

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA: UMA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Venécio Bernardo do Nascimento ¹

Larissa Gomes Pereira ²

Ruth Maria de Paula Gonçalves ³

RESUMO

Vivemos em um contexto social em que os oprimidos, por vezes, ainda não têm consciência do processo estrutural de opressão que vivenciam cotidianamente, devido ao véu ideológico que oblitera as vias de transformação. Quando há esta consciência, muitas vezes, a fragilidade na organização popular dificulta a promoção de mudanças. Nesse sentido, levando em consideração que a educação é uma possibilidade para alcançar modificações sociais, considera-se a importância de questionar criticamente que tipo de formação as instituições de educação brasileiras estão desenvolvendo com os alunos, uma vez que se faz necessário que a educação contribua para o processo de tomada de consciência como prática para a liberdade. Por essa perspectiva, o objetivo principal de nosso estudo é trazer um debate teórico sobre os escritos de Paulo Freire, especialmente no que tange a educação como prática de liberdade, e sua relação com práticas antirracistas nas escolas. Portanto, trata-se de um estudo teórico – bibliográfico com vistas a potencializar atividades educativas antirracistas nas escolas públicas, fortalecendo a escola como lugar de uma práxis libertadora. Nesse viés, a partir dos debates freirianos, percebe-se que o modelo de educação bancária é predominante em nosso contexto, assim, lutas importantes como o combate ao racismo mostram-se visivelmente conflituosas, tendo em vista, apagamentos históricos e epistemológicos presentes nas práticas educacionais na educação.

Palavras-chave: Educação, Antirracismo, Escola.

INTRODUÇÃO

O racismo é parte estruturante da sociabilidade capitalista, a opressão de determinados indivíduos em detrimento de outros é uma condição intrínseca do capital. Nesse sentido, Mézáros (2008) reconhece que os processos sociais de reprodução são intimamente ligados aos processos educacionais. Assim, para falarmos sobre educação, inicialmente iremos abordar como entendemos os processos de reprodução social.

¹ Mestrando do Curso de Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, veniciusbernardopsi@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, imlarissagomesp@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, ruthm.goncalves@uece.br.

Em Marx (2017), o Capital anunciou desde seu surgimento uma nova forma de socialização ao modificar radicalmente o processo social de produção. Surgiu assim “um tempo em que tudo aquilo que, outrora, os homens consideravam inalienável tornou-se objeto de troca (...) coisas que, até então, eram transmitidas, mas jamais trocadas, oferecidas, mas jamais vendidas, conquistadas, mas jamais compradas (...) passa pelo comércio” (Marx 2009, p.48), essas coisas comerciáveis nesse novo tempo, Marx (2009) pontuou como: virtude, amor, opinião, ciência, consciência etc.

Assim, com o surgimento do capitalismo, tudo tornou-se comercializável, principalmente o trabalho, uma vez que a mercadoria engendra o antagonismo entre capital e trabalho, o que vai repercutir nos demais complexos sociais, como podemos observar no complexo da educação. O trabalho que não requeria pagamento, ou seja, o trabalho escravo, passam a ser incorporados à estrutura capitalista como forma de impulsionar o mercado, a partir da expropriação do trabalho e produção alheia com o fim de acumulação individual.

Observa-se que a essência originária da escravidão é a propriedade, é a subjugação de um igual como mercadoria por outro homem. Cavalcanti (2021) afirma que o escravismo sempre representou o trato do semelhante de maneira desumana, reduzindo-o à condição de coisa, negando a humanidade da pessoa escravizada, ou seja, “atenta, portanto, à dignidade ontológica, ao valor intrínseco vinculado à natureza do ser humano” (Cavalcanti, 2021, p. 27).

Mészáros (2011) afirma que a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital, assim, este adquiriu o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional. Logo, os indivíduos que nascem nessa sociedade são atravessados, portanto, pela sua classe social. Mészáros (2011, p.150) assinala que “em sua natureza intrínseca, a ordem socioeconômica do capital é um sistema de irresponsabilidade institucionalizada sobre todos os aspectos da sociedade”. Podemos verificar a veracidade desse argumento se pensarmos os atravessamentos históricos que a escravidão dos povos negros produziram e ainda demarcam na contemporaneidade.

Entendendo o racismo através da consciência histórica, alicerçada no materialismo histórico-dialético, percebemos que a população negra é uma das mais afetadas pela crise estrutural do capital, sendo essa população no Brasil, com maior índice de morte, pobreza e com menos acesso à educação (IBGE, 2019). No âmbito da educação, a taxa de analfabetismo para jovens e adolescentes negros são cerca de 8.9%, enquanto para brancos são 3.6% (IBGE, 2019). Outrossim, a taxa de homicídio de pessoas pretas é de 21.9, pardos é de 34.1 e brancos a taxa cai para 11.5 (IBGE, 2019). Além disso, quanto ao rendimento médio domiciliar per

capita da população branca há uma média de R\$ 1.866, quase duas vezes maior que o da população preta de R\$ 965 e parda de R\$ 945 (IBGE, 2022).

Assim, pensando no caso específico do Brasil, ser negro é um demarcador que produz uma luta constante para existir dentro de uma sociedade racista. Oliveira *et al.* (2022) pontuam que os homicídios de jovens negros, pobres e periféricos tem suas raízes fincadas na história da colonização brasileira e, o racismo, é estruturado pela desigualdade social que perpassa o país, cuja matriz está, ao fim e ao cabo, nas atacônicas do processo de produção capitalista. É constatado também que o fascismo cotidiano produz e reproduz uma violência voltada para os negros e que reverbera através de uma política de eliminação, que se materializa nos corpos pretos, pobres e periféricos, uma vez que são considerados como sujeitos cujas mortes não causam comoção (Oliveira *et al.*, 2022).

Partindo dessa leitura, cujos fundamentos se apoiam em referenciais marxistas, os quais resguardam a historicidade do ser social, podemos inferir que o racismo tem um papel estrutural na sociedade brasileira, sendo necessário pensar, manter o debate que fortaleçam ações com vistas a como combatê-lo, entendendo que a materialidade social e ideológica produzem um mascaramento da cultura racista como uma questão de lei natural da sociedade e não como uma construção simbólica, objetiva e material que deslegitima seres humanos. Nessa perspectiva, concebemos que é papel da educação promover apropriação histórica e consciência crítica, porém sabemos que, infelizmente, o papel possivelmente humanizador da educação foi deturpado pela lógica do capital.

Desse modo, as influências do capital na educação vem de encontro com a chamada educação bancária. Freire (2019) traz em seus escritos, debates críticos sobre esse modelo de educação, apontando que nele a realidade é como algo estático, petrificado e alheio à experiência de vida dos educandos. De acordo com Freire (2019), no modelo de educação bancária, o professor é entendido como o sujeito que deposita os conteúdos nos recipientes (alunos), como se aprender não demandasse apropriação e ação, apenas passividade para assimilação.

Para mais, em Hooks (2020), no modelo bancário de educação, as pessoas aprendem a pensar menos e apenas consumir informação. Essas postulações de Freire e Hooks vem de encontro com Sader (2008), quando o autor afirma que a educação, em lugar de instrumento da emancipação humana, tem sido meio de perpetuação e reprodução de desigualdades. Por outro lado, é oportuno ressaltar que acreditamos que na educação voltada para o ato consciente da luta por transformar o que está hegemonicamente posto no mundo.

Partindo da dialética, no âmbito da educação e das desigualdades, este estudo se propõe a discutir educação e a práticas antirracistas. Entendendo que o racismo é considerado como relações sociais de opressão e dominação social, econômica e política, que contribui para a distribuição de poder ou de desvantagens conforme o grupo racial a que pertence (Almeida, 2019; 2023). Na contramão, as práticas antirracistas estão voltadas ao combate a esta estrutura racista. Assim, no contexto em que a educação bancária prevalece, sistemas de violência como o racismo permanecem e nós entendemos que para produzir práticas antirracistas precisamos construir uma educação como prática de liberdade e não de opressão.

Nesse sentido, levando em consideração que a educação é um complexo social cuja base primordial são as consciências, nela podemos vislumbrar possibilidades de alcançar modificações sociais. Considera-se, para tanto, a importância de questionar criticamente que tipo de formação as instituições de educação brasileiras estão possibilitando aos alunos, uma vez que se faz necessário que a educação contribua para o processo de tomada de consciência, com vistas a educar o educador para uma práxis que priorize o gênero humano. Um exemplo de que a sociedade, mesmo que minimamente, compreende a necessidade de se fazer algo perante a violência racial é a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta Lei objetiva incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira (Brasil, 2003).

Diante do exposto, objetivamos trazer um debate tendo como aporte teórico os escritos de Paulo Freire, especialmente no que tange a educação como prática de liberdade, no que concerne às possíveis relações com práticas antirracistas nas escolas. Reafirmamos que a educação antirracista valoriza a identidade e a trajetória da população negra, buscando romper com a visão eurocêntrica (Mota, 2021). Portanto, neste ensaio desenvolvemos o debate teórico supracitado, reconhecendo que as práticas antirracistas nas escolas mostram-se ainda um desafio, pois, entendemos a contradição que a educação bancária materializa, assim como, as possibilidades contidas em uma educação libertadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Souza (2020) aponta que quando analisamos os modos de produção e a nossa formação social, enquanto histórica, por meio da categoria “transição” é possível compreender a expressão da mediação de cada época histórica e os seus respectivos modos de produção e de formação social, verificando tanto relações sociais que morrem como que nascem. A autora ainda acrescenta que, segundo Marx (1975; 2008), esse processo não é

imediate, e que a conexão da contradição entre o velho e o novo depende das novas relações de produção concretas.

Por essa perspectiva, na América Latina, algumas condições se mantiveram e foram reproduzidas como parte da reprodução do capital, por exemplo, o racismo (Souza, 2020). Portanto, se faz necessário voltar-se atentamente para dois momentos históricos que demarcam as mudanças dos modos de produção nas transformações históricas da América Latina, quais sejam: a instituição de formas de produção pautados na violência do colonialismo; e o processo de transição do escravismo às formas de trabalho baseadas nas relações capitalistas (Souza, 2020). Em consonância a isso, a autora (Souza, 2020, p. 38) aponta que “o racismo estrutural emana do processo decolonial que subjugou, escravizou inferiorizou povos, territórios e culturas, a partir da estruturação do modo de produção escravista colonial, vinculado ao processo fundante do modo de produção capitalista na Europa” .

O racismo, entendido como relações sociais, foge da visão do senso comum de que é um simples delírio ou anomalia de sujeitos racistas (Balibar; Wallerstein, 2021). O racismo estrutural supera uma ideia individual da violência, no qual as relações de poder parte da perspectiva de dominação de um grupo sobre outro (Almeida, 2019). Por essa lógica, o autor afirma que o racismo deriva da própria estrutura social, o que o torna um modo “normal” que constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, ou seja, os comportamentos individuais e aqueles institucionais são derivados de uma sociedade que tem o racismo como regra e não como exceção (Almeida, 2019).

Almeida (2019) afirma que as instituições têm em sua dinâmica a materialização de uma estrutura social em que o racismo é um de seus componentes, portanto, ele afirma que as instituições são racistas porque a sociedade tem o racismo enquanto norma. Nesse sentido, as violências racistas disseminadas em uma instituição estão ligadas à ordem social “não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido” (Almeida, 2019, p. 36). Assim, tanto Souza (2020) quanto Mészáros (2011), dão base argumentativa para entender a construção e estruturação histórica do racismo, o que está reafirmado nas elaborações de Almeida (2019), as quais destacam que as instituições continuam a reproduzir práticas racistas.

Em vista disso, levando em consideração que o racismo se faz presente nos nossos modos de socialização e subjetivação, para que as instituições não reproduzam desigualdades raciais é necessário que tais violências sejam combatidas de maneira ativa (Almeida, 2019). Dessa maneira, Almeida (2019) afirma que a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas.

Nessa perspectiva, Almeida (2019) aponta que as escolas são uma dessas instituições em que o racismo é disseminado. Levando em consideração que Sader (2008) aponta que a educação tem potencialidade no processo de emancipação humana, é urgente e necessária a implementação de práticas antirracistas nas escolas. Em Gomes (2017) percebemos que desde o período pós-abolição da escravatura o movimento negro tem a educação como prioritária em suas reivindicações, uma vez que o analfabetismo e a baixa inserção em escolas são problemas históricos enfrentados pela população negra.

Vale destacar também que, segundo Gomes (2017), pesquisadores do movimento negro têm produzido estudos sobre práticas racistas nas escolas, tais como pesquisas que investigam: estereótipos raciais em livros didáticos; desenvolvimentos de currículos e pedagogias com enfoque multirracial; a história da África nos currículos escolares. Historicamente, os debates do movimento negro na educação tinham um caráter universalista, contudo, conforme o movimento verificou que tal universalização das políticas públicas educacionais não atendiam as necessidades da população negra, emergiram reivindicações mais específicas para as suas realidades, como a de ações afirmativas (Gomes, 2017).

Entendemos então que a sociedade brasileira é marcada pelo racismo estrutural e que esse sistema discriminatório tem impacto na vida da população negra, sendo urgente o contraponto a tal situação. Na tentativa de produzir um encaminhamento, recorreremos a Marx e Engels (2015), quando questionam: e se mudarem as condições de existência material dos homens, suas relações sociais, a sua vida social, mudam também sua consciência? Apoiados nos autores marxistas acima citados formulamos o seguinte questionamento: pensar a educação em um horizonte onde os indivíduos sejam seres ativos, críticos e, portanto conscientes, produziria um mundo tal qual vivenciamos hoje? Práticas racistas existiriam? Tal questionamento precisa alinhar primeiramente que não é a educação como complexo social que eliminará o capitalismo, mas sim o rompimento com o sistema de classes estruturado no antagonismo entre capital e trabalho.

Portanto, a educação não será a redentora dos males sociais, enquanto houver capitalismo, práticas racistas existirão, pois, faz parte da estrutura do capital a opressão de determinados indivíduos em detrimento de outros. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que a educação pode ser aliada ao processo de contraposição do capital. Nessa lógica, apesar de Freire não ter explorado debates diretamente sobre questões raciais na educação, os seus estudos dão base para que possamos pensar em uma educação antirracista e promotora de consciência histórica. Podemos começar pelo ponto de que os alunos não podem estar numa posição que docilmente aceitam depósitos de informações (Freire, 2019).

A relação entre educador e educandos deve ser dialógica, criativa, transformadora, um espaço em que o saber é construído inquietamente com invenção e reinvenção (Freire, 2019).

Assim, dialogicamente, a educação não pode ser pautada na relação em que um sujeito domina e outros são dominados. Ao contrário, os sujeitos se encontram e juntos transformam o mundo (Freire, 2019). Diante disso, as autoras Gomes e Faria (2021), à luz dos debates de Bell Hooks, afirmam que todas as estratégias de propagação do ensino antirracista desdobram-se no diálogo. Logo, faz-se importante dar voz ao aluno, reconhecer sua singularidade e estimular o pensamento crítico para o avanço da libertação (Hooks, 2013).

Registra-se que, os conteúdos ao serem disseminados unilateralmente, tornam-se desconectados da totalidade, à medida que não valorizam e não ouvem as experiências dos educandos, em que as palavras depositadas se acumulam, porém esvaziam subjetividades, através de seu caráter alienante, o que torna uma educação pautada, predominantemente, na sonoridade e não na significação (Freire, 2019). Tal modo de educação enfraquece a potencialidade de transformação, visto que os educandos são basicamente expostos a um processo mecânico de memorização do conteúdo disseminado (Freire, 2019).

Por isso, Freire nomeia esse modelo de educação como bancária, pois uma vez que, a forma de aprendizagem oferecida ao educando é o processo de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los como colecionadores, não há incentivo para o aluno se entender como sujeito de ação no mundo. Na visão “bancária” os educandos devem se adaptar como se isso fosse sinônimo de aprendizagem e quanto mais arquivam os depósitos de forma passiva, menos tendem a desenvolver consciência crítica para transformar o mundo (Freire, 2019). Este fato, contribui diretamente para a satisfação dos interesses dos opressores, uma vez que quanto mais adaptados os sujeitos estão ao contexto de opressão, mais facilmente poderão ser de dominá-los (Freire, 2019).

Nesse modelo de educação, o combate ao racismo mostra-se visivelmente conflituoso, tendo em vista, apagamentos históricos e epistemológicos presentes nas práticas educacionais na educação (Custódio, 2020; Gomes, 2017). Assim, uma educação que contribui para a opressão e propagação da consciência dominante silencia a população negra e indígena por meio de tais apagamentos nos currículos escolares, onde as culturas desses povos são amplamente estereotipadas. Na verdade, consiste numa proposta de educação que nomeia-se como universal, mas na realidade é fundamentada na branquitude (Custódio, 2020).

Catini (2021) abre debate sobre as transformações que a educação bancária vem passando na atualidade, apontando que além de buscar a passividade dos educandos, são exigidas níveis de “liderança”, “empreendedorismo” e “protagonismo juvenil”, ou seja, tem se

buscado extrair dos estudantes uma performance proativa. Ao contrário de tal lógica, trazemos a dialogicidade como libertadora, uma vez que os questionamentos e problematizações abrem espaço para a tomada de consciência.

Por essa perspectiva, na educação enquanto prática de liberdade, os educadores criam junto aos educandos, condições para que o oprimido venha descobrir-se como sujeito de sua própria história (Freire, 2019; 2020). Além disso, a educação comprometida com a libertação prioriza a problematização do educando diante da sua realidade. Esse modelo de educação acontece dialogicamente, ou seja, o diálogo entre as pessoas faz-se essencial, o que supera a contradição educador-educando pautada numa hierarquização de poder (Freire, 2019). Portanto, aqui os sujeitos são protagonistas de sua própria história, eles são estimulados a agir no mundo com responsabilidade social e crítica (Freire, 2020).

Dessa forma, levando em conta que somos uma sociedade fundada na invasão cultural, a qual Freire (2019, p. 205) conceitua como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo”, é importante observarmos a realidade para além daquela que os invasores ensinaram. Nesse ínterim, práticas antirracistas nas escolas se mostram indispensáveis para a construção de uma educação como prática de liberdade no Brasil, à medida que a promoção de conscientização crítica supera a consciência dominante e possibilita mobilização e mudança.

Portanto, é importante que em tais práticas antirracistas o educador esteja comprometido em despertar um olhar crítico e questionar o aluno em sala de aula com uma diversidade de instrumentos pedagógicos que fogem dos objetivos do opressor, fazendo com que o aluno se sinta representado e pertencente ao espaço de educação (Munanga, 2008). No livro organizado por este autor, temos um exemplo desses instrumentos, no qual podemos verificar que o material didático é uma ferramenta muito importante nas práticas antirracistas, sendo potente também no desenvolvimento de autoestima de crianças e jovens negros.

É preciso ter em mente que em uma educação opressora racista há ausência de referências positivas o que impacta negativamente Na construção de identidade de alunos negros, considerando que, se não há papéis e espaços positivos bem vistos culturalmente pela sociedade para a população negra, a visão que os indivíduos se apropriam desde de sua inserção na cultura é uma naturalização de espaços considerados de menor prestígio social relacionados a população afrodescendente. A isso Hooks (2019) argumenta criticamente sobre os produtos da cultura (e.g programas de TV, personagens, cultura pop, livros e filmes) que naturalizam e demarcam a subalternização da população negra. Logo, numa educação

antirracista e libertadora, a identidade e trajetória da população negra é valorizada, o que rompe com a visão eurocêntrica colonizadora (Munanga, 2008).

O papel da arte no combate ao racismo nas escolas também tem sido muito influente, como sugere Munanga (2008): uma boa estratégia é ir além da música, da dança e da comida e trabalhar no sentido de reconhecer a África como uma das matrizes da cultura humana nas artes. Além de ser relevante por abordar aspectos específicos da estética cultural africana e afro-brasileira, bem como conteúdos relacionados ao respeito à própria identidade étnica e cultural.

Apreendendo que a educação deve ser voltada para a promoção de pensamento crítico e mudança social, afirmamos que a promoção de práticas antirracistas pode dialogar com outras pautas revolucionárias, como a luta feminista marxista, que promove o antirracismo. As autoras Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), por exemplo, reiteram que a expropriação de pessoas racializadas permitiu ao capital aumentar os lucros confiscando o trabalho produzido pelas capacidades humanas, no entanto, a renovação e reprodução dessas capacidades, o capital não paga. Ou seja, para produzir uma educação antirracista é também preciso dialogar com as outras pautas da classe trabalhadora, pois, embora partam de questões específicas, o que almejam é o fim da opressão capitalista.

Sabemos que de forma sistêmica, o capitalismo criou classes de seres humanos racializados, ou seja, pessoas passíveis de serem desumanizadas, tendo seu trabalho desvalorizados e submetidos a expropriação. Porém, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) advogando pelo feminismo consideram que para as marxistas feministas, a luta do feminismo é estruturalmente antirracista, assim como, anti-imperialista e anticapitalista. Dessa forma, a promoção de práticas antirracistas pode também procurar na luta geral da classe trabalhadora, apoio e impulso contidos na organização da classe proletária, com o fim de promover a emancipação que se almeja com uma educação como prática de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais discussões desenvolvidas neste estudo teórico nos permite verificar a importância de uma educação antirracista para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade como um todo, principalmente, quando as ações educativas são voltadas para uma educação libertadora. Dessarte, percebemos que se faz necessária uma transformação na educação, de modo que nos leve para além dos limites que o capital impõe (Mészáros, 2008). Nesse contexto, a educação antirracista e libertadora deve estimular a criticidade de educandos e educadores, assim,

ambos passam a serem conscientizados por uma óptica não colonizadora e sim conscientizadores do racismo estrutural e de práticas que se contraponham estrutura opressora.

Por essa perspectiva, Marx e Engels (1977) apontam que as pessoas são produtos das circunstâncias e da sua relação com a sociedade capitalista e que conseqüentemente, sujeitos podem ser modificados a partir de uma educação com vistas à emancipação. Além disso, os autores enfatizam que essas mesmas circunstâncias também são modificadas pelas pessoas, logo, na educação o educador também precisa ser educado, instruído para promover ideias libertadoras. Nessa lógica, é possível observar em tais debates a necessidade da problematização da atual formação de docentes, principalmente, no que se refere a questões raciais e repertório crítico.

Por fim, reiteramos que para que haja uma educação antirracista libertadora, faz-se necessário que a própria formação docente seja repensada e reestruturada, uma vez que isso pode tornar ainda mais potente legislações o que está previsto na Lei Nº 10.639, de 2003. Assim, reconhecemos a importância de fortalecer as pesquisas voltadas para investigações referenteS a formação de educadores e a luta antirracista no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. **Marxismo e Questão Racial**. São Paulo: Boitempo, 2023.

ARRUZZA, C; FRASER, N; BHATTACHARYA, T. **Feminismo Para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALIBAR, É; WALLERSTEIN, I. **Raça, Nação, Classe: as identidades ambíguas**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BRASIL. **Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 01 jan. 2021.

CATINI, C.. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal : Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CAVALCANTI, T. **Sub-humanos: o capitalismo e a metamorfose da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUSTÓDIO, C. Racismo à brasileira e possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma educação antirracista. **Educação & Linguagem**, 2020. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10830>>. Acesso em: 8 nov. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2020.

GOMES, A; DE FARIA, R. A construção de uma educação antirracista: um ensaio acerca das ideias de Bell Hooks. **Direitos Humanos e Educação**, v. 4, n. 1, p. 283–298, 2021.

Disponível em:

<<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseduacao/article/view/5517>>. Acesso em: 8 nov. 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2022. Disponível em: <[Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE](#)> Acesso em: 4 ago. 2023.

LAURA, Ana. IBGE - Educa | Jovens. IBGE Educa Jovens. 2019. Disponível em: <[Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE](#)> Acesso em: 4 ago. 2023.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MARX, K; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro 1: O processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZAROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, T. **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2008.



OLIVEIRA, G. A; SILVA, J. M. M; PEREIRA, L. G; NONATO, L. R. S; SOUZA, L. F; LOPES JÚNIOR, A. D. **A violência das chacinas de Fortaleza:** uma pesquisa bibliográfica dos últimos dez anos. In: XXVII Semana Universitária UECE, 2022, Fortaleza. Disponível em: <<https://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>> Acesso em: 6 nov. 2023

SADER, E. In: Mészáros, István, 1930- **A educação para além do capital.** 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, C. **Racismo e Luta de Classes na América Latina:** as veias abertas do capitalismo Depende. São Paulo: Hucitec, 2020.