no/do Haiti à luz (da pedagogia braçal) de Frantz Fanon** / Renel Prospere, Arnaldo Nogaro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

RAMOS, Silvia et al. **Pele alvo: a cor que a polícia apaga.** Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, 2022.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

RIZZI, E. G.; TRANJAN , T. **Capitalismo, neoliberalismo progressista e lutas emancipatórias no pensamento de Nancy Fraser**. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 26, n. 85, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz.**Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHWARCZ, L. K. M. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sérgio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo: Sumaré, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SILVA, José Victor Alves da. **Consciência e violência no terceiro mundo: A contribuição de Frantz Fanon para a teoria e prática de Paulo Freire**. In: 47º Encontro Anual ANPOCS, Campinas: UNICAMP, 2023.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires & DUARTE, Angelina. **Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003)**. In: Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.16, n.3, p. 114-138, julh./set., 2018.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: Um Deus Afro-atlântico no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

SOUZA, Mário Luiz de. **Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira.** R. Katál., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022.

SOUZA, Mario Luiz de. Fanon e Algumas Questões Epistemológicas. In: **Direitos humanos, saúde mental e racismo : diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon** / Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro; org. Patrícia Carlos Magno, Rachel Gouveia Passos. Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Mario Luiz de. **Hegemonia e a transformação do racismo em força social e numa das estruturas da sociedade brasileira.** Revista Marx e o Marxismo, v.11, n.20, jan/jun 2023.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta**. #VidasNegrasImportam e libertação negra.** São Paulo: Elefante, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: Educação Intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1975.