

dossiê

# Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas

## Indispensable Knowledges for Anti-racist Educational Praxis

Michele Guerreiro Ferreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (DED | CCAE | UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil.  
E-mail: mguerreirof@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7394-1149>.

Submetido em 26/11/2021. Aceito em 26/01/2022.

**insurgência**

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022  
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.  
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

## Saberes Indispensáveis a Práxis Educativas Antirracistas

Resumo: O presente artigo parte da reflexão sobre a matriz colonial do racismo e das resistências a partir da resignificação da ideia de “raça” como elemento primordial para as lutas antirracistas. Em seguida, tomamos as contribuições de Paulo Freire (1996) para analisar as exigências indispensáveis à construção de uma práxis educativa antirracista. Percebemos que avançamos significativamente na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, o que nos faz esperar que apesar de ainda não termos alcançado nosso objetivo estamos no rumo certo.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais; Contribuições Freireanas; Antirracismo.

Abstract: This paper starts from a reflection on the colonial matrix of racism and resistance from the reinterpretation of the idea of "race" as a primordial element for anti-racist struggles. Then, we take the contributions of Paulo Freire (1996) to analyze the indispensable requirements for the construction of an anti-racist educational praxis. We realize that we have made significant progress on the path towards a fairer and more egalitarian society, which makes us hope that, despite not having yet achieved our objective, we are on the right path.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Freirean Contributions; Anti-racism.

### 1 Introdução

O presente trabalho reúne um conjunto de reflexões que vimos amadurecendo nos últimos dez anos, período que abrange a transformação de nossa curiosidade ingênua sobre as relações raciais em nosso país, em curiosidade epistemológica. Tal transformação se dá a partir do nosso ingresso na pós-graduação *Stricto Sensu* através das pesquisas de mestrado e de doutorado na área da Educação e, mais especificamente, da Educação das Relações Étnico-Raciais. Por meio das pesquisas, pudemos perceber como as tensas relações raciais em nosso país são permeadas pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira e atravessa as subjetividades das pessoas.

Sabemos que não estamos apresentando nenhuma novidade, especialmente para a população negra brasileira. Afirmar que as relações raciais são tensas por causa do racismo soa até como pleonasma. No entanto, nesse trabalho, pedimos licença para falar o óbvio, pois percebemos em nossa trajetória formativa, não apenas acadêmica, mas também pessoal, profissional e militante, que para construirmos uma sociedade antirracista precisamos, muitas vezes, dizer o óbvio.

Nosso intuito é abordar o debate sobre a formação docente como modo de contribuir com a construção dessa sociedade antirracista por meio da educação, bem ao modo freireano de esperar. Assim, aproveitando o ensejo das celebrações pelo centenário de Paulo Freire, parafraseamos o subtítulo do *Pedagogia da Autonomia* (1996) para sistematizar nossas reflexões e apresentar os “saberes indispensáveis” à uma práxis educativa antirracista a partir das contribuições freireanas e das epistemologias do Sul.

Desse modo, o presente texto está organizado em três seções: a) abordamos o racismo, sua matriz colonial e suas consequências; b) apresentamos os saberes indispensáveis à formação docente para a construção de práxis educativas antirracistas; c) trazemos nossas considerações.

## **2 Matriz colonial da “raça” e a sua resignificação no enfrentamento do racismo**

Hoje em dia não é novidade que não há fundamentação científica que dê sustentação à ideia de “raça” para categorizar os seres humanos. Embora tal construção tenha sido refutada há mais de um século, isso foi insuficiente para encerrar a doutrina que deriva dessa falsa ideia de “raça”, o racismo. Desse modo, consciente e/ou inconscientemente, a crença na superioridade de alguns corpos e na inferioridade de outros baseada em fenótipos continua vigente.

É óbvio que continua vigente, pois a invenção da ideia de “raça” no âmbito do colonialismo foi forjada exatamente com a finalidade de classificar e estabelecer o lugar racial dentro das estruturas de trabalho como nos mostra Aníbal Quijano (2000, p.250):

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario.

Percebemos que a atribuição de identidades raciais facilitava a organização social do trabalho e da exploração racial do trabalho do colonizado. Por isso, o autor nos explica que primeiro se inventou a identidade racial do “índio”, uma identidade homogênea que buscava apagar as especificidades culturais, políticas, sociais, religiosas de cada povo ou etnia em uma única “raça”. Simultaneamente, ao inventar o “índio”,

também se inventou a identidade racial do “branco”, que muito embora representasse apenas o homem, cristão, cis-heterossexual, passou a definir o padrão de razão, civilização, desenvolvimento a ser seguido.

Como o “branco” inventou esse sistema de classificação, é óbvio que se posicionou nos patamares superiores ao estabelecer o lugar racial de cada identidade inventada. Desse modo, “mestiços”, “índios” e “negros” foram colocados nos patamares inferiores e a estes eram designados os trabalhos de menos prestígio social, bem como a servidão e a escravidão.

A racialização da população mundial inaugura uma nova configuração discriminatória entre os povos. Antes, a religião era considerada uma das principais formas de discriminação, basta olhar as inúmeras guerras e conflitos movidas por questões religiosas ao longo da História, no entanto, segundo Ramón Grosfoguel “com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial”. (Grosfoguel, 2016, p. 39).

Percebemos que tais estruturas foram concebidas no contexto da colonização, durante o colonialismo, no entanto, por meio da Colonialidade (QUIJANO, 2000, 2005), um padrão ou matriz de poder baseados na racialização, no eurocentrismo, no capitalismo, mantém os seus efeitos vigentes até os dias atuais.

Não pretendemos nos alongar na caracterização e nas consequências da Colonialidade, já há bastante trabalhos sobre o tema, mas vale destacar que tal padrão ou matriz de poder corrobora para manter intactas as relações raciais fundadas na exploração dos sujeitos epidermizados (FANON, 2008), estabelecendo barreiras para que os lugares sociais de prestígio na sociedade sejam ocupados majoritariamente por homens brancos. Por exemplo, o Brasil ter tido até hoje apenas um ministro da justiça negro em mais de trezentos anos desde a fundação da primeira faculdade de Direito no país é um fato que evidencia os efeitos da Colonialidade.

Felizmente, há tensões e resistências que, embora não sejam contadas nas metanarrativas oficiais, causam fissuras nesse sistema e abrem caminhos para que possamos sonhar com uma sociedade mais justa e igualitária.

Um exemplo de resistência é a própria ressignificação do termo “negro” para representar não uma “raça” inferiorizada, mas um giro decolonial, na medida em que adota o termo criado pelo colonizador para denunciar o racismo e seus efeitos e anunciar uma sociedade outra, onde a história e cultura de nossos ancestrais da África

e da diáspora seja colocada em pé de igualdade com as demais matrizes que nos constituem.

Foi uma longa trajetória para que a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena encontrassem um lugar nos currículos escolares brasileiro. Podemos elencar uma série de atitudes adotadas desde que as(os) primeiras(os) africanas(os) foram obrigadas(os) a dar voltas na Árvore do Esquecimento e receberam seu nome de branco no batismo enquanto embarcavam nos navios negreiros para trabalharem como escravizadas(os) quando chegassem nas Américas, até os dias atuais quando o mundo, no auge da pandemia de Covid-19, é lembrado que “*Black Lives Matter*”.

A primeira grande atitude de resistência foi não esquecer. A memória foi o grande trunfo de resistência negra, mesmo diante da história única que pintavam os heróis da História de branco e onde não tinha lugar de existência para os sujeitos epidermizados. Além disso, as organizações religiosas, culturais, esportivas pouco a pouco foram deixando suas marcas cada vez mais evidentes na construção histórica de nosso país. Também podemos citar a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília em 1995, que fez com que o Brasil assumisse seu racismo em âmbito nacional e a participação do Brasil na conferência de Durban em 2001 que, ao assumir que o país era racista no âmbito internacional o levou a firmar vários compromissos para enfrentar e combater o racismo, o que desencadeou uma série de políticas afirmativas como as cotas raciais, o Estatuto da Igualdade Racial, entre outras, das quais destacamos a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/97) que a partir de 2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (a partir de 2008) com o intuito de promover a educação das relações étnico-raciais.

Promover a educação das relações étnico-raciais significa uma mudança profunda nos modos de ver e retratar o negro e o indígena nos currículos escolares. Estas mudanças interferem positivamente na forma como a sociedade também vê e retrata esses sujeitos, favorecendo a ruptura das hierarquizações e favorecendo a promoção da horizontalização das relações raciais.

### 3 Os saberes indispensáveis a práxis educativas antirracistas

Na presente seção refletimos sobre a importância da discussão sobre os saberes indispensáveis a construção de práxis educativas antirracistas. Este tema tem

rebatimento na formação inicial de professoras(es), o qual foi um dos temas abordados na nossa pesquisa de doutorado.

Esse tema veio à tona quando percebemos que os sentidos atribuídos à educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares docentes sofriam forte influência dos processos formativos pelos quais passamos. É importante frisarmos que este tema que, de certo modo se tornou a questão geradora ou tema mobilizador de nosso doutorado, deriva da pesquisa anterior.

Um importante achado da pesquisa de mestrado foi exatamente a influência da formação (ou da falta dela) nas práticas curriculares que foram narradas pelas(os) professoras(es) a respeito dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que se tornaram obrigatórios pela política curricular nacional.

A referida política curricular, por sua vez, era fruto das tensões sociais que visavam promover um ensino que educasse as relações étnico-raciais para, dessa forma, combater o racismo. Nesse sentido, notamos que a sociedade cobra das escolas e das(os) professoras(es) uma atuação que satisfaça seus anseios, como nos mostra Bernadete Angelina Gatti et. al. (2011, p. 89):

Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social.

A preocupação das autoras é que diante das expectativas que criamos em relação ao papel da escola e das(os) professoras(es), o campo da formação docente se tornou a área com maior número de ensaios e pesquisas educacionais, ainda que as necessidades da educação básica não se vejam refletidas nos cursos de formação docente nas instituições formadoras, apesar das inúmeras iniciativas já em andamento. Mesmo assim, se faz necessário problematizar as questões que envolvem a formação docente que não se restringe ao que ensinar, nem ao como, mas passa por sua profissionalização e realização pessoal também.

Nesse sentido, partindo da reflexão sobre aspectos sumarizados por Freire (1996) e apontados como indispensáveis à prática educativa, relacionando-os à educação das relações étnico-raciais, propomos uma análise sobre as exigências apontadas pelo autor no intuito de problematizar desafios e perspectivas em torno da construção de práxis educativas antirracistas.

Elegemos abordar a questão da educação das relações étnico-raciais e da formação docente a partir do Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), devido à possibilidade de reunir vários elementos significativos do conjunto de sua obra que está voltada para a promoção da libertação da condição de opressão que atinge os oprimidos, *les damnés*, os sujeitos coloniais, os corpos racializados/epidermizados.

Como sabemos, para concluir o processo de descolonização, ou seja, alcançar a decolonialidade, faz-se necessário promover a libertação dos padrões ou matrizes de poder instituídos no âmbito do colonialismo, os quais afetam várias dimensões do sujeito colonizado e comprometem sua percepção de si e do mundo à sua volta.

Por essa razão, tomamos como primeiro elemento para a nossa reflexão a *exigência do reconhecimento e da assunção da identidade cultural*, que para o autor significa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (1996, p. 46). Entendemos que o autor traz à tona a capacidade do sujeito reconhecer-se como ser humano, pois são evocados elementos de humanização que lhe são inerentes: pensar, comunicar-se, transformar, criar, sonhar e realizar sonhos, apesar dos processos desumanizadores a que são submetidos por meio dos pilares que sustentam a colonialidade, como já mencionamos anteriormente.

Para Freire (1996), reconhecer e assumir a identidade cultural é uma atitude de radicalização da compreensão de si e do mundo, porque exige a capacidade de reconhecer os processos de desumanização para compreender que se é humano, ou em suas palavras: “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (1996, p. 46). Vemos nesta atitude de desalienação um importante passo à decolonialidade do ser, pois o ato de reconhecer-se implica na contraposição à reificação empreendida pela Colonialidade em seus diversos eixos, ao racializar os corpos, os territórios, as identidades e transformar tudo em mercadoria, em recursos humanos, em recursos naturais, em não-ser.

Tal desalienação também é abordada por Fanon (2008), que representa a superação por meio de uma tomada de consciência da epidermização, isto é, um processo violento que introjeta na sua vítima uma inferioridade para justificar a sua opressão, como podemos ver no trecho a seguir:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a 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, epidermização dessa inferioridade (2008, p. 28).

Assim, podemos apreender que a assunção da identidade cultural é um elemento interseccional que leva em consideração diversos condicionantes capazes de promover a subalternização para dar sustentação à Colonialidade em seus diversos eixos: poder, ser, gênero, saber etc. De acordo com Cardoso (2008, p. 175), “o negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude”. Nesse sentido, tal atitude permite que sejam ressignificados termos, conceitos, antes tidos como pejorativos e depreciativos e transformá-los em bandeiras de luta pela libertação e pela contraposição ao embranquecimento estético-cultural que é reproduzido na sociedade ao longo dos tempos por vários meios.

Dessa forma, percebemos que as exigências elencadas por Freire (1996), especialmente no primeiro capítulo do *Pedagogia da Autonomia*, ensinam uma atitude decolonial ao afirmar que ensinar exige rigor, pesquisa, criticidade, estética e ética. O autor demonstra que o conhecimento é uma das ferramentas imprescindíveis neste processo, pois a colonialidade do saber racializa/epidermiza o conhecimento que passa a ser considerado como mecanismo para distinguir o ser e o não-ser de referência como nos mostra Miguel Arroyo (2012, p. 213) ao abordar o tema:

O conhecimento define que há coletivos sociais e há lugares da forma legítima de conhecer, de produzir conhecimento, ciência, verdades, como há coletivos e lugares de produção/reprodução do falso, das crenças, dos entendimentos intuitivos, do senso comum, que não obedecem aos cânones científicos da verdade.

Percebemos que não é necessariamente o conhecimento que promove a hierarquização dos coletivos de sujeitos de referência ou não, mas o *modus operandi* da racionalidade que o legitima. Desse modo, quando Freire fala da rigorosidade metódica diante do ato gnosiológico nos chama a olhar para a nossa realidade, para o mundo que está diante de nós.

Assim, obedecer “aos cânones científicos da verdade” (ARROYO, 2012) nem sempre representa *pensar certo* como nos mostra Freire. Pensar certo, na perspectiva freireana, tem a ver em primeiro lugar com a condição humana de pensar, assim como com o ser leitora(or) crítica(o) do texto e do mundo, o que, segundo o autor, nada tem a ver com o ser simples memorizador de conceitos, teorias, verdades sem a capacidade de interrogar-se a respeito do que está acontecendo ao seu redor e posicionar-se, agir.



Conhecer e produzir conhecimento extrapola racionalidades hierarquizantes, pois é inerente ao ser humano apesar de termos “aprendido” a contar a história das caçadas sempre a partir da perspectiva dos caçadores, ainda que fôssemos os leões (a caça); a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como exigências colocadas à formação docente e à prática educativa crítica e libertadora nos exorta a reescrever estas histórias.

Reescrever estas histórias, desde a perspectiva da colonialidade, é uma atitude decolonial, como nos mostra Silva (2005, p. 45) ao reivindicar a consciência negra como consciência e ação libertadora:

A consciência negra, para nós descendentes de escravizados, se constrói entre duas forças, a invenção do ser negro e a experiência de tornar-se negro [...]. A primeira, construção forjada por alheios à experiência de ser negro, tem sido utilizada para naturalizar a pretensa inferioridade dos negros. A segunda diz respeito ao esforço dos negros para tornar positiva a designação que desqualifica e diminui – o negro – e assumi-la como integrante de identidades históricas.

A autora, tanto reforça o argumento freireano da assunção da identidade cultural, como também nos mostra que não é possível aceitar a construção epistêmica da consciência negra forjada por sujeitos alheios à experiência de ser negro. Nesse sentido, a experiência de ser negro é também a experiência de pensar por si próprio e ler criticamente o mundo à sua volta, condição que foi negada pela violência e fúria da colonialidade e como consequência cria uma história desses sujeitos que não representa para eles um espelho de Narciso, como nos mostra Joseph Ki-Zerbo (2010) ao defender a reescrita da História da África vista de dentro: “Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens ‘esquecidas’ ou perdidas” (2010, p. 31).

Não se ver representado na História por causa de “esquecimentos” propositais e muito bem orquestrados para que seja lembrado apenas o que interessa ao projeto colonizador é algo que passa a ser enfrentado quando da assunção da identidade cultural e histórica. Nesse sentido, entendemos que esse esforço vai na direção de outras exigências apresentadas por Freire quando nos fala sobre o risco, a aceitação do novo e a rejeição a toda e qualquer forma de discriminação.

Podemos apreender de tais exigências que adotar uma atitude desobediente epistemicamente para forjar a consciência negra a partir da experiência do ser negro significa correr vários riscos, pois esta condição epistêmica representa a radicalização

da democracia e da humanização. Tal radicalização se dá especialmente quando o *exemplo passa a corporificar a palavra*, o que é colocado como mais uma exigência à prática educativa e ao *pensar certo*, de acordo com Freire (1996). Mas, toda essa desalienação ou decolonização do poder, do saber, do ser, não depende unicamente do sujeito colonizado, do oprimido.

O autor não ignora que *estamos sujeitos a condicionamentos externos*, dessa forma, o processo de libertação não vai se configurar como um produto, pronto e acabado em algum dado momento, pois, como seres inacabados que somos, estamos sempre nos fazendo, assim como nos mostra Walsh (2007) ao afirmar que a decolonialidade é um processo em marcha e, ao mesmo tempo, uma luta cotidiana como se lutássemos contra uma hidra, a qual sempre que se corta uma de suas cabeças, outra nasce em seu lugar antes mesmo que se corte a segunda. Dessa forma, o processo de libertação é sempre um processo e não um produto.

Percebemos que se faz necessário considerar os condicionamentos estruturais e conjunturais que perpassam os sujeitos em busca de sua libertação como quando olhamos para os processos históricos, políticos, sociais, culturais que influenciam e constituem as lutas do Movimento Negro para alcançar direitos e justiça social e epistêmica. O racismo por mais que seja combatido é um problema estrutural que ainda não foi superado, ainda que avanços importantes tenham sido alcançados.

Esta compreensão está ligada ao *bom senso* para guiar a luta, preservando a *convicção de que a mudança é possível* por isso devemos persegui-la com *alegria e esperança*. Saber-se inacabado e condicionado nos coloca diante do desafio ético de continuar lutando, pois como nos mostra Arroyo (2012, p. 207),

As lutas por políticas afirmativas, por cotas nesses lugares do conhecimento, do trabalho, do poder... são lutas não apenas por direito a lugares, mas pela desracialização dos padrões de poder e de justiça, de propriedade, de trabalho e de conhecimento. É nesses padrões tão radicais ao viver humano onde se instalou em nossa história a invisibilidade racializada da diferença. Invisibilidade que as próprias vítimas põem de manifesto em suas lutas e movimentos por um dos direitos/lugares mais determinantes do nosso viver, ser, o trabalho, a terra, o teto, a escola, a universidade como lugares de direito.

Como vemos, o autor fala sobre sujeitos de direito lutando por lugares de direito. A questão é que há quem seja privilegiado quando a democracia não é radicalizada. Quando não há justiça social e equidade, o direito de todos é o direito de poucos que não querem perder seus privilégios. Assim, a luta dos coletivos sociais

considerados minoritários, ou seja, os oprimidos, os condenados, os subalternizados, os sujeitos racializados/epidermizados são desafiados a lutar mais, a gastar mais energia para ocupar, resistir e produzir nos lugares que lhe são negados, mas que são seus por direito.

É nesse sentido que Freire continua elencando exigências que reforçam a atitude decolonial de saber-se humano e, por isso, capaz de desaprender e reaprender a pensar certo. Para tanto, o autor mostra que além de curiosidade para desafiar o estabelecido como normal ou natural são também necessários segurança, competência, generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade para se tomar decisões conscientes, tal como expressa em uma das Cartas a Guiné-Bissau.

A carta a qual nos referimos conta a preocupação que Amílcar Cabral trazia com a formação política e a educação das crianças durante a guerra pela libertação, e como com o fim da guerra e a independência conquistada o sistema educacional necessitava de transformações radicais, uma vez que a realidade apresentava obstáculos de variadas grandezas que dificultariam sobremaneira o trabalho de transformar o sistema educativo herdado do colonizador em um projeto coerente com a sociedade livre que se erguia. Dessa forma, Freire mostra como o comissário educacional Mario Cabral se posicionou diante do seguinte dilema:

entre fechar bruscamente as escolas herdadas do colonizador, ao nível primário e liceal, enquanto se reorientava o sistema educacional, ou anunciar medidas impossíveis e introduzir, no velho sistema, reformas fundamentais, capazes de acelerar a sua futura transformação radical, em função das modificações que se fossem operando nas bases materiais da sociedade, preferiu a segunda hipótese (FREIRE, 1978, p. 20).

O que nos chama a atenção nesse trecho é o autor mostrar que o caminho escolhido foi o de adotar “medidas impossíveis”, por assim dizer, diante do tamanho da ferida colonial; todavia, o que isto representava era o horizonte a ser percorrido, enquanto se implantavam as reformas fundamentais que iriam enraizar as modificações concretas o que nos revela que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e, portanto, é ideológica e pode tanto contribuir para nos libertar e transformar a realidade a ponto de avançarmos significativamente com o processo de conclusão da descolonização, como também pode nos “miopizar”, ensurdecer e amaciar para que acreditemos nos discursos fatalistas. Discursos como os que defendem, por exemplo, que as escolas do campo precisam ser fechadas, ou que

educação quilombola ou indígena é desnecessária, ou ainda, que a política de cotas raciais reforça o racismo etc., etc., etc.

Diante de todos esses pontos levantados por Freire à prática educativa e ao pensar certo, compreendemos que a educação das relações étnico-raciais é um horizonte possível, um caminho que vem sendo perseguido por pessoas que assumiram a consciência negra como a experiência de ser negro com todas as contradições, condicionamentos e inacabamentos inerentes ao ser humano. E que por isso mesmo reivindicam seu lugar de direito, justiça social e justiça cognitiva, mas é preciso provocar fissuras nas estruturas formativas para consolidar as mudanças necessárias.

#### 4 Considerações finais

A obra e o testemunho de Paulo Freire nos inspiram a *esperançar*, mesmo diante dos cenários mais tensos e turbulentos como o momento que estamos atravessando. Já não bastasse amargar as consequências do golpe político de 2016, temos que lidar com o negacionismo, a galhofa e acentuação das desigualdades sociais ao atravessarmos uma crise sanitária decorrente de uma pandemia que ceifou mais de 600 mil vidas em nosso país, em boa medida, graças à incompetência, inabilidade e descaso político.

Paulo Freire também lançou suas sementes num terreno inóspito, do exílio nos ensinava a ter esperança e a lutar pela democracia, por justiça social, por um mundo no qual o oprimido fosse capaz de libertar-se a si e ao opressor, onde as pessoas pudessem ler o mundo e a palavra, onde fôssemos capazes de amar.

São muito oportunas todas as homenagens que Freire tem recebido pelo seu centenário (apesar de toda perseguição que sofre ainda nos dias de hoje), pois sua obra nos encoraja e nos oferece uma série de elementos reflexivos, filosóficos, políticos e praxiológicos para motivar nossa atuação em diversas frentes de luta.

A frente de luta à qual nos filiamos é a da educação das relações étnico-raciais. Percebemos seu forte potencial transformador, ainda que não seja capaz de sozinha, transformar o mundo, é uma importante força para enfrentar e contribuir para a superação do racismo.

A superação da falsa ideia de “raça” para classificar os seres humanos, a superação do mito da democracia racial, a implementação de políticas de ação afirmativa, entre inúmeras outras medidas, têm sido importantes passos em direção a construção de uma sociedade antirracista.

No entanto, conhecemos o perigo de uma História única na construção do imaginário coletivo e sabemos que não são em algumas décadas que vamos desconstruir todos os efeitos de séculos de racismo estrutural, mas consolidar e ampliar as conquistas do Movimento Negro e de outras esferas da sociedade que se encontram implicadas na causa antirracista é imprescindível.

Desse modo, consideramos que há uma série de exigências também no âmbito educacional para que possamos contribuir para construção de práxis educativas de enfrentamento do racismo. Estas exigências são apresentadas ao longo da obra de Paulo Freire, mas podem ser sumarizadas no *Pedagogia da Autonomia* (1996) no qual o autor elenca uma série de saberes indispensáveis a quem se propõe atuar no campo da Educação.

A partir desses saberes, percebemos que a educação das relações étnico-raciais também pode se inspirar nas mesmas exigências para descolonizar os currículos escolares e promover importantes mudanças na forma como se lida com o racismo, causando fissuras em sua estrutura para combatê-lo.

Uma democracia radical, justiça social, direito de existir como sujeito de direito, são utopias a ser perseguidas porque entendemos que não basta proclamar a igualdade, ela precisa ser vivida, e para seguir nessa jornada precisamos mais uma vez falar o óbvio como nos ensina Ângela Davis quando afirma que em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

## Referências

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10 jun. 2021.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). [Dissertação de mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau*: Registros de uma Experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.

KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África, I-VIII*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas-SP: Papirus, 2005, p. 27-55.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

---

### **Michele Guerreiro Ferreira**

Graduada em Ciências Sociais e Especialista em História do Brasil pela FAFICA; Pedagoga pela Uninter. Mestra em Educação Contemporânea e Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba (DED | CCAE | UFPB); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras(es) Negras(os)) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – UFPE), do Centro de Estudos Avançados (CEA-UFPE); e do Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação – CAA/UFPE.

---