



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

**INSUBMISSA EDUCAÇÃO NEGRA:
sentidos e significados das vozes e fazeres de professoras (es) negras (os) no
Brasil e nos EUA**

Éllen Daiane Cintra



Imagem criada a partir de Inteligência Artificial do Canva

BRASÍLIA-DF, 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO (PDCA)

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**INSUBMISSA EDUCAÇÃO NEGRA:
sentidos e significados das vozes e fazeres de professoras (es) negras (os)
no Brasil e nos EUA**

BRASÍLIA-DF

2024

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**INSUBMISSA EDUCAÇÃO NEGRA:
sentidos e significados das vozes e fazeres de professoras (es) negras (os)
no Brasil e nos EUA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi

Brasília-DF,
setembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC575i Cintra, Éllen Daiane
 INSUBMISSA EDUCAÇÃO NEGRA: sentidos e significados das
vozes e fazeres de professoras (es) negras (os) no Brasil e
nos EUA / Éllen Daiane Cintra; orientador Catia Piccolo
Viero Devechi. Brasília, 2024.
 306 p.

 Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2024.

 1. Professoras(es) negras(os) . 2. Tradição Negra
Educadora. 3. Antinegritude. 4. Educação Básica. 5. Leis nº
10.639/03 e 11.645/08 e Estudos Étnicos. I. Piccolo Viero
Devechi, Catia, orient. II. Título.

ÉLLEN DAIANE CINTRA

**INSUBMISSA EDUCAÇÃO NEGRA:
sentidos e significados das vozes e fazeres de professoras (es) negras (os)
no Brasil e nos EUA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi (PPGE/UNB)
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Ana Tereza Reis da Silva (PPGE/UNB)
(Examinadora interna)

Prof. Dr. João H. Costa Vargas
(Department of Anthropology/University of California Riverside)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Samuel Mendonça
(PPGE/ Pontifícia Universidade Católica de Campinas)
(Examinador externo)

Prof.^a Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(PPGE/FE/UnB)
(Examinadora suplente)

A minhas e meus avós (*in memoriam*):
Maria Ap. Dias Manuel e Valdeci Dias Manuel
& Maria Gustavo Cintra e João Barbosa Cintra.

Às (aos) companheiras (os) de trincheira,
professoras (es) da Educação Básica pública.

Às (aos) estudantes negras (os), que concluíram (ou não) a travessia
chamada “educação” formal.

Por nós, eu escrevo o que eu quero, e faço o que mais for,
por todo e qualquer meio necessário.

AGRADECIMENTOS

À Inquice e a cada entidade, por (me) fazerem caminho, me guardarem e me resguardarem a todo tempo.

À família Tumba Junçara, especialmente aos amados Paulo Henrique da Cruz [Tat'eturia Nkisi Mutalangê] e meu Pai de santo e irmão-amigo Tiago Alves Ferreira [Mvula Kenan]: eu ainda não sei responder onde quero chegar, mas sei que vou, com, por e graças a nós. Às minhas e meus mais velhos e mais novos no Kilombo Kalabasa, especialmente Eduardo Silva, Ravenna Silva e Ana Noronha. A Júlio Moronari, Bábá Logunce, Sacerdote do Egbé Onigbadamude.

A minhas e meus avós e avôs, hoje me cuidando de outros tempos e espaços.

A meus pais, Lúcia Helena Manuel Cintra e Luis Fernando Cintra, por sempre me ensinarem e possibilitarem que eu fosse a minha melhor versão. A meus irmãos Robert Weverton Cintra e Maykon Cristian Cintra, pelo amor, hombridade e doçura mais bonita da Terra. A todas as minhas mulheres e meus homens, às nossas linhagens, a meus afilhados e sobrinhas: eu tenho a honra e a sorte de ter as famílias “mais boas, bunitas”, fortes, amorosas e cuidadoras que uma pessoa poderia ter.

À Rosyane Maria da Silva, a melhor irmã-amiga-prima-dinda-afilhada do mundo, parceira de tantas e todas as horas, meu exemplo de fortaleza e de amor: Makidada, cabeçuda. É uma honra ser Dinda da Nzinga.

Reza a lenda que “quem tem um amigo tem tudo. Eu tenho t-u-d-o, e mais “um cadim”. Às amigas e amigos, esses que me amam e me cuidam a quase tantas décadas quanto eu tenho de vida: obrigada por sempre serem, estarem e continuarem. O cuidado, a honestidade e a leveza e complexidade de cada um(a) de vocês me faz melhor a cada dia: Ôhhhh sorte. Vocês são porto seguro, horizonte e aconchego. É uma honra caminhar ao lado de vocês. Que fique o “xêro” cheio de amor a Ellen Cristina Aguiar, Gisele Pereira, Camila Aguiar, Daniela Almeida, Maria Cristina Bolissian, Luz de Amor Forrest, Robson Andrade, Ana Letícia Silveira, “Lusca”, Monique Barros, Karen Gallo, Edilson Dias e Paola Hanna. À Thali, Bê, Nina e Martina, que fazem a vida mais bonita nesse universo parceiro de “dindagens”, amor e cuidado.

Às minhas Renata Monteiro, Vanessa Machado e Raissa Roussenq, minhas pretinhas e amadas divas-inspiração, que me cuidaram e inspiraram tanto e sempre nessa jornada tão bonita de “academizar” e ser quilombo. Pelo amor e amizade, olhos e ouvidos atentos, a leitura cuidadosa, os braços e ouvidos sempre abertos: obrigada! Às companheiras do Grupo de Estudos de Mulheres Negras da UnB e a Taís de Sant’Anna Machado, Marcos Vinícius Queiroz e Rodrigo Portela Gomes meu sempre obrigada pelas jornadas bonitas, a acolhida e o aprendizado!

À Laisy Zacarias, amiga-companheira “fodástica” de vida, pesquisa e fabulações, especialmente nesse processo de doutorar. Obrigada por inspirar, ensinar, estar junto e por me lembrar que eu não tenho idade na Terra para isso. Serze (Aline Serzedelo), Othandwayo Mgqoboka, Cristina Moreno, Ana Luísa Coelho, Carolina Filippini e Thiago Molina: agradeço a parceria, a jornada de tantas aprendizagens durante o doutorado sanduíche e a amizade que perdura.

Às minhas companheiras de trincheira: Tânia C. R. dos Santos, Gina Vieira Ponte, Edna Andrade, Ildete Batista, Mvula Kenan, Ravenna Silva. Por e com vocês eu sou. Mais que

colegas de profissão, vocês são inspiração pura! E ao bonde mais fantástico, cuidadoso, inspirador e “cracudo da pós” que se pode esperar de um time de professores-pesquisadores: Renata Nogueira, Lucrécia Silva, Livia Vieira e Leonardo Café, obrigada por serem tanto amor, apoio, inspiração e cuidado. Que sorte a minha!

Às queridas e queridos colegas de orientação e de jornadas acadêmicas. É uma alegria partilhar essa jornada com vocês, Albino Nhaposse, Aldenora Macedo, Cláudia Rincon, Débora Furtado, Glauciane Costa, Lorrany Almeida & Glacilene Caiana. Obrigada pelo apoio, incentivo e companheirismo.

Ao Jordan, Nicolle, Adriana, aos *babies* e a todo o time da Malcom X Academy por ensinarem que é possível construir e viver uma educação que nos honre a todo o tempo. À Ms. Jill, Ms. Ericka Huggins e Angela LeBlanc-Earnest por me apresentarem a beleza de uma educação negra como possibilidade de educação.

À minha família angoleira do Nzinga DF, que agradeço honrando às mestras Janja, Paulinha, Manô e ao Mestre Poloca. À minha amiga-treineladindinha Isadora Harvey e a cada uma das “linduras” do Coletivo de Negres do Nzinga.

À Ísis Ap. Conceição, com quem aprendi muito academicamente e também da vida e da arte da “desenganação”. À Carolina Martins, Camila Menezes, Avram Blum & Rachel Lourenço, amigas (o) e parceiras (o) de tantos anos nas consultorias do FLTA, o exemplo e acolhida foram essenciais nesse processo. À Fulbright Brasil pelo financiamento e por seguirem acreditando (e investindo!) em mim como futuridade. À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão de afastamento remunerado para estudos.

À Profa Renisia C. G. Filice, pelos ensinamentos e aprendizados nesses anos de UnB. Às queridas e queridos companheiras e companheiros do NEAB e do Geppherg. De forma especial, agradeço às queridas amigas Marjorie Chaves, Renata Melo e Givânia Conceição. Às queridas professoras Denise Botelho e Benedetta Bisol, que me acompanharam de forma cuidadosa na qualificação.

À Bárbara Cristian que, muito mais que psicanalista, insistiu que eu me tornasse negra e aprendesse a amar e acreditar em cada micro parte de mim mesma, além de possibilitar trocas profundas que influenciaram e enriqueceram este trabalho. À Lisie Holmer, que pegou na minha mão, me carregou no colo, me apontou as melhores direções e não me deixou só. Também à Van Porath, Kamilla, Dr Lucas Mendes, Jéssica Muller, que me ajudaram a fazer paz com o ódio, manejar e amar louca, profunda e caoticamente tudo o que sou.

À Profa Rita Kohli, que me acolheu como sua co-orientanda, me acalentou quando surtei, me apresentou pessoas e intelectuais negras incríveis, e a umas das experiências formativas mais significativas, o ITOC.

Às Profas Dra. Ana Tereza Reis da Silva (PPGE/UNB) e Profa Dra. Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e ao Professor Dr. Prof. Dr. Samuel Mendonça, meu profundo agradecimento pelo aceite em participar da banca em condições tão apertadas de tempo. Agradeço o cuidado, o tempo e os ensinamentos.

Ao meu super querido professor-supervisor-parceiro João Costa Vargas, um dos homens e intelectuais que mais respeito e admiro, agradeço às subidas e descidas da montanha, literal e metaforicamente. Novamente, tenho a felicidade de poder dizer que você ajudou a virar minha vida de cabeça para baixo (e sempre esteve “lá” quando quase mais nada parecia haver). Ôh sorte! Obrigada por zerar o jogo.

À melhor orientadora que uma acadêmica poderia (e merece) ter, o meu mais profundo obrigada. Agradeço à Profa Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi por cada milésimo de segundo de cuidado, atenção, incentivo, confiança, respeito e puxão de orelha que a senhora direcionou a mim, e eles foram muitos (inclusive em sonhos). Conheço raros seres humanos que encontram e acreditam tão honestamente nas pessoas e lhes possibilitam se tornar as suas melhores versões. A senhora, Profa Cátia, fez isso das formas mais bonitas e honestas. A sra é um exemplo de pesquisadora, de professora e de parceira. Agradeço a crença sincera nesse trabalho, no potencial dele e no meu, especialmente quando nem eu acreditava. Quando eu crescer... =)

Ao meu amor pretinho, meu amor da vida, Camyla Hendrix, eu agradeço o que sequer é possível agradecer: agradeço seu amor, cuidado e dedicação. Agradeço você ter acreditado em nós a todo tempo e ter não só insistido que eu sonhasse e realizasse muito e alto, mas esteve comigo em cada momento, ao lado, na primeira fileira, nos bastidores e de todas as formas possíveis. Não foi fácil, mas espero que tenha sido ao menos divertido! “Bora” descobrir o que é viver sem doutorado! Te amo, ao infinito e além.

Às e aos estudantes, especialmente aquelas (es) de quem tive a honra de ser professora e, quiçá ainda me tornar amiga, como a querida Shirley Dantas: obrigada. Por e com vocês, eu sigo e sou.

Às Professoras e Professores, brasileiras (os) e estadunidenses, que tão gentilmente participaram dessa pesquisa: meu mais profundo obrigada. Vocês possibilitaram que esta pesquisa exista e fizeram as pontes necessárias para que nos encontrássemos e sentássemos à mesa com nossas histórias, encantamentos, possibilidades e futuridades. Dedico a música *Moonwalk*, de Rexx Life Raj, a vocês. Espero tê-las (los) honrado.

“É nosso dever lutar pela nossa liberdade. É nosso dever vencer. Devemos amar uns aos outros e apoiar uns aos outros. Não temos nada a perder, exceto nossas correntes.”
(Assata Shakur)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem por objetivo compreender, de forma relacional, os sentidos e significados da educação da, para a e feita pela População Negra conforme compreendida por professoras (es) negras (os) da Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos. Para tanto, considerou a diversidade de rastros, ou vestígios, como fotografias, literatura autobiográfica ou de ficção, reportagens e publicações em meios físicos ou online, relatos pessoais, obras artísticas, expressões corporais, manifestos pela vida de pessoas negras e suas organizações, músicas e as narrativas autobiográficas de professoras (es) negras (es) coletadas a partir de entrevistas narrativas semiestruturadas. Como fundamento teórico, este trabalho reconhece a antinegritude como princípio fundante (Hartman, 1997; Sharpe, 2016; Vargas, 2017, 2020, 2021a, 2021b). Busca, a partir dessa perspectiva, compreender como a morte social (Patterson, 1982), a sobrevida da escravidão (Hartman, 2007), a transformação do corpo negro em carne negra e a desgenerificação (Spillers, 1987) se manifestam na e a partir da educação. Como parte de um fazer indisciplinado, propõem-se 7 revoltas metafóricas, como formas de “desdar” as voltas ou caminhar em sentido contrário às voltas forçadas ao redor da árvore do esquecimento em direção à porta do não retorno (Brand, 2001). Nesse sentido, buscou-se zerar o jogo (Vargas, 2021b), centrando em análises, propostas teórico-metodológicas e gramáticas que partem de perspectivas e contranarrativas negras para a compreensão de nossas experiências sociais e educativas no Mundo Social. Parte-se, então, de breve discussão sobre racismo e antinegritude, e como a negação ontológica e social da pessoa negra fundamenta a humanidade, como exemplificado em dados educacionais e casos que ilustram uma pedagogia da crueldade, sofrimento e cerceamento dentro e fora das escolas. Em seguida, consideram-se os contextos contemporâneos e as disputas em torno da consolidação da educação das e para as relações étnico-raciais para que se possa analisar os processos que estruturam e acompanham a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, no Brasil, e os Estudos Étnicos, nos EUA. Entre outros, compartilham-se iniciativas individuais e/ou coletivamente organizadas por educadoras(es) negras(os) nos dois países, presentes nos arquivos e fruto de entrevistas narrativas semiestruturadas, para que se possa conhecer e analisar experiências que podem fomentar a imaginação radical, o trabalho de estado de alerta e o pensamento negritadamente crítico-reflexivo, necessários para a humanização de todas as pessoas. Por fim, empreende-se fazeres analíticos indisciplinados (Sharpe, 2016) e emprega-se a “trançagem” como ferramenta metodológica-analítica para a interpretação crítica das entrevistas a partir das 7 dimensões: 1) afeto, 2) presença-memória ancestral, 3) senso de comunidade, 4) identidade, 5) aprendizagem, 6) violências e 7) futuridades, que são trançadas a partir das 3 categorias – escola, estudantes, docência, evidenciando os sentidos e significados atribuídos às últimas. Como principais achados, destacam-se uma Tradição Negra Educadora que permanece interconectada, a partir de seus fazeres, na Améfrica Ladina (Gonzalez, 2018) e busca ressignificar e/ou construir outros sentidos para a humanidade e humanização em vista da antinegritude, que marca as experiências sociais das pessoas negras de forma específica. Além disso, o (auto)reconhecimento no alunado negro enquanto futuridade, inclusive para as próprias(os) docentes, revela possibilidades de construção de comunidades pedagógicas e parcerias fundamentais, especialmente com outras(os) professoras(es), especialmente negras(os), como alento e encantamento. Isso convida pessoas não negras à reflexão e mobilização para o aprendizado e comprometimento de um trato e abordagem humanizada – não super-representada – das mais variadas perspectivas étnico-raciais na escola, cuja responsabilidade cabe, exclusivamente, a elas e ao Estado. Aponto, por fim, que educação e educação da população negra não carregam os mesmos sentidos e significados.

Palavras-chave: Professoras(es) negras(os); Tradição Negra Educadora; antinegritude; Educação Básica; leis nº 10.639/03 e 11.645/08; Estudos Étnicos.

ABSTRACT

This doctoral research aims to understand, in a relational way, the meanings and significance of education of, for, and by the Black population as understood by Black teachers in basic education in Brazil and the United States. It considered various traces or vestiges, such as photographs, oral narratives, autobiographical or fictional literature, news reports and coverage in physical or online media, personal accounts, visual arts, bodily expressions, manifestos for the lives of Black people and their organizations, music, and autobiographical oral narratives of Black teachers collected through semi-structured narrative interviews. As a theoretical foundation, this work recognizes anti-Blackness as a founding principle (Hartman, 1997; Sharpe, 2016; Vargas, 2017, 2020, 2021a, 2021b). From this perspective, it seeks to understand how social death (Patterson, 1982), the afterlife of slavery (Hartman, 2007), the transformation of the Black body into Black flesh, and the loss of gender (Spillers, 1987) manifest in and through education. As part of an undisciplined approach, 7 metaphorical revolts are proposed as ways to "un-turn" the turns or walk in the opposite direction of the forced turns around the tree of forgetting towards the door of no return (Brand, 2001). In this sense, it sought to reset the game (Vargas, 2021b), focusing on analyses, theoretical-methodological proposals, and grammars that start from Black perspectives and counter-narratives to understand our social and educational experiences in the Social World. It begins with a brief discussion of racism and anti-Blackness and how the ontological and social denial of the Black person grounds humanity, as exemplified in educational data and cases that illustrate a pedagogy of cruelty, suffering, and restriction inside and outside schools. Then, it considers contemporary contexts and disputes surrounding the consolidation of education of and for ethnic-racial relations to analyze the processes that structure and accompany the implementation of Bills No. 10.639/03 and 11.645/08 in Brazil, and Ethnic Studies in the USA. Among others, individual and/or collectively organized initiatives by Black educators in both countries are shared, present in the archives and resulting from semi-structured interviews, so that experiences that can foster radical imagination, alertness work, and Blackly critical-reflexive thinking, necessary for the humanization of all people, can be known and analyzed. Finally, it undertakes undisciplined analytical practices (Sharpe, 2016) and employs "braiding" (*trançagem*) as a methodological-analytical tool for the critical interpretation of interviews based on 7 dimensions: 1) affect, 2) ancestral presence-memory, 3) sense of community, 4) identity, 5) learning, 6) violence, and 7) futurities, which are braided from the 3 categories - school, students, teaching, evidencing the meanings and significance attributed to the latter. As main findings, a Black Educating Tradition that remains interconnected through its practices in Améfrica Ladina (Gonzalez, 2018) stands out and seeks to resignify and/or construct other meanings for humanity and humanization in view of anti-Blackness, which specifically marks the social experiences of Black people. Furthermore, the (self)recognition in Black students as futurity, including for the teachers themselves, reveals possibilities for building pedagogical communities and fundamental partnerships, especially with other teachers, particularly Black ones, as encouragement and enchantment. This invites non-Black people to reflect and mobilize for learning and commitment to a humanized - not over-represented - treatment and approach of the most varied ethnic-racial perspectives in school, whose responsibility lies exclusively with them and the State. Finally, I point out that education and education of the Black population do not carry the same meanings and significance.

Keywords: Black teachers; Black Educating Tradition; antiblackness; basic education; Bills No. 10.639/03 and 11.645/08; Ethnic Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A obra “Abduction” (2017), de Harmonia Rosales.	46
Figura 2: A Professora Carrie Secret (1997) com seus estudantes na <i>Prescott Elementary School</i> , em Oakland, Califórnia (EUA).	54
Figura 3: Foto de uma menina negra após o terremoto de 2010 no Haiti.	72
Figura 4: Revisão Negra da matéria do <i>The New York Times</i> , relatando o caso de Mikia Hutchings.	74
Figura 5: O vitral mais antigo retratando um Jesus negro do qual se tem conhecimento (1877).	96
Figura 6: Obra da exposição <i>Atlântico vermelho [Red Atlantic]</i> , de Rosana Paulino (2016).	116
Figura 7: A pintura <i>Voyager</i> , de Kerry James Marshall (1992).	119
Figura 8: Redação Negra sobre reportagem de “resgate” de brasileiros em situação de escravidão contemporânea (2023)	127
Figura 9: Los Angeles. Rodovia interestadual 110 e Slauson Ave.	131
Figura 10: Região do bairro de Watts, em 13 e 14 de agosto de 1965. Acima, incêndio em um prédio na esquina da <i>Avalon Blvd</i> com a <i>107th</i> . Abaixo, incêndios na esquina da <i>Central Ave.</i> com a <i>43rd St</i> .	133
Figura 11: A pintura “O problema com que todos vivemos” (<i>The problem we all live with</i>), de Norman Rockwell (1964).	143
Figura 12: Redação negra sobre caso de jovens negros que “ajudavam” nos serviços gerais da escola.	147
Figura 13: Mapa das iniciativas voltadas à EREER ou combate ao racismo nas escolas e estados brasileiros (2021).	183
Figura 14: Mapa dos estados onde a Teoria Crítica da Raça está sob ataque nos EUA.	193
Figura 15: Colagem pedagógica – Pitadas imagéticas da didática antinegra no Brasil e nos EUA	195
Figura 16: Baobás das Pedagogias Negras Fugitivas: cartografia das ações voltadas à educação das populações negras no Brasil e nos Estados Unidos.	219
Figura 17: A avó trançando cabelos de Betina.	221
Figura 18: Crianças negras esperando por comida enquanto seus colegas não negros são alimentados em pré-escola escola em Roswell, na Geórgia (EUA), 2021.	235
Figura 19: As cartas de Afreekassia e G.a.b.o na mesa (2023).	238
Figura 20: Figura 5: Bruna Silva, tornada "ex-mãe" pela violência antinegra.	255
Figura 21: A obra “Deixe as crianças serem”, de Deborah Roberts (2018).	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. A pílula azul do racismo vs. a pílula vermelha da antinegitude.	188
Quadro 2: Levantamento de ações voltadas à EREER em âmbito nacional, estadual, distrital e municipal.	180
Quadro 3: Estados que aprovaram leis de incentivo ou obrigatoriedade dos Estudos Étnicos em suas diretrizes ou currículos na educação básica nos EUA.	188
Quadro 4: Estados que vetaram leis de incentivo ou obrigatoriedade dos Estudos Étnicos em suas diretrizes ou currículos na educação básica nos EUA.	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPP	Partido dos Panteras Negras (sigla do inglês <i>Black Panthers Party</i>)
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Infopen	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MNU	Movimento Negro Unificado
NAACP	Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor (sigla do inglês <i>National Association for the Advancement of Colored People</i>)
NOIS	Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde
OCS	Comunidade Escolar de Oakland (sigla do inglês <i>Oakland Community School</i>)
ONU	Organização Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TEN	Teatro Experimental do Negro
TRN	Tradição Radical Negra
UCR	Universidade da Califórnia Riverside
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Vs.	<i>Versus</i>

SUMÁRIO

ENRAIZAMENTO: OU DE QUANDO EU TE MOSTREI UM MAPA PARA CAMINHAR POR ESSE TEXTO	15
DIGA OS NOMES DELAS	18
EU SOU UMA PROFESSORA NEGRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	20
PROFESSORAS (ES) NEGRAS (OS): PRÁTICAS INSUBMISSAS	24
DAS PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CANÇÕES PARA NINAR ESSA PESQUISA NEGRA EM EDUCAÇÃO	32
APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS E REVOLTAS	40
CAPÍTULO 1 AZUELA	42
1.1. PRIMEIRA REVOLTA: INDISCIPLINA, MACUMBARIAS E MANDINGAGENS – NOTAS SOBRE A FEITURA METODOLÓGICA DESTA PESQUISA NEGRA EM EDUCAÇÃO	45
1.1.1 As Humanidades na invenção e abjeção às pessoas negras	46
1.1.2 Azuelê... eu canto no meu tom: uma conversação hermenêutica sobre indisciplina e as resistências negras na criação de gramáticas “outras”	54
1.1.3 É preciso muita mandinga para traduzir o intraduzível: dos rastros nos arquivos negros às memórias contranarradas e ortografias indisciplinadas do estado de alerta	76
CAPÍTULO 2 TERRA ALHEIA, PISA NO CHÃO DEVAGAR	92
2.1 SEGUNDA REVOLTA: DO QUE SE FAZ COM O QUE NÃO (SE) É	94
2.1.1 O Mundo Social e as categorias do Humano e da Humanidade – a invenção do ser negro	96
2.1.2 Por outras gramáticas do rastro: racismo dá conta? Aproximações sobre racismo e antinegritude	105
2.1.3 Do risco e do traço da vida póstuma da escravidão e a antinegritude	132
2.2. TERCEIRA REVOLTA: ANTINEGRITUDE E EDUCAÇÃO – SOBRE A PREMISSA, A PROMESSA E A PREMATURAÇÃO DA MORTE EVITÁVEL	143
2.2.1 A premissa: “Ah, é porque eles são quilombolas. Eles gostam de ‘ajudar’ assim. Eles se sentem importantes, se sentem é... úteis”	147
CAPÍTULO 3 SE EMBOLA E ESQUIVA	164
3.1 QUARTA REVOLTA: "APANHA A LARANJA NO CHÃO TICO-TICO": DISPUTAS EM TORNO DAS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08, NO BRASIL, E OS ESTUDOS ÉTNICOS, NOS ESTADOS UNIDOS	167
3.1.1 Educação das e para as relações étnico-raciais no Brasil: as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08	171
3.1.2 Os Estudos Étnicos (<i>Ethnic Studies</i>) nos Estados Unidos	184
3.2 QUINTA REVOLTA: E AÍ, TICO-TICO, VAI APANHAR A LARANJA NO CHÃO COM O BICO? DO SOCIAL PARA A CANETADA NO PAPEL: REFLEXÕES DAS (DOS) PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 10.639/03 E OS ESTUDOS ÉTNICOS	195

CAPÍTULO 4 CHAMADA: SOBRE EXU MATAR UM PÁSSARO ONTEM COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE	213
4.1 SEXTA REVOLTA: TRANÇAGEM - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA INDISCIPLINADA	221
4.2 SÉTIMA REVOLTA “VEM JOGAR MAIS EU, CAMARÁ”: GRAMÁTICAS INSUBMISSAS PARA COMPREENDER E FAZER A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA	225
4.2.1 Dimensão 1 – Afeto: “Confirmei uma tese, que eu construí ao longo da minha vida como professora: que nada é mais importante do que os vínculos e os afetos”	227
4.2.2 Dimensões 2 e 3 – Presença-memória ancestral e Senso de cuidado: “Ver a materialidade daquele ancestral, daquele ser, dentro daquele território”	236
4.2.3 Dimensão 4 Identidade: “Eu que vou ser o seu problema desse ano”	243
4.2.4 Dimensão 5 – Violências: “Você perguntava: cadê o Roberto? Tá preso. Cadê o João? mataram”.	254
4.2.5 Dimensões 6 e 7 Aprendizagem e Futuridades: “Ela disse que Malcolm X não era um modelo apropriado para uma jovem negra, uma jovem ‘ <i>negro</i> ’ como eu. Eu deveria ler mais sobre Martin Luther King”	260
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA O FIM DE UM MUNDO ANTINEGRO: UMA APROXIMAÇÃO E ENCANTAMENTOS	263
REFERÊNCIAS	277
APÊNDICE A	298
APÊNDICE B	300

ENRAIZAMENTO: OU DE QUANDO EU TE MOSTREI UM MAPA PARA CAMINHAR POR ESSE TEXTO

Se o passado é outro país, então eu sou sua cidadã. Eu sou a relíquia de uma experiência que a maioria preferiu não lembrar, como se a pura vontade de esquecer pudesse resolver ou decidir a questão da história. Eu sou a lembrança de doze milhões que cruzaram o Atlântico e de que o passado ainda não acabou. Eu sou a prole dos cativos. Eu sou o vestígio dos mortos. E a história é como o mundo secular cuida dos mortos (Hartman, 2007, p. 17-18) – Tradução minha.

Ágatha Vitória Sales Felix, 8 anos, negra.

Jenifer Gomes, 11 anos, negra.

João Pedro Mattos Pinto, 14 anos, negro.

Kauan Peixoto, 12 anos, negro.

Ketellen Umbelino de Oliveira Gomes, 5 anos, negra.

Maria Eduarda Alves da Conceição, de 13 anos, negra.

Marcos Vinícius da Silva, 14 anos, negro.

Michael Brown, 18 anos, negro.

Miguel Otávio Santana da Silva, 5 anos, negro.

Pedro Henrique Gonzaga, 19 anos, negro.

Tamir Rice, 12 anos, negro.

Trayvon Martin, 17 anos, negro.

Eu gostaria que essa fosse uma lista de chamada¹, dessas que encontrei por quase duas décadas nas escolas onde trabalhei, **mas ela não é**. Ou então, que ela fosse uma das listas que encontrei nos arquivos da *Oakland Community School* (OCS), **mas ela não é**. Ou, ainda, quem sabe, uma nova versão da música *Intro*², num *remake* do *The Miseducation of Lauryn Hill*, **mas ela não é**.

Ela não é³. Ela é uma lista com uns poucos nomes das muitas crianças e adolescentes negras (os)⁴ que já não estão mais neste mundo físico porque foram prematuramente mortas

¹ **Ágatha Vitória Sales Félix**, criança negra de 8 anos, morta com uma bala que ricocheteou e a atingiu dentro de uma Kombi, enquanto voltava para casa com a mãe, no dia 20 de setembro de 2019, no Complexo do Alemão, na Zona Norte do Rio. Disponível em: <https://glo.bo/2XiMXB3>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Jenifer Gomes**, criança negra de 11 anos, morta com um tiro no peito, em 14 de fevereiro de 2019, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3yHFnxT>. Acesso em: 28 jul. 2021. **João Pedro Mattos Pinto**, jovem negro de 14 anos, morto em 18 de maio de 2020 no Rio de Janeiro com um tiro de fuzil, nas costas, por policiais, enquanto brincava dentro de casa com os primos. Disponível em: <https://bbc.in/3fTNwrB>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Kauan Peixoto**, jovem negro de 12 anos, morto com três tiros em 16 de março de 2019, quando ia comprar um lanche, na comunidade de Chatuba, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/2VJt0Tg>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Ketellen Umbelino de Oliveira Gomes**, criança negra de 5 anos, morta em 12 de novembro de 2019, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/2VMPfYD>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Maria Eduarda Alves da Conceição**, jovem negra de 13 anos, baleada dentro da escola na Pavuna, na Zona Norte do Rio, em 30 de março de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4g7KbS5>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Michael Brown**, jovem negro de 18 anos, alvejado em 9 de agosto de 2014, na cidade de Ferguson, (Missouri, EUA). Sua morte acirrou a tensão racial e motivou diversos protestos pelo Movimento Vidas Negras Importam (*Black Lives Matter*) ao redor do país e do mundo. Disponível em: <https://bit.ly/3fWixLi>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Pedro Henrique Gonzaga**, jovem negro de 19 anos, morto sufocado por segurança no supermercado Extra em 14 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ACvRfN>. Acesso em: 28 jul. 2021. **Tamir Rice**, garoto negro de 12 anos, estava com uma pistola de brinquedo, morto em 2014 baleado por um policial branco. Disponível em: <https://bit.ly/3jO2OPQ>. Acesso em 28 jul. 2021. **Trayvon Martin**, negro, 17 anos, foi morto a tiros no dia 26 de fevereiro de 2012, quando seguia para a casa do pai em Sanford, no Estado da Flórida. Disponível em: <https://bbc.in/2Uics4w>. Acesso em: 28 jul. 2021. Agradeço minha psicóloga Bárbara pela sugestão de dispor na lista a cor das crianças e adolescentes. Foi a partir das nossas conversas, em 2021, que me caiu a ficha de que listas de chamada são arquivos/documentos históricos essenciais na educação formal. Esse foi um dos meus primeiros chacoalhões para repensar os sentidos e significados de arquivos/documentos.

² *Intro* é a música de abertura do álbum *The Miseducation of Lauryn Hill*, da aclamada Lauryn Hill, cantora negra estadunidense e ícone do hip-hop. Lançado em 25 de agosto de 1998, pela Columbia Records, o álbu, meu favorito, traz músicas intercaladas pelas conversas de um professor com seus estudantes durante as aulas, falando-lhes sobre a vida e o amor. Nessa faixa o professor da turma faz a chamada. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/34QTgJPSf9Nvpw3NrlX8pu?si=9a5b8b87eba84a0f>. Acesso em 12 jul. 2023.

³ Ao longo deste trabalho, uso o negrito em expressões, trechos de citações, análises e pessoas negras como estratégia gráfica e retórica para chamar a atenção para a negritude e o que ela significa no mundo. Na expressão em questão, o negrito destaca a negação, oposição e contraste, nosso transbordamento em cor e formas, não coincidentemente, pretas. É o que aconteceria se todos esses corpos ou esses nomes fossem colocados uns sobre os outros, juntos, sobrepostos. Aqui, negritar marca o acúmulo e a fungibilidade da carne negra: marca a vida negra em transbordamento, em excesso. Também, força o minuto atemporal, lento, descompassado de silêncios. Lembra a carteira vazia. Reforça nossos nomes escolhidos por alguém, frequentemente mães negras, também recorrentemente apagadas das salas de aulas e da história junto com suas crias. (Re)Lembra que não são apenas números em chamadas: são crianças e adolescentes negras (os) roubadas (os) de sua vida, individualidade, famílias, relações: roubadas de sua existência no mundo. Outras estratégias textuais para a compreensão das experiências negras são apresentadas na seção 1.1.2. O negrito aparece também na primeira menção ao nome completo de uma (um) autor (a) negra (o). No mais, conforme pertinente, destaques são seguidos das expressões “grifo meu”, “grifo da autora” ou “grifo do autor”, conforme as normas vigentes da ABNT.

⁴ Este trabalho convida à reflexão sobre as categorias hierárquicas, políticas e de poder que circundam as noções de gênero, socialmente naturalizadas. Faço, então, o uso político e pedagógico da flexão de gênero, anotando as palavras no feminino e em seguida no masculino. Tal escolha se dá (i) por a maioria das pessoas entrevistadas para

(os) nas últimas décadas pela violência antinegra⁵, conforme predestinadas (os) ao nascerem. Antes de serem mortas fisicamente, vinham sendo assassinadas emocional, psicológica e simbolicamente, de forma lenta e compassada, pelas promessas de inclusão, de letramento, de escolarização ou de que um uniforme as (os) protegeria ou humanizaria.

Deveriam estar vivas, sendo tudo o que quisessem, mas, como tantas (os) ancestrais negras (os), também não terminaram a travessia, lhes restando serem rememoradas (dos) no ser e fazer de cada uma (um) de nós negras (os) que sobrevivemos ao sistema. Interrompidas, já não têm mais chamada para responder, nem uniforme para vestir, nem van para pegar, ou calçada que percorrer. São indivíduos, histórias, subjetividades e memórias que este trabalho – assim como minha ação no mundo e de outras tantas pessoas, especialmente educadoras (es) – visa honrar, a despeito do esforço do Estado para transformá-las (los/nos) em números acumuláveis, rentáveis e descartáveis em qualquer espaço-tempo, principalmente o escolar. Esses, ou qualquer outra dúzia, centena ou milhar de nomes negros que eu listasse, representam gotas num oceano de sangue pisado que o tráfico transatlântico de africanos segue retroalimentando na sobrevida da escravidão⁶ (Hartman, 2007). Partículas num mar de impossibilidades, foram afogadas, “aderivadas”, arquivadas nos porões e porta-malas⁷ da história negra.

Iniciar essa tese por uma chamada é uma escolha política. Não é a performance do “um minuto de silêncio”. É a espera pelo “presente” [em seus diversos sentidos] que nunca chega, que falta, que atrasa no corre da tentativa de estar e permanecer. É lembrar que aquela cadeira vazia deveria estar ocupada e se incomodar suficientemente para entender e lidar com o fato de que todas (os) nós também fazemos parte, nos alimentamos e colaboramos para isso, muitas

esta pesquisa optarem pelo uso dos pronomes femininos, ii) em contraponto às legislações vigentes e decisões políticas conservadoras que, em 2023, no Brasil, atacaram a inclusão de linguagem sensível para o acesso público e iii) na intenção de desestabilizar a redação formal do português padrão, que preconiza o uso do masculino como referência hegemônica. No geral, o trabalho preza pela neutralização ou abstração dos termos (ex.: usando palavras no plural, como “estudantes”, ou substantivos neutros, como “pessoas”), conforme proposto pelo Guia de Comunicação Inclusiva do Conselho da União Europeia, de 2017, organizações e coletivos LGBTQIA+. Disponível em: <https://bit.ly/40zNXOi> e <https://bit.ly/3PWLpF8>. Acesso em 05 jan. 2024.

⁵ Os conceitos de antinegitude e de sobrevida da escravidão, bem como suas implicações, serão discutidos no decorrer do texto, especialmente nos Capítulos 1 e 2.

⁶ A noção de “sobrevida da escravidão”, conceito proposto por Saidyia Hartman (2007), é aprofundada no Capítulo 2. O termo “escravidão” (e derivados) será assim usado conforme originalmente aparecerem nos trabalhos citados. No mais, opto pelo uso do termo “escravização” quando das minhas análises e interpretações, como indicação de que a escravização foi um processo **imposto/forçado** às pessoas africanas e suas (seus) descendentes na diáspora.

⁷ Em 2024, o assassinato de Cláudia Silva Ferreira, completou 10 anos e foi marcado pela absolvição dos policiais que arrastaram seu corpo por mais de 350m, quando caído do porta-malas de uma viatura policial. Cláudia foi baleada enquanto caminhava para comprar alimentos para seus 4 ex-filhos. Como canta O Rappa, todo camburão tem um pouco de navio negreiro... Em 2021, a travesti negra Paola Amaral teve os pés amarrados por “civis” e foi colocada no porta-malas de um carro em Teresina (PI). Em seguida, foi espancada, a pauladas, sob o testemunho de inúmeras lentes “justiceiras” (James, 2023) e policiais civis que nada fizeram para intervir.

vezes desejando essa ausência. Riscamos com tanta tranquilidade um nome de uma chamada. Trocamos letras, pulamos um, dois, ou dez. Insistimos em chamar pelo nome civil ou pelo nome morto o que já transcendeu. Esquecemos essas pessoas – crianças, adolescentes, adultas (os), idosas (os) – filhas (os) de alguém que, como nós, receberam um nome e não um número ao nascer. Corroboramos o Mundo Social, mais vezes do que não, na invenção e forja do não ser.

Por isso, e por muito mais, começo e recomeço esta tese reforçando nossos nomes, para reiterar, como no princípio *ubuntu*⁸, que eu sou porque nós somos. Nós pessoas negras seguimos inventando possibilidades onde pouco há e forjando mundos em que somos, de fato, possíveis.

DIGA OS NOMES DELAS⁹

Gosto que lave a sua boca antes de falar de mim
 Mantenha o meu nome longe da sua boca porque não consegue lidar com a perfeição
 Não corte sua língua nas minhas sílabas
 Aposto que precisa de um programa de estudos para te ensinar como soam as minhas vogais
 É um 'I' longo, querido, mas a tua língua é preguiçosa demais
 Você precisa melhorar sua cara e fazer sua reverência
 Antes de rezar pra mim
 Em meu nome, em meu nome, em meu nome, em meu nome
 [...] Alguém devia vir buscá-los porque
 Gatinha, querida, docinho, juro que não foi isso
 O que a minha mãe me deu
 Deixa eu falar mais devagar
 Meu nome, em meu nome, em meu nome, em meu nome
 (Jamila Woods, “In my name”, 2017) – Tradução minha.¹⁰

Eu sou Éllen Daiane Cintra. Para as (os) minhas (meus), eu sou – escrito como se fala, falado como está escrito – Éllí(nha), Daiane, Fia, (Meu) Amô (Pretinho), Celie (“*silly*”), Môlhér, Cabeç(on)a, Sis(tá), Amorrinha, Lê, Elenilda, (Nêga) Preta, Pretinha, Tog, Fessôra, Teacher/Tchitcher, Profs, Dearest, Senhora, Gata, (A)miga, Ermã, Dinda, Éli, Tia Éli, Viada.

Cheguei nesse mundo, que nem consigo mais qualificar, em 02 de maio de 1985, na hora do almoço, um pouco antes ou depois de o meu pai, Luís Fernando Cintra, costurar o dedo na máquina de pesponto¹¹, ansioso porque eu ia nascer. Nasci com a moleira aberta, como diz

⁸ “Eu sou porque nós somos”.

⁹ “Diga o nome delas” faz referência à campanha #SayHerName, criada pelo Fórum de Política Afro-Americana (*African American Policy Forum*) em 2014. É um movimento social que busca conscientizar sobre as mulheres negras vítimas da brutalidade policial e da violência antinegra nos Estados Unidos.

¹⁰ Jamila Woods canta a música “In my name” no álbum HEAVN (2017). Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/22GYvvApvOOmvDIY775FTb?si=0ef076b8f1ac4d84>. Acesso em 16 jul. 2023.

¹¹ Uma máquina de costura de calçados. Pespontar, em Franca (SP), significa costurar as peças que vão formar os sapatos.

minha mãe, Lúcia Helena Manuel Cintra, e com um sopro nesse coração meio bobo [nada ingênuo ou desorientado]; sopro que fechou depois de algum tempo, com muita reza e benzimento. Mandinga e magia me acompanham mesmo antes de meu (re)nascimento nesse *kilombo em constante devir*, também conhecido como Brasil. Talvez esses sejam sinais de que eu tenho a cabeça e o corpo mais “pra lá do que pra cá”. Talvez signifique que eu estou nesse mundo, ainda que não seja, de fato, dele. Fato é que, ainda que eu brigue muito para estar e continuar viva, parte considerável desse meu tempo aqui nessa Terra eu passei em estado de teimosia, sempre arrumando um jeito de fazer diferente porque não é aqui, no mundo como ele é para pessoas pretas, que eu quero ou gosto de estar. Como estou e seguirei, não vai ser *en passant*.

Sou *abiku*, então o ventre da minha mãe já tinha gerado uma outra criança que não chegou a nascer, me relegando a esse lugar de irmã mais velha do Robinho e do Maykon. Sou a primeira neta em terra na família Manuel e a décima terceira neta na família Cintra, famílias afro-indígenas com um cadinho de sangue português, fruto dessas histórias de “pêga no laço” para as quais a gente finge normalidade e até celebra. Além de irmã da Rosy Silva (originalmente minha prima, empossada como irmã na vida) e esposa da Camyla Hendrix, sou dinda do Douglas, da Nzinga, da Nina, da Martina e de tantas (os) amigas (os)-irmãs (ãos) de quase tantas décadas quanto tenho na Terra.

Além das minhas carnavais Marias, e Silvanas, e Roses, e Nidas, e Rosângelas, e Marianas e dos meus homens incríveis, amorosos e complexos, minha família descende também do Tumba Junçara e do Tumbalê Junçara enquanto *ndumbe* no Kilombo Kalabasa, junto a Mvula Kenan (Tiago Alves Ferreira)¹² e às minhas (meus) irmãs (ãos) de santo. Nesse território afrikano, reverenciamos a ancestralidade Bantu de matriz Congo-Angola, plantando e colhendo fazeres afro-brasileiros fincados em valores de respeito à ancestralidade, cuidado com nossa comunidade direta e com as comunidades afins, no Candomblé de Angola, na umbanda ancestral e nos vários outros “corres” que tocamos. Nessa mesma toada de laços e familiagens negras, também faço parte da família Nzinga, núcleo DF, grupo de capoeira angola criado pela Mestra Janja, a Mestra Paulinha e o Mestre Poloca. Com núcleos ao redor do mundo, a

¹² Nos Terreiros de candomblé, dadas suas diferentes linhagens, matrizes africanas, línguas mais utilizadas e ritualísticas, há diferenças na nomenclatura utilizada para se referir às hierarquias, rituais, vestimentas e alimentos, por exemplo. *Ndumbe*, nos candomblés de matriz Congo-Angola, é o nome dado à pessoa ainda não iniciada, equivalente à *Iawô* nos candomblés de Ketu e *Kajèkaji* nos candomblés da Nação Jeje. Conheci Mvula Kenan (Tiago Alves Ferreira) em 2019, quando eu dava um curso de formação de professores em educação das relações étnico-raciais na Regional do Paranoá. Nos tornamos amigos-irmãos, e há cerca de 5 anos reconheço Mvula como meu Pai de Santo, depois de *Mutalambô* me deixar em seus braços após um transe no meu primeiro candomblé, no terreiro Egbé Onigbadamude, de Bábá Logunce (meu querido amigo, professor Júlio Moronari).

mandingagem, o respeito, o amor e o legado de Mestre Pastinha nos mantêm unidas (os) no compromisso de uma postura ética e política centrada na luta contra o racismo, o machismo, a LGBTQIAPN+fobia, o etarismo e o capacitismo em nossa comunidade angoleira e na comunidade ampliada.

Começo me nomeando a partir de laços familiares e familiagens porque eu não ando só no mundo. A comunidade e a relação com a ancestralidade são minhas referências basilares no mundo e na educação, assim como o é para grande parte das (dos) professoras (es) negras (os) que colaboraram comigo para este trabalho. Assim é para muitas pessoas negras: nossas famílias e referências de cuidado, educação e afeto dão rasteira nas relações coloniais violentas e na alienação natal, que marcam nossa brotagem forçada nesse país. Aprendi muito nova o respeito às (aos) mais velhas (os), à ancestralidade, à natureza e às pessoas, de forma circular e co-dependente. Hoje, os aprendizados da infância, no Centro Espírita da Dona Chiquinha, e adolescência, no Espiritismo Kardecista, em Franca-SP, estão entrelaçadas às perspectivas universalistas e, especialmente, do candomblé, que significa meu modo de vida na última meia década. Esses aprendizados e formas de ver e viver a vida são indissociáveis das minhas formas de ser e estar no mundo. Portanto, estruturam também a construção, condução e escrita desta tese.

EU SOU UMA PROFESSORA NEGRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Me deixa contar minha história que no que a minha história servir para uma criança negra ser olhada a partir da força e da potência dela, porque no final das contas eu quero dizer isso: gente, eu era uma criança ávida por aprender, curiosa, deixando toda modéstia de lado, inteligente (Professora Gina Ponte, Entrevista, 05/06/2023).

Toda vez que eu escrevo, mesmo que eu não esteja falando diretamente, frontalmente, sobre questões relativas ao racismo, de alguma maneira, meu texto é um texto racialmente marcado pelo lugar de fala. É uma mulher negra falando, antes de tudo. É uma filha negra falando. É uma amante negra falando. O tempo inteiro, o ‘negra’ está colado a tudo, ao meu gesto, ao modo como me visto, ao modo como penso, ao ser intelectual (Souza, 2017, p. 282).

Essa escrita é pessoal porque essa História me engendrou, porque “o conhecimento do outro me marca”, por causa da dor experimentada em meu encontro com os fragmentos do arquivo e por causa dos tipos de histórias que construí para fazer a ponte entre o passado e o presente e dramatizar a produção do nada – cômodos vazios, e silêncio, e vidas reduzidas ao descarte (Hartman, 2020, p. 18).

A noção de comunidade e a escolha do tema desta pesquisa são balizadas pela minha experiência enquanto professora negra. Importa dizer que o denominativo “Professora”¹³ antecede, ou está entranhado – trançado – a meu nome e personalidade há mais da metade da minha vida em terra. Professora Negra.

Apaixonada pela Educação Básica (no caso, pelo que ela **pode significar** de transgressor e transformador na vida), eu ensino enquanto aprendo desde 2002. A infância brincando de escolinha virou realidade quando me voluntariei para participar no Projeto Amigos da Escola, ainda no Ensino Médio, período em que lia histórias afro-indígenas ou dava aulas de reforço, entre rodas de conversa, para crianças de diferentes idades na E. E. Lina Picchioni Rocha e adolescentes na E. E. Dr. João Marciano de Almeida, as duas escolas públicas onde cursei minha Educação Básica. Alguns anos mais tarde (em 2005, no Projeto Girassol e, em 2006, no Cursinho da Unesp), iniciei minha trajetória formal como Professora. Nesses espaços, entendi múltiplos significados de ser e de aprender a ser Professora e, então, sonhar e professorar tornaram-se inseparáveis.

Diante do descaso da educação e de muitos profissionais da educação para com estudantes e famílias negras, fiz uma promessa quando saí do Ensino Médio: a de que eu voltaria para dar aula na escola pública para lutar para que as violências que encontraram a mim, a meus irmãos e a minhas (meus) colegas negras (os) na escola cessassem; ao menos, que diminuíssem. Quando eu finalmente cheguei na escola pública como professora, eu buscava, principalmente, mostrar para “minhas/meus” estudantes, especialmente as (os) negras (os), que, sim, nós, pessoas negras, somos excelentes, brilhantes, educáveis e possíveis, ao contrário do que diversas equipes gestoras e pedagógicas seguem, desumanamente, forjando ao nos projetarem como problemáticas e ineducáveis.

Como Professora negra, minha trajetória acadêmica e profissional moldou profundamente minha perspectiva e abordagem pedagógica. Minha experiência no CCBEU, em Franca-SP, me abriu portas para o programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)¹⁴

¹³ Nesta tese, defendo o uso da palavra “Professor (a)” anotado em maiúsculo quando me refiro àquelas (es) que tanto contribuíram para esta tese quanto contribuem para a educação. A escolha reverbera a provocação de que, para professoras (es) conscientes e comprometidas (os) da Educação Básica pública, o nominativo é parte de sua identidade, associando-se quase indistintamente a seu ser; por vezes, funcionando como um nome próprio. Traduz também o incômodo na hierarquização frequente entre docentes que atuam na Educação Básica e em nível universitário, sendo as (os) últimas (os) referidas (os), mais “respeitosamente”, com a anotação do termo com letra maiúscula. E não somos todas (os), Professoras (es)?

¹⁴ Como bolsista do Programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) da Comissão Fulbright, direcionado a graduados em licenciaturas com ênfase em português como segunda língua/língua estrangeira e língua inglesa, tive uma experiência transformadora como professora na Loyola University em Chicago em 2009, onde estruturei e ministrei o primeiro curso de língua portuguesa da instituição, além de atuar como embaixadora cultural. Durante minha participação, cursei disciplinas fundamentais como História da Literatura Afro-Americana, Estudos de

da Comissão Fulbright Brasil, levando-me a lecionar português na *Loyola University* em Chicago, onde fui exposta à história afro-americana, feminismos negros e políticas educacionais. Pouco depois da volta dos EUA, me mudei para Brasília-DF e iniciei minha trajetória como professora de língua inglesa na Casa Thomas Jefferson (CTJ), de 2011-2016, um dos centros binacionais mais renomados no país. A capital do país não só abrigou uma versão mais madura e consciente da Éllen matuta, mas me forçou a ser uma professora mais crítica, mais engajada, mais segura e mais contundente. Também, mais perfeccionista. As perspectivas críticas que eu já trazia somaram-se a outras novas e, para melhor ou para pior, impregnaram um senso de autocobrança e impecabilidade. No percurso, sonhei, me tornei e aprendi mais do que poderia imaginar. Como parte desse processo, acabei somatizando dores, raivas e muitos conflitos. Eu navegava por dinâmicas profissionais complexas, que exigiam uma excelência que não cabia em todo lugar, nem faziam sentido em qualquer corpo.

A chegada no Distrito Federal também veio marcada por minha atuação na Educação Básica pública no Distrito Federal, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como professora concursada da Educação Básica, lecionando Língua Portuguesa e Inglesa para o Ensino Fundamental II, Médio e EJA. No Centro Educacional Darcy Ribeiro, no Paranoá, uma das periferias mais negras do DF, solidifiquei meu compromisso com uma Educação Básica pública de qualidade, crítica e engajada. Eu experienciava e testemunhava mundos paralelos na escola básica pública periférica e nas escolas particulares das elites. A crueldade do que eu via e vivia na pele aliadas e minhas vivências como mulher negra navegando em diferentes contextos educacionais acabou esgotando boa parte da minha energia e forjando uma postura mais comprometida com a destruição de um sistema educativo absolutamente desigual e violento.

Ser professora da Educação Básica pública é das coisas que mais gosto, que mais me dão prazer, que mais dão sentido à minha vida, das que mais me orgulho e das que mais me consomem. O que me move é um sonhar acordada alimentado por um estado de indignação, compromisso pedagógico, “piração” analítica e uma teimosia, uma insistência em ser, que parte e se nutre de uma análise despregada do olhar que o colonialismo incrustou ao nos inventarmos como tal.

Gênero e Feminismo, Educação Comparada e Currículo, que ampliaram significativamente minha compreensão sobre identidade, posicionalidade e as dinâmicas de exclusão social da população negra globalmente, mantendo desde 2014 uma colaboração voluntária com a Comissão Fulbright Brasil na seleção de bolsistas para o FLTA e para o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI).

O chão da escola é um organismo vivo que, de fato, nos torna Professoras (es). Neles, a prática docente intencional, bem planejada e estruturada sempre foi parceira íntima do improviso ousado e cirúrgico e, por vezes, do tombo épico. Minha história é cheia de erros e acertos nas tentativas cotidianas de ensinar conteúdo, transversalizar conhecimentos e extrapolar o currículo pensando, vendo, me sabendo negra e engambelando o racismo, quando possível. É uma história cheia das surpresas – é o incontrolável que bamboleia na matemática da vida: multiplica professora por enfermeira, eleva a função psicóloga ou cartomante à quinta potência só para zerar o jogo da vida pedagógica em advogada [do diabo], entre tantas outras funções tão básicas na arte do ser ‘fessora’.

Como professora, travei inúmeras batalhas: contra o desrespeito, o racismo, o classismo e a misoginia de estudantes e colegas docentes. Enfrentei olhares de ódio, protegi corpos vulneráveis, atravessei “Linhas da Morte” [vulgo “Faixas de Gaza”], tarde da noite, para garantir a segurança de filhos que não eram meus. Talvez os banheiros conheçam melhor minhas lágrimas do que eu mesma: às vezes é difícil demais engolir que estudantes não voltariam para a escola; ou não voltariam inteiras (os)... Também, que adultas (os) ou adolescentes ricos ignorariam minha presença em sala ou se sentiriam confortáveis o suficiente para vasculhar minha bolsa procurando o celular que haviam deixado na cantina ou, ainda, me olhar fundo nos olhos enquanto defenderiam o nazismo e a morte de pessoas negras.

Engoli e regurgitei a dor de perdas irreparáveis. Suportei/o a invisibilidade imposta e a violação de minha dignidade. Enraiveci. Por vezes, perdi o senso, mas nunca a razão, a sensibilidade ou o respeito. Perdi algumas batalhas; venci outras. Vi estilhaços de sonhos, mas o couro engrossado pela luta ainda esperanças no abraço cotidiano, no sorriso maroto, na leitura truncada que se torna fluída ou na resposta afiada de quem aprendeu a desafiar e pensar sobre si e sobre os outros. Pelo brilho no olhar de quem finalmente compreende e sonha, persisto. E mesmo exausta de tanta raiva, sigo afirmando (para mim e para meus estudantes): “Você é inteligente, é linda (o) de viver, e não vai desistir. Nunca mais repita nada oposto a isso. Bora!”.

Nessa luta diária, entre derrotas e vitórias, minha voz ecoa, desafiando o sistema e nutrindo esperanças.

Nessa minha curiosidade pedagógica, transitei pelos bastidores da educação. Primeiro, em nível central, atuando como técnica-pedagógica na Gerência de Direitos Humanos e Diversidade (GDHD)¹⁵ na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) do Distrito Federal, em

¹⁵ A Gerência de Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) foi vinculada à Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade (DSADHD) da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) em 2023.

2018, para onde voltei em 2024, pouco antes de finalizar esta tese. Há muitas batalhas travadas nos bastidores da educação que não é chão da escola. Pude compreender um pouco das camadas e jogos políticos que moldam o sistema. Deparei-me com egos inflados e conchavos, mas também com profissionais comprometidas (os), celebrando pequenas vitórias em meio a derrotas. Em 2019, atuei na formação continuada de professores em educação das relações étnico-raciais na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF, pela qual me apaixonei. Mesmo saudosa da sala de aula, minha verdadeira casa, abracei o desafio da formação continuada na EAPE. Entre perrengues e assédios, encontrei mais aliadas (os) na luta por uma educação transformadora. Junto a outras vozes negras, indígenas e LGBTQIAPN+¹⁶, recontamos histórias, reposicionamos narrativas, celebramos ancestralidades silenciadas. Nesse espaço de reinvenção e resistência, nos unimos em indignação e esperança, cavando caminhos para mostrar o quão incontáveis somos. Em cada curso, em cada encontro, plantamos sementes de uma educação que humaniza, que reconhece nossa grandeza e diversidade, desafiando os limites impostos e sonhando com um futuro onde cada estudante possa florescer em sua plenitude.

PROFESSORAS (ES) NEGRAS (OS): PRÁTICAS INSUBMISSAS

Neve nessa estrada, mas ainda assim não escorrego, ei
 Faço o Moonwalk como Michael Jackson por entre toda essa merda, ei
 Se o céu cair, aposto que eu seguro ele, ei
 Está no meu destino, yeah, ooh
 Não ligue pra mim, tô aqui fazendo o que eu devo fazer, uh
 Reparação, piranha, eu preciso é de um cheque (cheque), cheque (ooh)
 Não posso te ouvir lá do céu porque eu tô ficando maluco (ainda)
 Preciso de uma bolada onde quer que a gente esteja, yeah
 (Rexx Life Raj, Moonwalk, 2019)¹⁷

¹⁶ Na EAPE, atuei na antiga Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais (GOET) entre 2019-2020. Nesse espaço, me apaixonei pela formação de professores e fiz não apenas amigos para a vida, mas companheiras (os) de trincheira que me inspiram e me acolhem com suas práticas e sabedoria profissional éticas e transformadoras. Entre tanto mais, não fossem i) o jeitinho certeira e doce-mandão da brilhante Lucrécia Silva (que acolhe, bota para frente, celebra e resolve qualquer parada brilhantemente – responsável pela criação do Cine Diversidade), ii) os planos de dominar o mundo, os conselhos amorosos e certeiros, o olhar e a escuta sensível, a análise perspicaz e o “volta para a Terra, Ellen” da Renata Nogueira (que atua nas pautas étnico-raciais e com quem tive a honra de dividir um período atuando nos cursos voltados a essas questões), iii) a leveza crítica, a abertura ao diálogo, a sensibilidade na acolhida e proteção da Livia Soares (que atuou nas formações de gênero e questões LGBTQIAPN+) e iv) a sagacidade, a inteligência refinada, a diligência e o altíssimo nível da produção teórico-pedagógica do Leonardo Café (que atuou nas formações sobre questões LGBTQIAPN+), eu não teria continuado e concluído esse doutorado com tantos aprendizados e portas abertas.

¹⁷ A música “Moonwalk” do álbum *Father Figure 3: Somewhere out there* (2019), do rapper Rexx Life Raj, tem sido um dos meus mantras diários para sustentar e concluir o doutorado. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0bJQ2EJndGgy6gN63wSHty>. Acesso em 17 set. 2023.

Nós somos professoras (es) negras (os). Nós sempre damos um jeito. Nós sempre demos. Nós sempre *botamos nossos poderes mágicos pra jogo*¹⁸ quando enfrentamos criticamente os desafios da educação onde quer que estejamos. Aprendi isso na prática e com as (os) minhas (meus).

Este trabalho é sobre muito mais do que semelhanças e diferenças entre processos educativos, lutas e estratégias mobilizadas por pessoas, instituições, grupos, coletivos para garantir nossa educação no Brasil e nos EUA. É, especialmente, sobre reconhecer e reverenciar a centralidade da atuação de professoras (es)/educadoras (es) negras (os) e seu potencial insurgente e insubmisso diante de contextos que carecem ainda ser mais profundamente examinados. É um trabalho também em reconhecimento, respeito e compromisso com a vida e humanidade de pessoas negras que, ao longo dos séculos, na contracorrente do mundo em que viviam e das pessoas que as (os) cercavam, permaneceram, inventaram e continuaram. É isso que as experiências e estratégias fugitivas (Woodson, 2021; Givens, 2021) criadas por professoras (es)/educadoras (es) negras (os) seguem demonstrando. Defendo que, em grande parte, sua postura e práticas pedagógicas deram “o verdadeiro *salto* [que] consiste em introduzir a invenção na existência” (Fanon, 2008, p. 189, grifo do autor). Portanto, materialização do humanismo radical proposto por **Sylvia Wynter** e **Frantz Fanon** no rastro de uma Tradição Radical Negra que interliga a diáspora.

Ao longo da minha vida pessoal e profissional e, especialmente, durante o mestrado e o doutorado em educação, tive encontros e desencontros que seguem ressignificando como percebo os sentidos e significados da educação. Isso rebaizou profundamente a forma como compreendo os processos educativos em seu(s) sentido(s) e significado(s) amplo(s) e, em especial, para grupos historicamente vulnerabilizados. Similarmente, aguça minha percepção quanto ao lugar e à forma da produção teórico-acadêmica, especialmente no que tange à forja do mundo em sua relação com processos e perspectivas transnacionais. Digo isso para informar sobre como minha relação com o contexto estadunidense extrapola o encontro na adolescência, quando a paixão pelo enredo de “A Cor Púrpura”¹⁹ e pelo blues jazzado de Doce Avery para

¹⁸ Tradução adaptada do inglês “Got my mojo working”, nome do meu blues favorito de Muddy Waters, no álbum “The Chess Box” (1989). Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/18n0zch7bRo453Iwq98xYf>. Acesso em 03 fev. 2024.

¹⁹ Explorei um pouco dessa minha paixão avassaladora pela obra A Cor Púrpura, de Alice Walker (1982), que vi pela primeira vez no filme homônimo de Steven Spielberg (lançado no 18/12/1985), no meu trabalho de especialização em Língua Inglesa, anos depois, em 2009. Naquele contexto, compreendi mais do porquê os processos de emancipação de mulheres negras, nossas formas de amar, o blues, o jazz e os *negro spirituals* embalavam tanto a minha alma.

Miss Celie, que inundariam de sentidos minha subjetividade, trazendo paz para porções da minha identidade com as quais eu ainda não sabia lidar. Ademais, os aprendizados durante o FLTA e minhas leituras do doutorado foram centrais no reconhecimento da importância de um estudo que considerasse os contextos brasileiro e estadunidense de maneira relacional.

Durante meus estudos, me deparei com formas complexificadas de compreender as violências que encontram a carne negra na educação. As análises teórico-metodológicas afroreferenciadas e a descoberta de iniciativas e práticas voltadas para a educação da população negra se assemelham nos dois países, especialmente no que tange às dinâmicas estruturais, políticas e legais que permeiam a educação dessa população, principalmente nas Américas. Em tais contextos, destaca-se a centralidade da ação docente, formal ou não, na consolidação dessas experiências. Essas percepções me auxiliaram a compreender a posicionalidade relacional das pessoas negras no mundo e entender a dimensão da afirmação de Frantz Fanon de que, em qualquer ponto da diáspora negra, “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (2008, p. 149).

Por isso, mobilizo, como primeira justificativa para o recorte relacional entre Brasil e EUA, a proposição de **Lélia Gonzalez** de que as experiências negras na diáspora estão unidas pelas “implicações políticas e culturais da categoria de **“amefricanidade”**. Esta categoria “nos permite superar limitações territoriais, linguísticas e ideológicas, abrindo novas perspectivas para uma compreensão mais profunda desta parte do mundo onde se manifesta: a AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e Ilhas)” (Gonzalez, [1988²⁰] 2018, p. 327-328, grifo meu). Entendo, portanto, que o enfoque nas experiências histórico-sociais amefricanas guardam proximidades que podem avançar na compreensão da antinegitude como fenômeno global.

Minha jornada acadêmica, como tantas outras, foi temperada por rearranjos e novas rotas. O que começou como um estado da arte comparado sobre educação para relações étnico-raciais no Brasil e nos EUA, transformou-se, para a qualificação do doutorado, em uma análise de experiências pedagógicas que poderiam ser consideradas “radicais”, como a da Escola Municipal Eugenia Anna do Santos (cuja premissa é a “educação de terreiro”), em Salvador, no Brasil e a *Oakland Community School* (1973-1982) (escola criada pelo Partido dos Panteras Negras, cujas premissas eram a educação comunitária de base pan-africanista e a luta por justiça social), em Oakland, Califórnia, nos EUA²¹. Dentre outros achados, me incomodou o silêncio

²⁰ Como estratégia política e de reconhecimento de uma longa trajetória intelectual negra, trabalhos com datas diversas de publicação ou republicados apontarão, em sua primeira referência, a data original da publicação entre colchetes seguida da data da publicação em uso neste trabalho.

²¹ As experiências dessas escolas são discutidas no Capítulo 3.

sobre o protagonismo negro, seja para o campo da educação como um todo, seja para o campo da história da educação e da didática de forma específica. Isso aguçou meu interesse por escolas com práticas educativas aterradas em conhecimentos e experiências negras, que lhes impregnava de um teor radical e um fazer que conseguia desarticular algumas das artimanhas do Estado. As pesquisas sobre ambas revelaram pedagogias específicas que em muito anteciparam celebradas práticas educativas do campo da educação, mas que eram pouco conhecidas em ambos os países.

Durante o doutorado sanduíche na Universidade da Califórnia Riverside (UCR) (2021-2022), enfrentei crises, desencontros e limitações que me forçaram a redesenhar a pesquisa. Fiz uma busca intensa por iniciativas educativas negras insurgentes que modelassem suas práticas a partir do legado da OCS e, infelizmente, não encontrei tais experiências²². Acolhi cuidadosamente as conversas e conselhos de Dona **Ericka Huggins**, ex-diretora da OCS, e de **Angela Le-Blanc Earnest**, documentarista da história das mulheres Panteras Negras e da OCS. As reflexões me levaram a entender que um trabalho honesto e profundo sobre a OCS demandaria tempo e recursos financeiros de que eu não dispunha. Movida pelo encanto com as histórias de sujeitos e iniciativas negras, percebi um ponto nodal nas ações educativas voltadas às populações negras e vulnerabilizadas: a ação docente, formal ou informal.

Decidi, então, ajustar o tema e o escopo da pesquisa para centralizar em análises que partissem das e acerca das narrativas, arquivos, olhares e experiências voltadas para a educação da população negra no Brasil e nos Estados Unidos conforme mobilizadas e compreendidas por professoras (es), educadoras (es), grupos e escolas/instituições comprometidas (os) com a educação de pessoas negras. Assim, persistindo no compromisso de dar centralidade às experiências negras na Educação Básica, naveguei por mares desconhecidos, transformando obstáculos em oportunidades para uma pesquisa mais profunda e honesta, que desafia as narrativas estabelecidas e celebra a resistência e inovação pedagógica negra.

Assim, resguardado o cuidado com as análises e os respectivos contextos histórico-sociais do Brasil e dos Estados Unidos, este trabalho busca trazer análises contracorrentes sobre a história da educação negra e das relações étnico-raciais nesses países, conforme promovidas por indivíduos, grupos/coletivos, instituições – caracterizados como Movimento Negro

²² Quase dois meses antes do final do doutorado sanduíche, conheci um coletivo negro que buscava abrir uma escola que modelava as práticas e propostas da OCS: a *Malcolm X Academy* (MXA), escola pan-africanista vinculada ao Programa Comunitário *Neighbor Program* (Sacramento, Califórnia, EUA). Ainda que a tão esperada busca tenha finalmente se consolidado, decidi manter o foco da pesquisa na ação docente, trazendo a MXA e a OCS para a pesquisa como parte do conjunto de ações de um Movimento Negro Educador (Gomes, 2017) americano, no Capítulo 3.

Educador, por **Nilma Lino Gomes** (2017). De forma específica, enfoca em **arquivos negros**²³ e nas narrativas, perspectivas e práticas pedagógicas de professoras (es) negras (os) da Educação Básica comprometidas (os) com o avanço da libertação negra por meio da educação pública em ambos os países. Essa escolha possibilita uma compreensão da educação em seu sentido mais amplo e específico para a população, haja vista a posicionalidade de professoras (es) negras (os) no mundo. Para além, seus fazeres informam sentidos e significados da educação e carregam potencial de romper com a antinegitude, promovendo a humanização de estudantes e professoras (es) negras (os) e suas comunidades educativas e ampliadas.

No Brasil, por exemplo, desde os estudos clássicos de pesquisadores como Rosenberg (1987), Pinto (1987; 1992), Hasenbalg e Silva (1990) e **Eliane Cavalleiro** (1998, 1999, 2000) tem-se alertado sobre a relação entre racismo estrutural, desigualdades educacionais, seus efeitos para a população negra e o papel e a presença de professoras (es), entre outros. De forma crescente, estudos têm examinado a história da educação da população negra (Barros, 2005, 2016, 2018; Cord et. al., 2017, Fonseca, 2002, 2007, 2016; Fonseca; Barros, 2016; Silva, 2000; Silva, 2021, Viana et. al., 2022) e a presença de professoras (es) negras (os) ao longo da história da educação (Freitas, 2017; Müller, 1999, 2008; Romão, 2023), cenário historicamente

²³ Em uma perspectiva brasileira, a historiografia formal privilegia termos como “documentos” ou “fontes documentais” (Paiva, 2002) e “vestígios” (Bloch, 2001) para se referir aos materiais de pesquisa histórica. É imperativo, contudo, reconhecer a necessidade de tensionar tais registros bem como caminhar em direção à criação de outros termos e gramáticas, como propõem Sharpe (2016) e Spillers (2003), para pensarmos criticamente como nos referimos a esses registros e fontes, considerando que a própria língua (Fanon, 2008), especialmente a arquivística, é permeada por estruturas colonizadoras. É importante ressaltar que não me foi possível identificar a origem do termo exato “arquivos negros”, tradução de *black archives*, de forma a conseguir apontar uma definição acadêmica única e consolidada. Me deparei frequentemente com o termo *black archives* sendo empregado em círculos e literatura acadêmicos críticos, que se referiam não somente à importância de arquivos físicos ou online que documentavam a memória negra (como reportagens, ou os arquivos da *Southern California Library* e da *Schomburg Center for Research in Black Culture* e o *The Black Teacher Archive*, disponível em <https://curiosity.lib.harvard.edu/black-teacher-archive>), mas também como uma perspectiva fugitiva (Harney; Moten, 2013) que busca escapar às narrativas eurocêntricas, indicando a presença e continuidade da vida negra apesar dos apagamentos sistemáticos. Assim, este trabalho não se inscreve estritamente no campo historiográfico tradicional, mas busca articular a relação passado-presente através do diálogo entre diferentes registros documentais para problematizar as relações sociais e seus efeitos na educação da população negra. Alinha-se, assim, a perspectivas como as de Hartman (2020), que propõe a “narrativa crítica da existência negra” como forma de ler os silêncios dos arquivos, de Sharpe (2016), que desenvolve o conceito de “anotação negra” como prática de documentação da vida negra capaz de confrontar as violências epistêmicas presentes nos registros oficiais, de Trouillot (1995), que reflete sobre o silenciamento nos processos de produção histórica, e de Mbembe (2016), que examina os arquivos coloniais como dispositivos de poder e controle, algumas das perspectivas que nos permitem compreender as formas de documentar e interpretar a vida negra para além dos enquadramentos hegemônicos. No contexto brasileiro, pesquisadoras como Xavier (2020) e Pinto (2019) têm desenvolvido trabalhos significativos sobre arquivos da população negra e memória, contribuindo para a construção de epistemologias que reconhecem a agência negra na produção documental, desafiando assim a lógica colonial que estrutura tanto os arquivos quanto as formas de acessá-los e interpretá-los.

constituído por uma maioria de docentes brancas (os). Há estudos sobre os efeitos da atuação e sobre o papel das (dos) professoras (es) na mitigação e/ou manutenção do racismo (Cavalleiro, 2000, 2001; Gomes; Laborne, 2018) e também sobre seu protagonismo na formulação de práticas e estratégias pedagógicas que promovem a valorização da identidade afro-brasileira e a resistência ao racismo (Gomes, 1995, 2017; Machado, 2019, Munanga, 2001; Trindade, 2005). Essas práticas incluem a Pretagogia (Petit, 2015; 2016), que enfatiza o pertencimento e a tradição oral africana, e a Pedagogia (Rosa, 2013), que busca a formação através da expressão artística e da cultura negra, entre outros. A educação de terreiro, por sua vez, fundamenta-se no respeito aos saberes tradicionais afro-brasileiros, valorizando princípios de ancestralidade e oralidade (Botelho; Nascimento, 2012; 2020; Ferreira, 2017). Essas pedagogias têm se consolidado como estratégias eficazes para uma educação antirracista, ao lado de iniciativas como os programas de formação docente voltados à implementação da Lei 10.639/2003 (Jesus, 2013). Ao reconhecer a infância como um período crítico de formação identitária (Primo; França, 2020), tais abordagens buscam romper com a reprodução das desigualdades raciais no ambiente escolar, reforçando a necessidade de uma política educacional comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade cultural.

Nos Estados Unidos, estudos anteriores trataram da “dívida educacional” (Ladson-Billings, 2006) devida às comunidades de cor²⁴ e como o sistema educacional e as escolas – também referidos como um “complexo de sobrevivência educacional” (Love, 2019) – têm sido locais de sofrimento (Dumas, 2014) e confinamento (Sojoyner, 2016a) para estudantes negras (os). Como relatado, mesmo que estudantes negras (os) representem 15% dos estudantes nas escolas (NCES, 2021), recebem mais suspensões fora da escola e são mais prejudicadas (os) por retenções, suspensões e expulsões desses espaços. Em um contexto onde docentes brancas (os) compõem 80% da força de trabalho das escolas públicas e os ambientes educativos são hostis também para profissionais da educação, pesquisadoras (es) também investigaram os ônus sobre as (os) professoras (es) negras (os) (Andrews; Cosby, 2021, Lisle-Johnson; Kohli, 2020; Mosely, 2018) e as estratégias criadas por ou para estas (es) se protegerem, permanecerem e se desenvolver profissional e intelectualmente entre pares (Kohli, 2021; Mosely, 2018).

Estudos anteriores apoiaram a importância das expectativas e pedagogia de professoras (es) negras (os) (Acosta, 2018, 2019; Ladson-Billings, 2009; Siddle-Walker, 1996; Ware, 2006) para os resultados de estudantes negras (os). Além disso, as pesquisas também evidenciaram que a compreensão consciente da importância, significados e urgência do aprendizado das

²⁴ Os termos “comunidades de cor” ou “pessoas de cor” são amplamente usados nos Estados Unidos. Por ele, entende-se que são os grupos de pessoas não-brancas (Afro-americanos, pretos, latinxs, asiáticos etc).

crianças negras (Love, 2019; Milner, 2006) por essas (es) docentes influencia como as (os) educadoras negras (os) desenvolvem e aplicam suas perspectivas, pedagogias e epistemologias (Givens, 2021; Love, 2019; Muhammad, 2020) em direção ao fomento e valorização do conhecimento negro (Irvine, 2002; McCready; Mosely, 2014) e das pedagogias libertadoras das mulheres negras (hooks, 2013; Ohito, 2019; Perlow et al., 2018), por exemplo. Especialistas também discutiram que as (os) professoras (es) de cor têm mais probabilidade de desenvolver, sustentar e manifestar uma consciência crítica das desigualdades enfrentadas por estudantes de cor, tanto no nível individual quanto no institucional (Kohli, 2021), o que afeta não apenas mais da metade da população estudantil, mas também o clima racial da escola.

Além de compartilharem experiências semelhantes com racialização, microagressões, antinegritude e injustiças sistêmicas, professoras (es) de cor no contexto estadunidense têm utilizado essas perspectivas únicas para oferecer visões críticas da educação e desenvolver teorias, práticas pedagógicas e metodologias que levem as (os) estudantes a uma melhor compreensão de suas próprias subjetividades, histórias, posições relacionais e das de outros grupos sociais e raciais (Muhammad, 2020) e melhores resultados. Mais especificamente, apesar de haver investigações anteriores sobre os efeitos da antinegritude na e a partir da educação (Dumas, 2016; Ohito; Brown, 2021; ross, 2019, 2021a; Warren; Coles, 2020) bem como os efeitos negativos de práticas que se pretendem comprometidas com a liberação e a abolição (Shange, 2019), pouco foi discutido sobre como as experiências e perspectivas de como professoras (es) negras (os) podem estar rompendo com a dinâmica antinegra a partir da educação (Grant et. al., 2021), contribuindo assim para a humanização e futuridade negra.

Em vista disso, esta tese centraliza as percepções, as narrativas e as experiências de educadoras (es) e professoras (es) negras (os) a partir do reconhecimento de algumas premissas. Em primeiro lugar, a de que temos um olhar diferenciado e pouco reconhecido no que tange às formas como vemos e experimentamos o mundo e as relações sociais por sermos pessoas negras (hooks, 2013) e professoras (es). Segundo, porque experimentamos e vivenciamos processos educativos que nos humanizam e/ou nos expulsam do mundo social por dentro e por fora do sistema formal de educação, o que nos leva a construir variados sentidos e significados para a educação. Terceiro, porque experimentamos esses sentidos e significados a partir de, pelo menos, 3 dimensões: como estudantes/aprendentes negras (os) durante a nossa Educação Básica, durante a formação inicial de professoras (es) nos cursos de licenciatura na Educação Superior e quando voltamos à escola de Educação Básica como professoras (es) negras (os). Diante disso, questiono os sentidos e significados de “educação” para a população negra a partir dessa perspectiva por reconhecer que a noção universal de educação tem uma intenção

específica, que não nos contempla nem nos reconhece enquanto humanos nos diferentes processos de formação educativa por que passamos.

Acolho nesta tese, também, uma perspectiva que amplia a categoria “professoras (es)” para “educadoras (es)”. Essa escolha parte da concepção de “Movimento Negro Educador” de Nilma Lino Gomes (2017) e reconhece a centralidade de práticas educativas e pedagógicas de diversos indivíduos, grupos e instituições comprometidas (os) com processos educativos que celebrem e busquem nossa humanização a partir da educação. Ademais, historicamente, a educação, sob uma perspectiva negra, nunca foi um processo ou projeto individual. Ela reverbera noções e valores de coletividade, ancestralidade, partilha, respeito, compromisso, solidariedade e comunidade, forjados no seio e a partir de valores comuns a tradições de matrizes africanas, religiosas e culturais. Essas comunidades seguem formando e atendendo a população negra em suas demandas específicas, cumprindo, de diversas formas, o que se entende como função do Estado. São formas de ser e estar no mundo que constituem práticas pedagógicas específicas, fruto das identidades, demandas, lutas e resistência negra. São, assim, indissociáveis da vida cotidiana e frequentemente não estão contempladas pela educação, em seu sentido teórico e formal, fazendo com que se extrapole o título ou a concepção de “professor (a)” e o sentido clássico de “educação”. Como explica hooks,

a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim [...]. Muitas vezes, as pessoas que empregam livremente certos termos – como “teoria” ou “feminismo” – não são necessariamente praticantes cujos hábitos de ser e de viver incorporam a ação, a prática de teorizar ou se engajar na luta feminista (hooks, 2013, p. 86).

E o que acontece quando acessamos o potencial de nossa história, de nossas práticas pedagógicas e de nossas coletividades enquanto professoras (es) negras (os) e nos reconhecemos umas (uns) às (aos) outras (os) enquanto espelhos?

O que eram sonhos e projetos se transformaram em palavra escrita porque eu queria explodir o mundo, mas, no caminho, entendi que isso acontece, também, em coletivo: por e a partir de nós. E eu e minha “teimosia” não estamos, nem nunca estivemos só, nem desistimos ou desistiremos dessa insistência na vida a partir da educação. É desejo constante e ancestral que nossa verdadeira humanização se consolide, na ação ordinária e extraordinária da coisa.

DAS PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CANÇÕES PARA NINAR ESSA PESQUISA NEGRA EM EDUCAÇÃO

O ensaio que desenvolverei nas páginas a seguir não se molda nas fórmulas convencionalmente prescritas para trabalhos acadêmicos e/ou contribuições científicas. Nem está o autor interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e *situação* no grupo étnico-cultural a que pertenço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. *Situação* que me envolve qual cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade (Nascimento, Abdias, 2016, p. 47).

[...] eu uso muito esse conceito do, do Nego Bispo, né? De contra colonização. Coloniais e contra coloniais. Eu acho que, que é dessa articulação, de ir lá, roubar as ferramentas deles pra gente poder construir. Pra gente melhorar as nossas, porque a gente já tem ferramentas. A gente tem. E é quase como uma forma de, nossa, não sei se isso faz sentido. É uma coisa que eu pensei agora. É quase como uma forma de a gente pegar as nossas ferramentas e traduzir. Uma tentativa, né? Tentar traduzir pro colonizador como elas também, a partir da linguagem dele. E é isso. A gente domina um tipo de linguagem aqui, que não tá acessível, né? Pra todo mundo aqui. A gente domina isso, pra fortalecer a gente, obviamente. E abrir esses caminhos, abrir mais possibilidades. Mas também pra argumentar com, com o animador, assim. É o que você tá falando, assim, "então eu preciso tá nesse lugar, é isso que eles querem? Que eu esteja nesse lugar pra eu poder falar o que eu quiser?" É isso que você tá fazendo, né? Você pegou a arma do colonizador e colocou contra ele mesmo (Professora Voz das Borboletas, entrevista 1, 19/06/2023).

Em vista dos processos de violência e exclusão que atingem de forma específica a população negra, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, assumo, como aporte teórico basilar desta tese, que tais situações estão unidas de forma contígua, incomparável e irreparável graças à **antinegritude**²⁵. A antinegritude é contemporaneamente compreendida como a dinâmica de completa abjeção, “desprezo cultural e o desgosto pela negritude” (Dumas, 2016, p. 12, tradução minha), apreensível a partir das formas específicas com que a violência encontra a carne negra (Spillers, 1987). Posto de forma breve, a antinegritude denota um processo trans-histórico que extrapola, excede e é anterior ao que compreendemos classicamente como racismo (Mayorga; Picower, 2018; Ohito; Brown, 2021), haja vista manifestar-se de forma irreparável como uma espécie de “agressão psíquica e material contra a carne negra” (Dumas, 2016, p. 12) que “alimenta a constante vigilância, mutilação e assassinato de pessoas negras” (Sondel et al., 2022, p. 1626).

É essa dinâmica, ou Matrix (Vargas, 2021b), que faz com que as vidas negras sejam prematura e naturalizadamente interrompidas, de formas tão deturpadas que políticas ou

²⁵ O conceito de antinegritude é aprofundado no Capítulo 2.

promessas reparativas falham em “eliminar”, frequentemente agravando-as, por exemplo, nos contextos escolares ao redor do mundo (Cintra; Balanta; Johnson, 2024; Shange, 2019; Sojoyner, 2016a, 2016b). É a partir da antinegritude que a noção de ser Humano – europeu, branco, homem, hétero, de posse – é super/suprarepresentada como a própria humanidade (Wynter, 2003): paradoxalmente a partir, e às expensas, da relação antagônica entre negritude e humanidade, pelo fato de pessoas negras terem sido inventadas como impossibilidades paradigmáticas (Dumas; Ross, 2016; Vargas, 2020, 2021b; Wilderson, 2020). Em esmiuçando os códigos e efeitos dessas relações, acredito ser possível desapegar o suficiente do velho para inventar formas outras em que todas (os) venhamos a SER, de fato, no mundo.

Com base nisso, trago dois questionamentos centrais neste trabalho:

1) Como a antinegritude molda a noção de Humano e humanidade e define as experiências histórico-sociais e educativas de pessoas negras na sobrevivência da escravidão no Brasil e nos Estados Unidos?

2) O que as narrativas e fazeres específicos de professoras (es) e educadoras (es) negras (os) nos dois países evidenciam tanto sobre os sentidos e significados da educação quanto do potencial de romper com a antinegritude a partir da educação?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral desse trabalho é *compreender, de forma relacional, os sentidos e significados da educação da, para a e feita pela população negra a partir de uma interpretação crítica de arquivos, narrativas e fazeres de professoras (es) negras (os) na Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos*. Para atingir esse objetivo e responder aos questionamentos centrais propostos, os capítulos desta tese estão alinhados a partir dos seguintes objetivos específicos:

- 1) Discutir relacionalmente como a antinegritude define a noção de Humano e humanidade na sobrevivência da escravidão a partir de caminhos teórico-analítico-metodológicos centrados nas experiências histórico-sociais e educativas de pessoas negras no Brasil e nos Estados Unidos;
- 2) Apresentar uma cartografia das iniciativas (individuais e/ou coletivas) e fazeres pedagógicos voltados para a educação da população negra no Brasil e nos Estados Unidos a partir de uma leitura contracorrente de legislações, dados educacionais, registros históricos, narrativas e/ou (auto)biografias, obras de arte, notícias online, materiais pedagógicos e entrevistas narrativas semiestruturadas realizadas com 22 professoras (es) no Brasil e nos EUA;

- 3) Analisar como professoras (es) e educadoras (es) negras (os) dos dois países têm compreendido e dado sentidos e significados à educação, em seu sentido amplo, à educação da população negra, especificamente, e à educação das e para as relações étnico-raciais, a partir da Lei n. 10.639/03 e os Estudos Étnicos, traçando uma análise relacional de suas entrevistas narrativas semiestruturadas;
- 4) Compreender relacionalmente como essas narrativas, fazeres e perspectivas pedagógicas informam sobre uma tradição negra educadora e inscrevem a população negra como humana ao longo da história e na contemporaneidade a partir de sua traçagem;
- 5) Apontar os limites e possibilidades das narrativas, fazeres e perspectivas pedagógicas apresentadas, bem como seu potencial para romper com a antinegritude na Educação Básica da população negra nos dois países.

No compromisso de alcançar os objetivos delineados, defendo a importância de centralizar aportes teóricos e metodológicos produzidos por intelectuais negras (os) que tensionem os limites dos discursos oficiais e das teorias clássicas. Parto das teorizações da filósofa jamaicana **Sylvia Wynter** (2003, 2021) e do psiquiatra martinicano **Frantz Fanon** (2008) para discutir a construção e os efeitos da noção universalista de Humanidade e do Humano para o mundo social. Pela amplitude e profundidade de suas proposições, a análise de Wynter pode ser entendida como uma genealogia do racismo e do status ontológico que define as “políticas do ser” na contemporaneidade. Para Wynter, a “política do ser” é “como uma política que é travada constantemente, disputada em todos os lugares sobre o que deve ser o enunciado descritivo, o princípio sociogênico governante, instituidor de cada gênero humano” (Wynter, 2003, p. 318). Suas formulações alocam as narrativas da invenção do Humano entre as genealogias do Humanismo Renascentista, o Iluminismo e o paradigma darwinista que embasa o racionalismo científico do século XIX. Para tanto, traça, ao longo da história, as locações específicas daquelas (es) que foram excluídas (os) da concepção de “Homem”, explicitando, a partir de seu conceito de “gêneros/modos de ser humano” (ou “gênero-do-humano”), que há um “código mestre” (*master code*) que fundamenta e organiza “princípios de ordenação de status” (*status-ordering principles*) quase que com força impositiva de lei (*lawlike(ly)*) (Wynter, 2003, p. 315).

Como premissas da antinegritude, discutem-se os conceitos de morte social de **Orlando Patterson** (1982), de sobrevida da escravidão de **Saidiya Hartman** (2007) e da transformação do corpo negro em carne negra e da perda do gênero, conforme trazido por **Hortense Spillers** (1987) e aproximado por **Lélia Gonzalez** (2018). Para as análises sobre a antinegritude, aponto nos trabalhos de **João Costa Vargas** (2017, 2020b, 2021a, 2021b), **Christina Sharpe** (2016)

e **Michael Dumas** (2014, 2016). A elas, somam-se as contribuições do afropessimismo, conforme proposto por **Frank B. Wilderson III** (2010; 2020) e **Jared Sexton** (2008). Para compreender os efeitos da sobrevida da escravidão e da antinegitude na educação e nos processos educativos, me embaso nos trabalhos de **Michael J. Dumas** (2014, 2016) e Kihana Miraya Ross (2019, 2021a, 2021b, 2023). A partir dessas teorizações, espero oferecer ou criar novas linguagens que possibilitem compreender os processos educativos imbricados nessa lógica e seus efeitos para a educação da população negra nas partes seguintes desse trabalho. Para além, espera-se tirar a poeira velha do caminho e de debaixo dos tapetes, abrindo espaço para ramagens outras que transbordam em vida, sentidos e significados outros os processos educativos conduzidos por pessoas negras, instituições e coletivos a serem apresentados ao longo deste trabalho.

Essa tese é um convite ao diálogo, um convite para que olhemos juntas (os) para as réguas e os compassos que regulam a história e nossas experiências. Em um mundo no qual a frieza das relações organiza tanto da nossa vida, me interessa que este texto esteja próximo, ou há risco de nos perdermos no tempo e nas entrelinhas. Há risco de nos emprateleirmos nos confins do virtual e do tecnológico e esquecermos de que aqui não se trata apenas de escrita: esse texto materializa o real, que impregna um papel e ensaja abolição. Talvez a questão seja exatamente entender que risco e rabisco reto, redondo, linear, perfeito, encerrado em si ou em um ritmo que não ousa no improviso²⁶ e na extrapolação não deem conta desse mundo em que vivemos, mas, sim, apenas de uma porção muito pequena dele.

Para tanto, teseio¹ em primeira pessoa do plural (nós) e do singular (eu), em diferentes partes do texto, conforme necessário. O “nós” nesse texto é polissêmico. Por vezes, ilustra a empreitada acadêmica de intelectuais negras (os) diaspóricas (os) comprometidas (dos) com outras formas de compreender e estar no mundo. Esse mesmo sentido múltiplo revela, outrossim, os nós que me sufocam a garganta ao escrever páginas sobre as vidas que, “em tese” (também polissêmico), nunca vivi, mas que nunca deixei de viver. Os nós [que me secam a garganta, estalam minha alma e rarefiam meu ar] habitam em mim sem que eu, muitas vezes, queira.

Acredito também que este texto precise dialogar com pessoas que ainda não compreendem a antinegitude, seus efeitos e as diferentes formas como ela se manifesta, como essência do nosso ser acional. Há muito o que aprender com as lutas, estratégias e experiências negras. Portanto, prima por ser um texto provocativo e didático, no qual, por vezes, as reflexões

²⁶ Do jazz

que aprofundam ou complementam as ideias nesta tese são desdobradas nas notas de rodapé, como mapas. Assim, fica o convite para que, ainda que na noção coletiva do Nós, não caibamos todas (os), conheçamo-la. Quando nos representar, aconheguemo-nos. Sempre que for hora, lutemos. Quando quisermos fugir, partamos.

No que tange ao aporte metodológico e à estruturação deste trabalho, concordo com Sharpe (2016, p. 12) que “nós devemos nos tornar **indisciplinades**”: extrapolar as limitações da teorização, metodologia e pensamento acadêmico-científico, que disciplina corpos e mentes e se isola, segmentada, compartimentalizada em disciplinas encerradas em si. A indisciplina é o convite a criar novas formas de pesquisar, interpretar, analisar e produzir pesquisa e educação contra a corrente. Talvez assim consigamos dismantelar os efeitos e as lógicas da escravidão, que, em sua sobrevida, segue definindo todas as nossas vidas. A noção de “indisciplina” reforça, entre outros, a necessidade de desenvolver e utilizar gramáticas (ou termos, vocabulários, formas de compreender o Mundo Social) negras, dada a violência epistêmica [ou encapsulamento ontológico] dos termos e fazeres que sustentam, historicamente, a realidade e as subjetividades. Tal forma de construir a pesquisa acadêmica, em suas diversas etapas, evidencia um estado de vigília constante (Sharpe, 2016): um estado em que nos mantemos atentas (os) a como narramos as histórias e à linguagem que usamos. Um estado em que estamos comprometidas (os) em não partilhar dados, narrativas e experiências negras de forma a simplesmente servirem para espetacularizar a dor e o sofrimento negros, reencenando a violência e o sadismo da escravidão. Também, um estado em que cuidamos para que nossas análises transcendam a descrição de vidas como dados e tragam à superfície e ao centro as formas como as populações negras resistem, rompem, perturbam e subvertem o imperativo social e também a morte prematura, que espreita e toma tudo de assalto, a qualquer tempo, em qualquer espaço. Em aceito a esse convite, trago para esta tese contribuições acerca do pensamento de Lélia Gonzalez (1980, 1988) em suas elaborações sobre o pretuguês e os termos de Spillers (1987) – “**marca**”, “**negritude anagramática**”, “**excesso**”, “**desgenerificação**”, “**carne negra**” e “**hieróglifos da carne**” – que ancoram, entre outros, as propostas analítico-metodológicas de anotação e redação negra (Sharpe, 2016).

Para tanto, a coleta de rastros da vida negra nos dois países parte de uma leitura contra a corrente de variados arquivos, especialmente arquivos negros em educação. Mobilizo os discursos oficiais relacionados à educação da população negra a partir da legislação, das narrativas do Estado (conforme emergem nos dados estatísticos sobre pessoas negras e não negras no Brasil e nos Estados Unidos) e casos de violência relacionados à educação, registrados em diferentes veículos de informação online (sites, blogs, redes sociais, entre

outros). Amparadas por tais materiais, as análises centralizam em arquivos negros em educação: registros históricos, narrativas negras (como as entrevistas narrativas coletadas para essa tese), (auto)biografias, obras de arte ou porções de textos literários que versem sobre experiências educativas ou processos de aprendizado, materiais pedagógicos, entre outros. Para a coleta, análises e apresentação desses materiais busquei garantir o cuidado ético necessário e combater a espetacularização da morte negra (Hartman, 1997; Sharpe, 2016).

E “cumé que a gente fica?” (Gonzalez, 1980): como fazemos isso? Chamamos todo mundo “pro xirê”? Lavamos a roupa suja? Riscamos a navalha no chão e vamos para a guerra? Fazemos um *ebó* epistemológico para tirar esses encostos da reta? E, ao fazermos tudo isso e algo mais, o que vamos fazer com isso, depois disso, a partir disso?

Como exercício teórico-metodológico, proponho que desdemos as voltas que sequestraram as populações negras da vida e da possibilidade de habitar o mundo como humanos. Proponho fazermos, metaforicamente, voltas na direção contrária, ao redor da árvore do esquecimento, como para desfazer as voltas que as (os) ancestrais negras, trazidas (os) à força do continente africano para a diáspora, foram obrigadas (os) a dar. Se, simbolicamente, as voltas que deram foram para que esquecessem quem eram, eu proponho (re)lem(mem)brar. Proponho que miremos nossa flecha na direção contrária para que ela volte pelo caminho por onde viemos, como se a rasgar o tempo para deixar cair as verdades encerradas nos becos dos arquivos e das memórias. O desejo é que essa flecha siga de volta para casa, atenta às pistas. Que flutue no sentido oposto ao que levou à desumanização da população negra: sugiro desdar 7 voltas ao redor da árvore do esquecimento.

Dito em reverso:

re-

Prefixo

1. Elemento designativo de repetição, ação repetida ou retroativa (ex.: reabastecer; recandidatura; reequilíbrio).
2. Indica reforço (ex.: realçar; rebaixar; revelho).

volta

Substantivo feminino

1. Ato de regressar a um lugar de onde se partiu;
2. Ato de virar ou de se virar;
3. Resposta, réplica;
4. Retorno, troco, demasia;
5. Movimento circular (ex.: vamos dar uma volta) = GIRO.

revolta
(re·vol·ta)

Substantivo feminino

1. Resistência, geralmente violenta, contra a autoridade ou a ordem de coisas estabelecidas = LEVANTAMENTO, MOTIM, REBELIÃO, SEDIÇÃO;
2. Sentimento de reprovção;
3. Grande perturbação moral.

A palavra “revolta” é **aterramento intencional**. É pisar devagar na terra alheia e significa todas e cada uma de suas partes, separadamente e ao mesmo tempo. REVOLTA se encharca da repetição e do reforço do prefixo /re/ no movimento de regresso ou de retorno por um caminho a ser desfeito. A proposta é nos desenganar e nos revoltar a partir do que nomeio aqui como analítica da desenganação enquanto ferramenta teórico-metodológica. A escolha do termo é absolutamente intencional.

As 7 revoltas nesta tese estão diluídas em 7 seções ou subitens ao longo dos três primeiros capítulos. Elas entrelaçam apontamentos teórico-metodológicos a partir de histórias e vozes negras. São momentos em que vamos percorrer e olhar para um caminho já percorrido; dessa vez, no sentido contrário ao seu apagamento. **Elas desenganam** ao trazer à tona – de pouco em pouco e cada vez mais, em 7 vezes sem juro, em 7 parcelas – os rastros dos passos que pessoas negras deram, em suas elaborações teóricas e fazeres metodológicos e pedagógicos, até chegarmos aqui. A ideia é zerar o jogo (Vargas, 2021b). Também, nos desintoxicar da linguagem viciada de violência antinegra e desumanidade. Assim, acredito nos ser possível encontrar e criar linguagens crítico-reflexivas que aprofundem a percepção sobre como a antinegitude molda as experiências educativas negras. Ademais, abre-se caminho para a compreensão das experiências das (dos) professoras (es), analisadas no Capítulo 4, bem como de que formas seus fazeres criativos, insubmissos, radicais, acolhedores e abolicionistas na diáspora negra evidenciam continuidades de uma Tradição Radical Negra diaspórica que carrega potencial de romper com a antinegitude.

Esse retorno simbólico da volta passa próximo, mas não exatamente pelo mesmo lugar, pois nenhum caminho é o mesmo de quando se passou por ele a primeira vez. Então, ele passa perto, coladinho, e espirala circularmente no motim ou levante que buscam perturbar a ordem imposta, para, quem sabe, explodir gerando algo outro, embalado pelo humanismo radical de Fanon (2008) e Sylvia Wynter (2003). Como construção que não se deu de forma solitária, a proposta é um experimento coletivo, uma tentativa de colocar as aprendizagens com as mais velhas em prática e colaborar para avançar o debate, já que não estou inventando nenhuma roda aqui.

A proposta de 7 revoltas nasce do diálogo com o pensamento de Dionne Brand ([1953] 2001), sobre “a Porta do Não Retorno”, haja vista suas elaborações versarem sobre um local-experiência-sensação, ao mesmo tempo, comum e particular, que, mesmo em sua ausência, transborda nas experiências negras na diáspora. Brand explica que

existem mapas para a Porta do Não Retorno. A porta física. Eles estão bem gastos, examinados por cartógrafo após cartógrafo, refinados desde a Geographia de Ptolomeu até fotografias orbitais e satélites de imagens de campo magnético. Mas para a Porta do Não Retorno que está iluminada na consciência dos Negros na Diáspora não existem mapas. Esta porta não é mera fisicalidade. É um local espiritual. Talvez também seja um destino psíquico. Como a partida nunca foi voluntária, o regresso foi, e ainda pode ser, uma intenção, por mais profundamente enterrada que seja. Como diz, não há como entrar; sem retorno (Brand, 2001, p. 11, tradução minha).

A localização física da Porta do Não Retorno fica na cidade de Uidá, no Benim. A porta é um monumento construído no local em que eram embarcadas à força as pessoas negras escravizadas que, se completassem a travessia, chegariam ao continente americano. Como explica Brand, a questão da porta enquanto local não está em seu significante físico, mas em seu significado transcendental, quase espiritual, que sempre posiciona [prende, aprisiona, segura, amarra] a pessoa negra no significante que lhe foi imposto após sua passagem pela porta. Enquanto efeito psíquico, ela arremessa, desloca e/ou expulsa as pessoas negras da humanidade a partir do evento da escravidão moderna. É intencionalmente na direção dessa porta, dos significados construídos a partir dela, que esse barco de revoltas está sendo tocado. Aqui proponho a porta como rumo, como indicação de para que lado se deve ir, como marco de direcionamento histórico e intencionalidade.

Concordo com Sharpe que conforme o trabalho de Brand explora “as diversas e variadas vidas negras vividas sob ocupação, a modalidade de vida (social) negra vivida na, como, sob, apesar da morte (social) negra” ele acaba criando um mapa e uma linguagem “para pensar, para articular a vida (social) negra vivida ao lado, sob e no meio do terror ordinário e extraordinário da imposta morte social negra” (Sharpe, 2012, s/p). Enquanto tema e escrita racialmente marcados, esta tese é um lampejo do excesso²⁷ no rastro da história, nos arquivos negros, nas palavras sentidas e nos pensamentos falados. Esta tese é sobre o fazer e o pensar de quem entendeu que as ferramentas do senhor nunca destruirão a casa do senhor²⁸. Ela não pretende dar conta do incontível, nem encerrar em si o que é começo, meio e começo, como ensina **Mestre Bispo**. E exatamente assim, no entremeio e no para além, mantenho um compromisso de colaborar com o projeto fanoniano de pôr fim a esse mundo em que nós, pessoas negras, não somos consideradas humanas, educáveis ou possíveis.

²⁷ Ver item 2.1.2.

²⁸ Em referência ao artigo/apresentação intitulado(a) “The master’s tools will never dismantle the master’s house” (1979), da professora, escritora negra e lésbica estadunidense **Audre Lorde**.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS E REVOLTAS

O **“Capítulo 1 Azuela”**, traz a **“Primeira Revolta: indisciplina, arquivos, macumbarias e mandingagens – notas sobre a feitura metodológica desta pesquisa negra em educação”**, subdividida em 3 subcapítulos. Apresenta provocações, reflexões e aportes teóricos metodológicos que visam colorir o método, negritando a pesquisa em educação. Aqui apresento críticas e contrapontos à metodologia clássica, frequentemente usada nas pesquisas do campo da educação e da educação das relações étnico-raciais, trazendo para o jogo reflexões teórico-empíricas sobre arquivos negros e propostas de como utilizá-los criticamente. Busco sustentar o compromisso de nos mantermos em estado de alerta (Sharpe, 2016) e produzir pesquisas e reflexões a partir (ou inventando) gramáticas, vocabulários e linguagens que desestabilizem o estado de abjeção contra pessoas negras e empreguem análises contracorrentes (Hartman, 2020).

O **“Capítulo 2, Terra alheia, pisa no chão devagar”**, discute relacionalmente como a antinegritude (Vargas, 2018, 2020b, 2021b) define a noção de Humano (Wynter, 2003) na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) e como essa lente analítica pode ajudar na compreensão das experiências histórico-sociais e educativas de pessoas negras no Brasil e nos Estados Unidos. Está subdividida em 2 Revoltas. A **“Segunda Revolta: do que se faz com o que não é – sobre o humano, o social e a abjeção ao ser negro”** apresenta, em 2 subcapítulos, as rasuras teóricas que demonstram como o Mundo Social tem sido histórica e socialmente forjado. Demonstra como a concepção de Homem [branco, cisheteronormativo, cristão, europeu, de posse] se fundiu, ou se super-representou como a própria categoria de Humano e humanidade, bem como a consequente expulsão do negro do Mundo Social e as bases teóricas da antinegritude. Em continuidade a essas problematizações, na **“Terceira Revolta: antinegritude e educação – sobre a premissa, a promessa e a prematuração da morte evitável”**, e seu subcapítulo, discuto como a antinegritude e a sobrevida da segregação escolar (ross, 2021b) orienta as bases da educação no Brasil e nos Estados Unidos, conforme emergem das ações do Estado em relação à escola e à comunidade escolar. A partir disso, analiso casos de violência contra estudantes e docentes negras (os) e dados contemporâneos para compreender como a antinegritude se manifesta na educação.

O **“Capítulo 3 Se embola e esquiva”** traz a **“Quarta revolta: “Apanha a laranja no chão tico-tico”: disputas em torno das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, no Brasil, e dos Estudos Étnicos, nos EUA”**, e seus 2 subcapítulos, e a **“Quinta Revolta E aí, tico-tico, vai apanhar a laranja no chão com o bico? Do Social para a canetada no papel: reflexões das**

(dos) professores sobre a Lei n. 10.639/03 e os Estudos Étnicos". As discussões trazem o histórico que permeia a construção de legislações específicas voltadas à educação das relações étnico-raciais nos dois países e, ao final, discute como as (os) professoras entrevistadas (os) percebem e analisam esse cenário.

O **"Capítulo 4 Chamada: Sobre exu matar um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje"**, hospeda mais duas revoltas. A **"Sexta Revolta: Trançagem - uma proposta metodológica indisciplinada"**, em que apresento a "trançagem" como instrumento teórico-metodológico para análise das narrativas diaspóricas das (dos) 23 professoras (es) que gentilmente compartilharam comigo seu tempo, suas histórias, suas memórias e parte de suas vidas dentro e fora da educação. Ao atravessarem meus ouvidos, coração, sono e memórias, geraram um processo catártico de alinhavamento de falas, sentidos e significados. Na **"Sétima Revolta: 'vem jogar mais eu, camará' – gramáticas insubmissas para compreender e fazer a educação da população negra"**, dividida em 5 subcapítulos, tranço palavras, ideias e metáforas significativas dessas (es) educadoras (es), que confluem para além do tempo e do espaço, e apresentam os sentidos e significados da educação para essas pessoas e suas comunidades. Ademais, apontam suas estratégias pedagógicas, indicando as estratégias e os caminhos que usaram para humanizar seus estudantes a partir da educação. Essa parte é um mapa dos sentidos e significados da educação e das picadas abertas na mata por essas (es) docentes e nossas (os) ancestrais.

A última parte, **"Considerações sobre uma educação para o fim de um mundo antinegro: uma aproximação e encantamentos"** trago um panorama das discussões apresentadas nesta tese, os principais achados de pesquisas, lacunas e os direcionamentos futuros.

Nem uma tese para cada encontro, arquivo ou faísca de sentimento daria conta do volume de informações compartilhadas ou das sensações vividas e experimentadas nesse processo de doutoramento. Nele, eu, as vozes que conversam na minha cabeça, as (os) Professores dos dois países e dezenas de intelectuais e arquivos sentamos na sala com a história, com as memórias e com o excesso da vida negra. Como diz a Laysi Zacarias, amiga-irmã e intelectual parceira, eu nem tenho idade na Terra para isso. Não pretendi e não vejo sentido em dar conta da história do outro, menos ainda em texto escrito. O exercício aqui é entender que nada disso cabe no escopo de uma tese de doutorado, nem deve. Aqui a proposta é deixar-se encantar pelo (re)lampejo do excesso.

**CAPÍTULO 1 AZUELA PORQUE “MINHA LÍNGUA ESTÁ EM SUA BOCA E EU A
QUERO DE VOLTA”**



Anastácia Livre

I – Cumé que a gente fica? ... Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá **uma festa deles**, dizendo que era prá gente também. [...] Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, **fazendo discurso bonito**, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e **sentando bem atrás deles**. [...] **Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida**. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. **Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba**. [...] Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? **Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo?** [...] Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... [...] (Gonzalez, [1980] 2018, p. 223, grifos meus).

O que tivemos e o que ainda temos a ver com a consolidação da **lógica classificatória** desse modo compartilhado de “compreensão subjetiva”, sob cujos “olhos interiores” os homens Negros jovens são percebidos como *legitimamente* excluídos daquilo que Helen Fein chama de “universo de obrigação moral”, esse universo que liga os interesses dos jurados de Simi Valley, sejam brancos ou não-negros (um asiático, um hispânico), aos interesses dos policiais brancos e dos funcionários públicos do sistema judicial de Los Angeles, que foram formados por nós? (Wynter, [1994] 2021, p. 74, grifos meus).

²⁹ Uma narrativa, dentre muitas, da ancestral Griot³⁰, historiadora, geógrafa, filósofa, professora e ativista brasileira **Lélia Gonzalez** (1980), escrita em pretuguês bem escurecido.

Uma pergunta, dentre muitas, da quase centenária, romancista, dramaturga, crítica, filósofa e ensaísta jamaicana **Sylvia Wynter** (1994) a suas (seus) colegas acadêmicas (os), em uma carta aberta escrita, originalmente, em 1994, após a absolvição dos policiais que espancaram Rodney King, em Los Angeles, em 1992.

Ambas as narrativas e autoras denunciam que o mundo social tem lógicas de funcionamento e significados muito distintos para pessoas negras e não negras. Nesses

²⁹ A imagem que abre este capítulo é um trabalho intitulado “Monumento à voz de Anastácia”, de **Yhuri Cruz**, escritor, artista visual, dramaturgo e graduado em Ciência Política e pós-graduado em Jornalismo Cultural. A obra de Yhuri Cruz oferece uma releitura da figura de Anastácia, originalmente retratada em 1817 por Jacques Arago com a máscara de Flandres (mordança), punição por resistir à violência sexual de um homem branco. Mulher negra trazida do Congo, Anastácia lutou contra o sistema escravagista e sua figura é popular em religiões afro-brasileiras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BxSZHT5JWNc/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em 28 jan. 2024. A frase “**Minha língua está em sua boca e eu a quero de volta**” dá tom e mote às cenas de “NEGROCIÇÃO, uma cena pretofágica”, do artista visual e escritor negro Yhuri Cruz. A Cena NEGROCIÇÃO#1 foi publicada no YouTube em 26 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1B9kV4RvDU>. Acesso em 28 jan. 2024.

³⁰ No Brasil, a palavra “Griot” ou “Griô” tem sido usada para se referir às pessoas sábias, geralmente mais velhas, que contam ou narram, como poetisas/poetas, as histórias de um povo. A palavra é tomada emprestada de alguns povos de África e está impregnada da noção de circularidade do conhecimento e das relações humanas, ancestralidade e respeito a essas (esses) mais velhas (os) que passam as tradições para as gerações futuras. Para aprofundamento ver Hampatê Bá (2010, p. 193-200) e Lélia Gonzalez em “Griot & Guerreiro” (1984).

contextos, um convite para aprender [em silêncio] sobre si mesma (o) e, principalmente, as consequências da recusa a manter-se nesse lugar não são fatos desprezíveis, inocentes ou a-históricos, como elabora Gonzalez. Wynter, por sua vez, demonstra dinâmica semelhante quando chama atenção para o uso do acrônimo N.H.I. - Nenhum Humano Envolvido (*No Humans Involved*), de uso comum por funcionários públicos do sistema judicial daquela cidade, quando tratavam de casos de violação de direitos de homens negros jovens.

Na carta, há a denúncia do absurdo do uso e da naturalização da sigla N.H.I., sem que houvesse qualquer estranhamento/questionamento disso pelos envolvidos. Tal denúncia visa perturbar a paz que fizemos com a violência antinegra em nosso dia-a-dia; paz que coloca “fora do “universo sagrado de obrigação moral” a categoria de homens Negros jovens à qual se refere, se não *abertamente* genocida, claramente têm efeitos genocidas dado o encarceramento e a eliminação de homens Negros jovens por *meios* ostensivamente normalizados e cotidianos” (Wynter, 2021, p. 75). Além disso, tanto a fala de Gonzalez quando a carta de Wynter provocam intelectuais que atuam nos ambientes acadêmicos – bem como em diversos níveis de ensino – a pensarem em sua responsabilidade e participação na (re)produção e manutenção de ideários/imaginários antinegros a partir de sua produção intelectual, práticas sociais e ações pedagógicas na formação de estudantes/cidadãos (ãos).

As palavras e formas de ser, estar e pensar o mundo de Lélia Gonzalez e Sylvia Wynter confluem como as águas que se encontram no Atlântico. Talvez porque a História as engendrou (Hartman, 2020). Talvez porque, como as mulheres negras inventadas que são, tenham escolhido mandingar o silêncio dos arquivos. Talvez porque o tempo de residência³¹ da vida negra no Atlântico tenha desbaratinado as águas do mundo, impregnando o Rio Mississipi com as lágrimas e corpos salgados que habitam o Mar do Caribe, fluindo pela Jamaica graças à Corrente do Golfo. Por sua vez, essa talvez tenha se encontrado com a Corrente Equatorial Sul e se embolado Brasil a dentro pelas águas do Rio Amazonas. Talvez tenham sido os navios negreiros e as insurreições por toda parte. Evidentemente, talvez.

Fato é que o movimento das duas autoras desemboca nos mesmos mares salgados de corpos e de lágrimas negras que nos produz no mundo social como seres abjetos. Essa construção não acontece isoladamente, nem é pouco danosa; menos ainda, é algo superável ou

³¹ Como explica Christina Sharpe: “[...] “Ninguém morre de velhice no oceano”, Anne me disse. O tempo que uma substância leva para entrar e sair do oceano é chamado de **tempo de residência**. O sangue humano é salgado, e o sódio, segundo Gardulski, tem um tempo de residência de 260 milhões de anos. E o que acontece com a energia produzida nas águas? Ela continua circulando como átomos em seu tempo de residência. Nós, pessoas negras, existimos no tempo de residência do rastro, um tempo em que “tudo é agora, é sempre agora” (Sharpe, 2016, p. 41, grifo meu).

desconstruível apenas pela premissa da “boa vontade”, que regula as narrativas meritocráticas e nutrem muito das ações precipitadamente entendidas antirracistas. Seus apontamentos provocam, entre outros, a reflexão sobre o papel, participação e responsabilidade da academia e das (dos) acadêmicas (os), das disciplinas, de profissionais da educação e de formuladoras (es) de políticas educacionais (Dumas, 2016) e/ou públicas (Spillers, 1987) na forja dos “olhos interiores” (“*inner eyes*”) das “mais brilhantes e melhores” mentes do país (Wynter, 2021, p. 73) no disciplinamento antinegro e na exclusão epistêmica (Pereira, 2021).

Diante disso, entendendo que é necessário azuelar: falar, falar muito, dar nome às coisas como elas são, botar a boca no trombone, mesmo quando a ouvidos destreinados isso possa parecer sem nexos. Por isso, a escolha do termo “azuela”, do quimbundo, para nomear este capítulo. Assim, inicio questionando, a partir do pensamento dessas autoras, e usando os termos de Sylvia Wynter: de que forma a “verdade” ou o modo de “compreensão subjetiva”/“olhos interiores” estava/está sendo feito/construído/forjado de maneira a não se reconhecer a humanidade daquelas (es) consideradas (os) duplas (os) párias: negras (os) e pobres, entre o tanto mais que somos, pessoas negras, no mundo? Como ações intencionais que são, demonstram, entre outros, dinâmicas de poder e abjeção construídas contra a população negra, e diversos outros grupos historicamente vulnerabilizados, a partir da sua desumanização. Esquivar-se das rasteiras sujas e das armadilhas mortíferas da projeção da ignorância, da “ineducabilidade”, da animalização, da ausência de vida humana ou do apagamento são movimentos que precisam ser acompanhados de respostas mandingadas. Atrever-se a renunciar e destruir o lugar de “objetos de estudo” imposto pelas ciências sociais e físicas e inventar um outro lugar nesse contexto é, também, atrever-se a ser.

Para tanto, entendo serem necessários aportes teórico-metodológicos que tensionem o modo convencional, ou eurocentrado, de compreensão do mundo e que alavanquem uma compreensão outra das experiências histórico-sociais, centralizando o ponto de vista das pessoas negras e, majoritariamente, a partir de sua produção intelectual. Para a organização do Capítulo 1 desta tese, em que apresento o capítulo metodológico, proponho a seguinte pergunta de pesquisa: o que as experiências histórico-sociais e educativas da população negra revelam sobre os sentidos e significados da humanidade da pessoa negra?

1.1 PRIMEIRA REVOLTA: INDISCIPLINA, MACUMBARIAS³² E MANDINGAGENS – NOTAS SOBRE A FEITURA METODOLÓGICA³³ DESSA PESQUISA NEGRA EM EDUCAÇÃO³⁴

Partindo desse lugar, inicio a primeira volta contrária ao redor da árvore do esquecimento problematizando primeiramente o papel das Ciências Humanas e Sociais na construção do [que se convencionou como] Humano e do Mundo. Em seguida, discuto como as percepções sobre indisciplina, linguagem e gramáticas precisam ser (re)visitadas ou inventadas para consolidação de aportes teóricos-metodológicos e analíticos que contemplem as experiências negras de formas críticas e humanizadoras. Por fim, apresento o aporte teórico-metodológico e as estratégias para a organização dos dados da tese de forma a garantir o cuidado ético necessário. Para tanto, convido para a conversa as (os) intelectuais negras (os) Christina Sharpe (2016), Frantz Fanon (2008), Hortense Spillers (1987), Lélia Gonzalez (1980, 1988) e Sylvia Wynter (2003, 2021). Como diz Lélia Gonzalez, agora “o lixo vai falar, e numa boa” ([1980] 2018, p. 201).

³² “Macumbarias” refere-se aos diversos sentidos e significados atribuídos à palavra “macumba”.

³³ Uso a expressão feita em referência ao processo, também chamado de feita, de nascer, como usamos no candomblé para expressar que “nascemos” para o Orixá/Inquice.

³⁴ A frase “**Minha língua está em sua boca e eu a quero de volta**” dá tom e mote às cenas de “NEGROCIANÇA, uma cena pretofágica”, do artista visual e escritor negro Yhuri Cruz. A Cena NEGROCIANÇA#1 foi publicada no Youtube em 26 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1B9kV4RvDU>. Acesso em 28 jan. 2024.

1.1.1 As Humanidades na invenção e abjeção às pessoas negras

Figura 1: A obra “Abduction” (2017), de **Harmonia Rosales**³⁵.



Fonte: Harmonia Rosales *Art Catalogue* (online).

O Argumento propõe, neste contexto, que a divisão ainda intransponível entre as "Duas Culturas" [...] reside no fato de que **nossas próprias disciplinas** (como estudiosos literários e cientistas sociais cujo domínio é o nosso mundo sócio-humano) devem funcionar, como todas ordens de conhecimento humanos fizeram da origem do continente da África até hoje, **como uma forma de vida dita em linguagem, para garantir que continuemos a conhecer a nossa ordem atual da realidade social, e rigorosamente, na adaptação dos termos da “verdade-para” como necessários para conservar a afirmação descritiva vigente.** Ou seja, aquela que nos define de forma biocentrada a partir do modelo de organismo natural, com esta definição a priori servindo para orientar e motivar comportamentos individuais e coletivos, por meio dos quais o sistema mundo ou a civilização contemporânea ocidental, juntamente com suas subunidades de Estado-nação, é (re)produzida de forma estável. Isso, ao mesmo tempo, garante que, **como ocidentais e intelectuais ocidentalizados, continuemos a articular, de forma tão radicalmente oposicionista, as regras da ordem social e suas teorias sancionadas** (Wynter 2003, p. 270-271, grifos meus).

Sylvia Wynter, em sua produção e escrita insurgentes, argumenta que as disciplinas e acadêmicas (os) das Ciências Humanas e Sociais, entre outras, têm corroborado e reproduzido uma forma de pensar e estar no mundo que reforçam as estruturas coloniais. A crítica de Wynter explicita que o papel das Ciências Humanas e Sociais e das disciplinas, bem como o de todas

³⁵ Harmonia Rosales é uma artista negra estadunidense de ascendência afro-cubana. A pintura *Abduction*, de 2017 (óleo sobre linho belga, 122 cm x 147 cm), transcende a mera representação visual, podendo aliar-se a manifestos poéticos contra a antinegritude. Ao reimaginar o mito grego de Ganimedes através de uma lente afrodiaspórica, Rosales não apenas subverte o cânone artístico europeu, mas também propõe uma gramática negra de análise que desafia as estruturas acadêmicas convencionais. Esta abordagem indisciplinada ressoa com a necessidade urgente de repensar paradigmas, como os educacionais, reverberadores de narrativas hegemônicas que frequentemente silenciam as experiências negras.

Disponível em: <https://www.harmoniarosales.art/catalogue/abduction>. Acesso em 20 abr. 2024.

(os) intelectuais, são parte integrante e essencial na produção, reprodução e atualização das verdades adaptativas que excluem o negro do paradigma da humanidade, influenciando as ciências naturais e exatas e, portanto, o funcionamento do Mundo Social (conforme discutido em detalhe no item 2.1.1). Ou seja: são formas de conhecer e estar no mundo definidas pelo atual de sociogenia ao passo que também o definem. A consideração retoma, entre outros, que a própria origem etimológica da palavra disciplina [do latim *disciplina*], que significa as maneiras pelas quais um discípulo era educado por seu mestre, mantém um ordenamento disciplinar e de controle, necessários à sua continuação ou ciclicidade.

Partindo da afirmação de Fanon de que “[...] a alienação do negro não é uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia” (Fanon, 2008, p. 28), Wynter esmiúça como o “modo atual de sociogenia” define “a maneira como atualmente conhecemos de forma normativa **o Eu, o Outro e o Mundo social**” (Wynter 2003, p. 268, grifos meus). Uma vez que a sociogenia é a forma pela qual a influência humana constitui a sociedade baseada nas relações entre os seres, tem-se que os conjuntos de normas, regras e/ou postulados são definidos por e definem as referências universais do Humano (“o Eu”), as projeções extra-corporificadas dessa referência essencial (“o Outro”) e o campo simbólico, político e material em que ambos se produzem e se reproduzem correlacionadamente (“o Mundo social”).

Para Fanon³⁶ (2008, p. 37), “há um drama no que convencionou-se chamar de ciências humanas”. Wynter (2003), aprofundando essa afirmação, compreende que as Ciências Humanas carregam grande responsabilidade na postulação de “uma realidade humana típica” (Fanon, 2008, p. 37). Como indicativo de seu humanismo radical, Fanon pergunta se as Ciências Humanas deveriam “tentar sem descanso uma compreensão concreta e sempre nova do homem” (Fanon, 2008, p. 37). Esta e outras tarefas foram abraçadas pelo intelectual na produção formal de conhecimento acadêmico e em sua participação nas lutas contra-coloniais na Argélia. Wynter, por sua vez, se dedicou em sua aposta enquanto professora universitária na Jamaica e nos Estados, sendo que, quanto ao último, também colaborou para a construção e definição do campo dos Estudos Negros³⁷. Como resposta ao chamado de Wynter de uma reescrita do

³⁶ Franz Fanon foi um psiquiatra martinicano que viveu de 1925 a 1961 e seu pensamento é cânone filosófico da Diáspora Africana, central para as discussões sobre relações raciais e negritude. Foi membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia e tem sua luta e legado reconhecidos internacionalmente. Além do pensamento e da atuação revolucionárias, deixa em suas obras, especialmente as mais conhecidas como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os condenados da Terra* (1961), influência, em grande parte, para as produções que versam sobre a antinegritude e o pensamento radical negro.

³⁷ Os *Black Studies*, ou Estudos Negros, são, de forma simples, um conjunto de disciplinas acadêmicas que examinam a história, cultura, política e experiências das pessoas negras. Esses estudos emergiram, principalmente nos Estados Unidos durante os anos 1960, em resposta aos movimentos pelos direitos civis e à necessidade de uma análise crítica das experiências negras. O objetivo dos *Black Studies* era preencher lacunas nas narrativas históricas

conhecimento, esse campo tem amplamente movimentado o potencial de desfazer “o status narrativamente condenado” do sujeito negro (Wynter, 2021, p. 100) a partir da desestabilização de seus mecanismos curriculares, da estrutura disciplinar de conhecimento e do “adestramento acadêmico” (**Mvula Kenan - Tiago Alves Ferreira**), em conversa pessoal, 2023).

Embasada nas proposições de Fanon e de outras (os) autoras (os), Sylvia Wynter (2003) empreende diversos de seus trabalhos nas análises de como o Mundo Social é construído e de quais são os efeitos dessa construção. Para a autora, o Mundo Social é construído por meio de “verdades adaptativas”, ou seja, epistemes. Estas definem quais e quem são os “gêneros”³⁸ de ser humano” (ou “gêneros humanos” ou “gêneros do humano”), termo usado pela autora para distinguir e categorizar correlacionadamente os múltiplos modos de ser humano, ou os “tipos”. Wynter invoca, mais diretamente, as diversas iterações de raça e gênero como “gêneros humanos” e modo de análise, mas, ao longo de seus escritos, sexualidade e classe também são aparentes distinções subjetivas na produção dos mestres, cidadãos, escravos, homens e mulheres, entre outros, conforme emergem os diversos gêneros humanos. Compreende-se, também, que as verdades adaptativas são forjadas por “enunciados descritivos” discursivos (também chamados “códigos-mestres”), produzidos pelas Ciências Humanas, Sociais e Naturais com origem no discurso religioso judaico-cristão.

Ao longo de sua produção, Wynter (2003, p. 271) explica que há um Argumento (com “A” maiúsculo), conforme enunciado na citação acima, que definiu e define os gêneros do Humano a partir dos “enunciados descritivos”, que regem e organizam os diferentes grupos e sociedades. Esses, ainda que se atualizem ao longo da história, sempre mantêm uma relação dialética complexa, cujo mecanismo permanece o mesmo: ao passo que trazem uma projeção de autoria e agência (primeiramente, supra-humanas/divinizadas; depois, Humanas) e de representação, também produzem “verdades opacas para si”. Ou seja, os sujeitos enunciadorez produzem verdades enunciativas que partem de si e para si, mas que nunca operam contra si.

predominantes, destacando contribuições negligenciadas e desafios enfrentados pelas comunidades negras. Ou, conforme Manning Marable (2000), um campo de estudos que buscava corrigir, descrever. Como explica Gagné (2018), eles representam uma “possibilidade de desvencilhar a universidade de sua composição-*plantation* ao rever sua premissa epistemológica fundante, na medida em que os *Black studies* propõem uma refundação da história que rompa com a premissa da separação entre natureza e cultura. A aposta epistemológica e ontológica radical dos *Black studies*, ou pensamento negro radical, ou estudos pretos insubmissos, envolve reconhecer bases contracoloniais de refundação da história da humanidade. Não se trata de reivindicar um segmento da história ou uma especificidade histórica, mas sim de refundá-la” (Gagné, 2018, p. 15-16).

³⁸ Em entrevista a Greg Thomas, Wynter (2006, p. 23) explica o seguinte sobre o uso da palavra ‘gênero’ e a concepção do termo: “Quando você diz “além da ontogenia, há a sociogenia”, então não pode haver apenas um modo de sociogenia; não pode haver apenas um modo de ser humano; existem múltiplos modos. Então eu cunhei a palavra “gênero”, ou a adaptei, porque “gênero” [*genre*] e “gênero” [*gender*] vêm da mesma raiz. Eles significam “tipo”, um dos significados é “tipo”. Agora, o que estou sugerindo é que “gênero” [*gender*] sempre foi uma função da instituição de “tipo”” – tradução minha.

Portanto, “desempenharam um papel central na ordenação do status analógico e, assim, na manutenção do sistema para seus respectivos sistemas sociais” (Wynter, 2003, p. 315). Como efeito, regulam a forma de ser de cada indivíduo a partir das distinções correlacionadas entre mestres, cidadãos, escravos, homens e mulheres, ou seja, entre os diferentes “gêneros humanos”. Ademais, influenciam o “princípio sociogênico ou código mestre de vida/morte simbólica na socialização” (Wynter, 2003, p. 271)³⁹.

Nesse sentido, interessa-me questionar como as Ciências Humanas e Sociais têm colaborado para a construção, reprodução e atualização das verdades adaptativas que expulsam a (o) negra (o) da categoria da humanidade. Como explica Grosfoguel (2016), os homens ocidentais consolidaram seus privilégios epistêmicos ao usar de mecanismos como a inferiorização dos conhecimentos de homens e mulheres colonizadas, privilegiando projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. Para o autor, os saberes que fundam a estrutura epistêmica moderno-colonial, e que privilegiamos em nossas instituições de ensino (como as universidades ocidentalizadas), são resultado de quatro grandes genocídios/epistemicídios⁴⁰ durante o “longo século XVI” (1450-1650): o genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria.

No que tange aos povos africanos, destaca-se a importância e influência do conhecimento produzido por essas populações e civilizações para o próprio florescimento, conformação e reconhecimento da antiguidade greco-romana. Destacam-se, nesse meandro, os estudos da pioneira Grace H. Beardsley, de Léopold Sédar Senghor, Cheikh Anta Diop, Frank M. Snowden Junior, Engelbert Mveng e Théophile Obenga⁴¹. O que se compreende desse debate é que, ainda que o modelo humano seja ordenado pelas disciplinas, estas falham, entre outros, em não se debruçar sobre os modos de sociogenia a ponto de

³⁹ As compreensões de Sylvia Wynter sobre os meandros desse processo e as consequências disso na conformação de dinâmicas antinegras são apresentadas em maior detalhe no Capítulo 2.

⁴⁰ A ideia de “epistemicídio”, cunhada por Boaventura de Souza Santos, na obra *Epistemologias del Sur* (2010) reflete “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”, conforme explicado e utilizado por Grosfoguel (2016, p. 2). As vítimas dessas tentativas brutais de apagamento dos conhecimentos – através da queima de bibliotecas e do genocídio de determinados grupos e populações durante os processos de colonização de diferentes nações, baseados em pressuposições salvacionistas ou de avanço moral das populações colonizadas – são os subalternos, cuja “elevação” era trazida através dos ideais de “civilização” e de “desenvolvimento” próprios dos moldes europeizados.

⁴¹ Para aproximação do tema e panorama da questão, ver “Os negros na antiguidade mediterrânea” (1977), de Léopold Sédar Senghor.

explicar e prever os parâmetros do conjunto de comportamentos coletivos que estão instituindo nosso mundo contemporâneo - para explicar, portanto, **o porquê não apenas das desigualdades em larga escala**, mas também dos **efeitos gerais Janus-facetados** da emancipação humana **em larga escala** atrelada à degradação e empobrecimento em larga escala não menos significativos, aos quais esses comportamentos coletivamente levam⁴² (Wynter, 2003, p. 270, tradução e grifos meus).

Sob essa perspectiva, explicar o porquê das desigualdades não pode estar descolado da explicação de porque a emancipação está atrelada à, ou deles depende, degradação e ao empobrecimento de determinados grupos de pessoas, ou gêneros do humano. Para a autora, é tarefa também de as Ciências Humanas oferecer uma compreensão aprofundada de como o modo atual de sociogenia atrela a emancipação humana às desigualdades em larga escala, não somente como processos co-determinados, mas co-anulativos ou co-excludentes. A esse respeito, cabe agregar as reflexões de Vargas e Jung que entendem que

[...] as ciências sociais falham em compreender ao que W. E. B. Du Bois (1935, 727) se refere como **'o mais magnífico drama nos últimos mil anos da história humana': a escravidão transoceânica e transcontinental de africanos**. Por exemplo, a mais abrangente das ciências sociais, que também reivindica a totalidade do Social, o mundo social moderno, como seu domínio, a sociologia, apesar de possuir subcampos prósperos sobre raça e sociologia histórica, quase completamente ignora a escravidão racial (Jung 2019). Mesmo quando as ciências sociais a reconhecem e a documentam empiricamente, suas teorias do Social - isto é, teorias sociais - inexoravelmente a reconhecem erroneamente e a eufemizam, mais comumente como uma variedade de trabalho coercitivo. Em resumo, as ciências sociais - disciplinas nascidas da modernidade que teorizam, investigam empiricamente e, de fato, contribuem para a construção da modernidade - **ou não compreendem ou não conseguem compreender, possivelmente, o desenvolvimento mais decisivo e definidor na história moderna** (Vargas; Jung, 2021, p. 2, tradução e grifos meus).

Os autores defendem que as Ciências Humanas e suas disciplinas falham em compreender “a escravidão transoceânica e transcontinental de africanos”, processo nomeado por **William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois** como “o mais magnífico drama nos últimos mil anos da história humana” (1935, p. 727). Seja por, de fato, não conseguirem que seus “olhos interiores” compreendam o significado e os efeitos da escravidão, seja por falharem deliberadamente ou se recusarem a fazê-lo. Essa incompreensão ou falha tem efeitos negativos não somente para a produção de conhecimento formal, mas também para os modos de socialização dos sujeitos. Consideradas tais perspectivas, entende-se que essa “falha” ou recusa é um processo intencional, autopreservatório e autorregulatório. Isso porque deter-se a uma

⁴² “Janus” nesse contexto faz referência à deidade romana Janus (ou Jano), ligada à ideia de começos e finais, bem como de portais, passagens e transições. A deidade aparece como tendo dois rostos - cada um voltado para longe do outro: um olhando para o futuro, outro para o passado, simbolizando tanto duplicidade, quanto oposição e dualidade.

investigação aprofundada dos efeitos da escravidão, sua função, seus mecanismos regulatórios e seus efeitos na contemporaneidade traz não apenas o risco de colapsar as disciplinas, mas o próprio Mundo Social conforme forjado a partir desses modos de sociogenia.

Nesse sentido, compreender como a escravidão moderna (re)baliza a estrutura do mundo ao longo do tempo e na contemporaneidade e define os lugares dos diferentes gêneros do humano para garantir o funcionamento do mundo de determinada forma coloca em risco o próprio sentido e significado do mundo como o conhecemos. Assim, de nós mesmas (os) e o que criamos como realidade. Nessa mesma direção, Foucault questiona sobre o papel do ensino nas sociedades modernas:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1996, p. 44).

Ao versar sobre as lógicas e operação dos sistemas de ensino, Foucault (1996) aponta para camadas da produção e circulação do conhecimento em sua relação com os mecanismos que o sustentam: as (os) intelectuais, as instituições educativas e o uso da palavra, essenciais à fixação e manutenção dos papéis sociais, ou gêneros do humano. Nesse sentido, se as disciplinas e, portanto, as (os) intelectuais, mantêm os sistemas, direcioná-las para um autoexame e funcionamento que acabe por criticá-las/desestabilizá-las pode, também, dismantelar todo o conjunto, na forma e intenção que têm (Gagné, 2018; Paterniani; Belisário; Nakel, 2022; Wynter, 2003; 2021). Wynter explica que

cada regime/programa de verdade específico de gênero provavelmente funcionará para induzir semanticamente-neuroquimicamente a encenação performativa de nosso conjunto de comportamentos individual e coletivamente sempre previamente alocados a papéis dentro dos termos reflexivos e subjetivamente experimentados de um sistema autopoietico vivo de nível superior, fechado cognitivamente, portanto, específico do gênero e ficticiamente eusocializador, funcionando autonomamente (Wynter, 2015, p. 32-33).

Como evidenciado no trecho citado, as elaborações de Wynter incorporam a noção de autopoiese, termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para explicar como um sistema organizado torna-se e mantém-se autossuficiente ao produzir e reciclar os seus próprios componentes ao passo que também se diferencia de seu exterior. Isso significa dizer que Wynter compreende que, por exemplo, os indivíduos (no caso em questão, as (os) acadêmicas (os), as disciplinas e as instituições, enquanto produtores de e dependentes da forma de conhecimento, estão interconectados e são mutuamente interdependentes também por uma espécie de circularidade temporal. Buscam, assim, entre outros, preservar sua

integridade, ou seja, a forma como são constituídos e como se configuram (Wynter, 2015). Como explica a autora, não apenas vão manter e preservar as formas como conhecem a si e ao mundo ou os papéis que ocupam e definem no sistema, mas também que isso é produzido semanticamente e induz modulações físico-acionais, ou performativas, a nível individual e coletivo, que acabam funcionando autonomamente. Dito de outra forma, é sobre semanticamente criar e definir a si mesmo, aos seres diferentes de si e ao mundo como o conhecemos de forma a preservar, manter e defender a si e a esse sistema.

Sobre a questão, Gagné (2018) explica que, ao criarmos os sistemas em que vivemos, o fazemos de forma que ele passe a funcionar automaticamente. Por isso “não podemos mais ver por que e como esses mecanismos estão funcionando” (2018, p. 57). A autora explica ainda que, para Wynter, “um sistema de autodefinição, um processo retórico, integra-se com os mecanismos neurofisiológicos no cérebro. As áreas de conhecimento que nos permitiram ver como o sistema funciona, ou como a mudança pode ocorrer, são suprimidas para evitar que o sistema realmente mude” (Gagné, 2018, p. 57).

Avançando a discussão, Sylvia Wynter alerta para o perigo do que pode ser compreendido como mistificação das (dos) intelectuais nativos “colonizados” e sua manipulação contra seu próprio povo ao afirmar que,

na sua introdução ao livro *Les damnés de la terre* (Os Condenados da Terra) de Fanon, J. P., Sartre focou no **dilema paralelo dos intelectuais nativos "colonizados"** que **se encontram/nos encontramos** em uma situação na qual a dicotomia Homem/Nativo pode ser vista como um paralelo exato da dicotomia clero/leigos como existia no final da Idade Média. Assim como os intelectuais do clero naquela época, agora são os intelectuais do Homem que "possuem a Palavra", enquanto, como os intelectuais leigos pré-renascentistas, **são os intelectuais "nativos" (e falando pós-colonialmente, os intelectuais do mundo subordinado e economicamente empobrecido) que agora têm apenas o uso da Palavra do Homem, e, portanto, só podem "ecoar"**. Ou seja, que **devem pensar, escrever e prescrever políticas**, por mais opostas que sejam, **nos termos dos próprios paradigmas biocêntricos que prescrevem a subordinação e empobrecimento da grande maioria dos mundos aos quais eles/nós pertencemos**; já que **os paradigmas elaborados nos próprios termos do enunciado descritivo do humano**, na lógica dos povos não-ocidentais e não-brancos só podem, no máximo, ser assimilados como humanos honorários (como no caso dos japoneses "desenvolvidos" e outros asiáticos de pele mais clara) e, no pior dos casos, devem (como no caso dos "rostos negros e latinos" de Nas) ser proibidos forçadamente do status humano por meio do crescente sistema prisional-industrial dos EUA; como ele próprio, um mecanismo central dos arquipélagos gerais das instituições produtoras de pobreza do Terceiro e Quarto Mundos, arquipélagos que são os principais custos pagos pela produção, realização e reprodução contínuas de nosso presente gênero etnoclassista do humano, de sua superrepresentação como se fosse isomórfica com o humano, seu bem-estar e noção de liberdade, com aqueles que teriam que ser trazidos à existência, se o bem-estar do humano fosse transformado em imperativo referencial (Wynter, 2003, p. 329, tradução e grifos meus).

Atenta ao “dilema paralelo dos intelectuais nativos “colonizados””, Wynter demonstra que, enquanto as (os) Outras (os) ao “Homem”, as (os) intelectuais nativos seguem em uma experiência social e acadêmica em que “somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial”. Isso se dá porque “a academia não é um espaço neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência, de erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p. 51).

Como exposto na passagem acima, Wynter entende que as (os) intelectuais nativas (os) têm “apenas o uso da Palavra do Homem”, ou seja, sua língua, sua gramática, mas não a possibilidade de viver o mundo dignamente enquanto humanos, influenciadas (os) também pela autopoiesis. O alerta aqui é tão paradoxal quanto a tarefa de acadêmicas (os) negras ou não-negras (os), pois somos “todos nós” intelectuais “ocidentais educados”, como afirma Wynter (2003), que precisamos ser radicalmente reeducadas (os). A essa provocação, somo as reflexões de Frantz Fanon (2008) para pensarmos o papel da língua e da linguagem na produção teórica e metodológica nas pesquisas acadêmicas. Isso perpassa criar uma espécie de Cavalo de Tróia com potencial de desestabilizar, ou destruir, o atual modo como o pensamento acadêmico reforça estruturas e gramáticas antinegras.

Dessa forma, talvez possamos contribuir para a construção de formas de ser e estar no mundo humanizadoras para todas as pessoas. Para tanto, é imprescindível que a participação crítico-consciente de intelectuais, especialmente as (os) nativas (os) – ou seja, aquelas (es) outrificadas (os) – nesse mecanismo também considere um aprendizado rigoroso das próprias estruturas disciplinares, um “estudo da palavra”, para que alcancemos uma “eventual ruptura com o sistema de conhecimento”, conforme propõe Wynter (2003).

Nesse sentido, retomo a tela “Abduction” (2017), de Harmonia Rosales, que abre as portas desse diálogo com as autoras apresentadas. A obra transcende a mera representação artística, tornando-se uma poderosa crítica à sociogenia antinegra perpetuada pelas humanidades e disciplinas acadêmicas tradicionais. A obra expõe como as estruturas de conhecimento ocidentais, incluindo as artes e a academia, frequentemente reforçam narrativas que marginalizam e desumanizam as experiências negras. Ao justapor o mito grego de Ganimedes com a representação alegórica da África, Rosales desafia diretamente o cânone artístico e acadêmico ocidental. Esta abordagem revela como as disciplinas humanísticas tradicionalmente privilegiam perspectivas eurocêntricas, contribuindo para a construção social de uma realidade que nega a plena humanidade aos povos negros. A imagem do sangue escorrendo das garras da águia simboliza não apenas o trauma histórico do tráfico de escravizados, mas também a violência epistêmica contínua perpetrada pelas instituições

acadêmicas e culturais, como ao anunciar sutilmente sua continuidade. Essas instituições, muitas vezes inconscientemente, perpetuam um sistema de conhecimento que normaliza a antinegitude, reforçando estereótipos e excluindo vozes e experiências negras. A obra de Rosales, portanto, serve como um chamado à descolonização das humanidades e das práticas em diversas áreas do conhecimento.

Com base nas análises apontadas, na seção seguinte intento dialogar com as provocações dessas (es) intelectuais e de Lélia Gonzalez (1980), Hortense Spillers (1987) e Christina Sharpe (2016). Consideram-se, ainda, o “pajubá” – uma releitura de formas negras de enunciar sobre o mundo, os segredos e a autopreservação, herança das tradições religiosas de matriz africana e dos universos LGBTQIAPN+ – termo que ancora o aporte teórico-metodológico das entrevistas narrativas realizadas com professoras (es) negras (os) no Brasil e nos Estados Unidos neste trabalho. O sopro para tocar esse barco inspira-se sobre a importância de pensarmos, e criarmos novas gramáticas e formas de expressão que rompam com o pensamento eurocêntrico, universalizante e, como defendo neste trabalho, antinegro.

1.1.2 Azuelê... eu canto no meu tom: uma conversa sobre indisciplina e as resistências negras na criação de gramáticas “outras”

Figura 2: A Professora Carrie Secret (1997) com seus estudantes na *Prescott Elementary School*, em Oakland, Califórnia (EUA)



Fonte: *Rethinking Schools*, Volume 12, No.1, Fall 1997.

Inhaí ô maricon
 Inhaí ô maricon
 Inhaí ô maricon
 Quenda aqui nesse babado, ôh
 Tem de trans até viado
 E nem vem xoxá meu close
 Tô tranquila no meu Ilê
 E contra todos equê
 Ôh, e contra todos equê
 Pra não rolar requequê
 Êh, tome cuidado ocó
 Não esqueça do guantu
 A origem do pajubá
 Iorubá e Bantu
 Mozinha,
 Viva as travesti [iê viva as travesti, camará]
 Resistências ancestrais [resistências ancestrais, camará]
 E as LGBT [êh, LGBT camará]
 Viva as bissexuais [êh, bissexuais, camará]
 Êh viva as sapatonas [êh, as sapatonas, camará]
 Êh viva as bixas pretas [êh, as bixas pretas camará]
 Êh viva os trans masculinos [êh, trans masculinos, camará]
 Êh viva as não-binárias [êh, viva as não-binárias, camará]

Ladainha: Pajubá TRANScestral, de Jessy Velvet Zion⁴³

Em 2023, durante o Viva Pastinha⁴⁴, **Puma Camillê** puxou uma ladainha semelhante à acima citada, versada em códigos que poucas comunidades acessam: o pajubá. Linguagem negra, muito utilizada por travestis e pessoas trans, e comum à cena do Ballroom, é e foi essencial para a sobrevivência desses grupos, especialmente na década de 80, durante a forte repressão e perseguição ditatorial. Pouco depois, bagunçou nossos sistemas com uma roda de conversa seguida de uma aula que misturava capoeira e vogue. Ela nos disse, a partir de vários ensinamentos linguístico-corpóreos, que a união das linguagens do pajubá, da capoeira e do vogue “é sobre eu tomar posse de quem eu sou. É sobre se tomar posse de quem se é”. Elas atravessam sua experiência, seu ser e seu fazer enquanto pessoa trans feminina capoeirista, entre tanto mais que ela significa no mundo. Ao passo que partilhava sobre como as linguagens negras se entrelaçavam à capoeira e a estratégias fugitivas de reinscrição e reafirmação no mundo, como a própria capoeira, Puma traduzia o intraduzível.

Meu Pai de Santo, Mvula Kenan, meses antes, numa de nossas conversas sobre linguagens e as dimensões do segredo no candomblé, havia me contado que pajubá era a palavra

⁴³ As ladainhas são os primeiros cantos que abrem a roda de capoeira, seguidas tipicamente por uma louvação e depois os corridos. A composição “Pajubá TRANScestral” é composição de @jessyvelvetzion e no vídeo abaixo linkado é interpretada em voz e berimbau pela multi-artista e capoeirista trans, ícone do vogue brasileiro, Puma Camillê. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CyQfhE3ITxC/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 22 out. 2023.

⁴⁴ O “Viva Pastinha” é um evento anual, que acontece há 20 anos, e é organizado pelo Grupo Nzinga de Capoeira Angola, do qual faço parte. O evento celebra o legado e ensinamentos de Mestre Pastinha (nome, DN e DM), considerado o fundador da capoeira angolana.

para dar nome a uma conversa mais próxima entre mais velhas (os) a mais novas (os) nos terreiros. Contou ainda que às vezes o pajubá é essa linguagem da conversa que soa codificada aos ouvidos deseducados do axé, para proteção. O mesmo pajubá é às vezes essa troca carregada de aconselhamento e cuidado com o outro. Quando ouvi Puma cantar – depois de um abraço apertado antes do começo da atividade, como se fôssemos camaradas-irmãs de longa data – suas palavras soaram num outro tom nos meus ouvidos. Elas ressoaram no meu coração como reafirmação de que nossa ancestralidade, nossa oralidade, nossa corporalidade e nosso cuidado umas com as outras são linguagens e formas de expressão essenciais nos processos que nos garantem a vida e celebram nossa existência enquanto pessoas negras. É sobre inserir invenção na existência (Fanon, 2008).

Como imagem que abre este subcapítulo está uma fotografia da professora estadunidense Carrie Secret⁴⁵ lecionando seus estudantes na *Prescott Elementary School*, localizada no Distrito Escolar Unificado de Oakland (*Oakland Unified School District*), na Califórnia, EUA. Na década de 80-90, as práticas pedagógicas da professora movimentaram os debates polêmicos sobre práticas educativas revolucionárias com crianças negras e crianças de cor. A partir do uso do “*Black English*” (inglês preto, numa tradução aproximada), formalmente nomeado como *African American Vernacular English* (AAVE) (inglês vernacular afro-americano), a professora validava a forma específica de falar das comunidades negras e a utilizava como ferramenta para mediar as aprendizagens durante as aulas, ampliando suas formas de compreender e significar o mundo. A partir do diálogo entre essas duas imagéticas pergunto: o que pode significar adentrar um espaço formal ou informal de produção de conhecimento e ter seus saberes e experiências validadas e aprofundadas a partir da celebração de sua expressão linguístico-corporal local ou específica a seu grupo identitário? Qual o potencial insurgente de ações que se manifestam em linguagens próprias, que refletem a si mesmo positivamente, comunicando que a vida é possível a despeito das investidas contrárias do mundo ao seu redor? Mais especificamente, como as compreensões de acadêmicas insubmissas sobre o uso da linguagem na forja do que significa ser negro no Mundo Social pode auxiliar na escolha e construção de lentes teóricas e aportes metodológicos para esta pesquisa?

O destaque a essas duas experiências está nas dimensões da partilha e também da provocação. A intenção é refletir sobre como os códigos linguísticos conformam as gramáticas sociais: os conjuntos de regras que explicam como, de que forma e porquê se compreendem os sujeitos de determinadas formas. Assim, ainda que eu não me aprofunde nas dimensões teóricas

⁴⁵ Uma discussão mais detida das experiências da Professora Carrie Secret com o *Black English* se encontra no item 3.3.3 e no Capítulo 4.

ou sociais do que significam o pajubá ou o *Black English* nas comunidades em que são empregadas, importa que a trançagem entre a importância das línguas na conformação e (des)estabilização das gramáticas sociais antinegras apontem o caminho teórico-metodológico dessa pesquisa.

Como eles, também vou cantar no meu tom nesta pesquisa, trazendo para o campo da educação ferramentas teórico-analíticas que podem auxiliar a ‘pensar com’ intelectuais amefricanas para aprofundar análises sociais que transitam entre diferentes campos do conhecimento e áreas das humanidades. Assim, uso o termo ‘gramática’ em aproximação aos apontamentos de Hortense Spillers (1987) e Christina Sharpe (2016). Também me aproprio metaforicamente do sentido de como linguistas compreendem a gramática – os mecanismos de acordo com os quais se usa a língua para comunicar algo ou o conjunto de regras que ordenam como um enunciado é construído para fazer sentido ao receptor daquela mensagem. Sob essa perspectiva e para embasar o aporte metodológico, interessa-me (re)conhecer de que formas as **gramáticas negras** – nossas formas de compreender e de versar sobre o mundo – e as **gramáticas da vida negra** – as estratégias e os fazeres que desestabilizam as estruturas antinegras – podem ser utilizadas como ferramentas e também caminhos contra-hegemônicos a serem perseguidos.

Enquanto constituinte das relações humanas, cabe trazer alguns apontamentos sobre o papel da língua na estruturação da linguagem, ou seja, do processo de produção, desenvolvimento e compreensão de si e da (do) outra (o). Central na formação identitária e subjetiva dos sujeitos humanos, a língua (ou o conjunto de elementos, como os sons e os gestos, e ancoradora da comunicação) é e continua sendo usada como estratégia de subordinação colonial e manutenção do “complexo psicoexistencial” que congela as pessoas negras na figura da (do) “Outra (o)”, fundamental no processo de subjetivação (Fanon, 2008; Kilomba, 2019; Wynter, 2003).

Nesse sentido, a língua fundamenta, entre outros, os sentidos que acompanham a compreensão do mundo e a socialização. Assim, enquanto estratégia colonial de dominação, a imposição das línguas e seu uso descritivo para conformação do outro seguem retroalimentando as continuidades necessárias à subjugação e apagamento colonialista. Esse processo prescinde e viabiliza a inferiorização das (dos) colonizadas (os), o apagamento de suas culturas e de suas identidades [a partir, por exemplo, da socialização e dos processos educativos], o apartamento e a outrificação dos sujeitos no [seu próprio] mundo e as/nas/pelas Ciências Humanas. Fanon (2008) nomeia esse processo como “colonialismo epistêmico”, acompanhando as elaborações de Sylvia Wynter apresentadas anteriormente.

Diversas (os) intelectuais, como Christina Sharpe (2016), Frantz Fanon (2008), Grada Kilomba (2019) e Lélia Gonzalez (2018), têm denunciado, entre outros, como língua é estratégica e amplamente utilizada para a dominação, a mistificação e a subordinação dos povos colonizados. Consequentemente, também estrutura a construção do pensamento acadêmico e, assim, a forma pela qual as ciências são construídas e compartilhadas. Além de possibilitar que as pessoas possam se expressar e se entender, a língua sustenta as culturas e as identidades, conforme construídas epistêmica e socialmente, ou seja, a partir da sociogenia. Diante desses alertas, e compreendendo que esta pesquisa também colabora para a produção de pensamento intelectual de, com e sobre pessoas negras, interessa-me conhecer formas insubmissas de usar a língua e a linguagem para captar as experiências de pessoas negras. Também, o que isso revela sobre as dinâmicas sociais antinegras.

Como explica Fanon, uma vez que “todo idioma é um modo de pensar” (2008, p. 39), “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (2008, p. 34), pois “há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade” (2008, p. 49), já que a língua carrega a “dimensão do *para-o-outro* [...] uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (2008, p. 33, grifo do autor). Ainda nas palavras de Fanon, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (2008, p. 33). Entende-se que esse processo de colonialismo epistêmico, que segue até a atualidade, elimina os sujeitos sob o jugo colonial pelo menos duas vezes. Primeiro, externamente, a partir dos processos violentos que acompanham a imposição da língua sobre aqueles corpos e culturas que são/serão apagados. Segundo, internamente: como a beber veneno, ao internalizar uma língua forçosamente, internalizam também a forma negativada [a visão de mundo ou a gramática social antinegra] como aquela língua as (os) percebe (ou inventa). Ou seja, como conclui Hortense Spillers, “**podemos admitir, no mínimo, que paus e tijolos *podem* quebrar nossos ossos, mas as palavras certamente nos *matarão***” (1987, p. 68, itálicos da autora, negritos meus).

Ao analisar como se dá a produção de pensamento acadêmico e a confecção dos enunciados descritivos que embasam as verdades adaptativas, Sylvia Wynter (2002) alerta que intelectuais nativas (os) são assombradas (es/os) pelo risco de “ecoar” a palavra do colonizador na forma como pensam, escrevem ou prescrevem políticas. Aqui cabe atenção também às formas como e as intenções com que a língua e as linguagens são empregadas. Como ressalta Fanon: “aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco” (Fanon, 2008, p. 49). Fanon entende, como Wynter

(2003), que a linguagem é um “instrumento cultural” (2008, p. 50) de conformação das identidades e subjetividades, a partir do qual as verdades e seus significados são criados e vivenciados. É a partir da língua que pessoas negras foram e seguem sendo construídas como negras (os) na dinâmica colonial (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019), pois é ela que dá forma e sustenta modos de ver e viver específicos e interrelacionados no Mundo Social. Mais do que literalmente conjuntos de palavras e ideias organizadas visando a comunicação, os enunciados descritivos expressam a conformação de um mundo antinegro em que os sujeitos estão imbricados.

Emana dessa dinâmica que o uso das línguas nacionais pelas comunidades negras tem historicamente sido inferiorizado e perseguido nos contextos educacionais e na sociedade de forma ampliada. Seja por sua peculiarização e exotização [como variantes dialetais, apartadas do status que as línguas e linguagens carregam], seja por serem contrapostas às consideradas línguas padrão. Ante a, por exemplo, marcas como o rotacionismo e outros fenômenos da fonação, longa e estruturalmente dissecados e criticados, fato é que, para linguistas⁴⁶, falantes ou aprendentes das línguas, a expressão verbal, ou o falar, de pessoas negras e de outros grupos racializados segue marcada como inferior, caminhando, como os próprios sujeitos: marginais ao mundo ao qual que dão base, contorno e as formas como ele é visto, vivido e sentido. Como ironiza Lélia Gonzalez:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando em pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim (6). De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal (Gonzalez, 2018, p. 238).

⁴⁶ Neste trabalho, não irei me aprofundar nos meandros da Linguística. Aqui proponho uma aproximação, como alerta Fanon, às formas como o racismo, implicado nas categorias discursivas a partir do uso das línguas e linguagens, como se fossem espelhos, expressam configurações complexas anteriores à própria chegada dos seres ao mundo, entoando sua recepção e continuidades ou extermínio. A comunicação verbal ou não a partir de diferentes linguagens consolidam formas de ser, de estar, de compreender e de ser captado pelo mundo social em sua conformação histórica. Para uma aproximação da questão, ver: Frantz Fanon em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008); Lélia Gonzalez em “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” (1980); Stuart Hall em “*Da diáspora: identidade e mediações culturais*” (2003), H. Samy Alim, John R. Rickford e Arnetta F. Ball em “Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race” (2016) e Marcos Bagno em “A Língua de Eulália” (1997).

Ao denunciar o racismo linguístico operante no Brasil, Lélia Gonzalez rebate, informando que aqui se fala em pretuguês. Interessante notar que a despeito das funções e/ou importância da normatização e da padronização linguística, a maioria das pessoas não usam a língua padrão, sua versão formal, na quase totalidade de suas interações sociais. Em sua virada epistêmica, a crítica analítica da autora desdobra-se muito para além da cunhagem do pretuguês como um conceito estratégico e cada vez mais mobilizado por intelectuais para compreensão do racismo à brasileira.

Ao falar sobre o rotacionismo – fenômeno fonológico da troca da letra “l” pelo “r” – Gonzalez aponta que a fonética herdada das línguas de origem bantu aportaram forçosamente no Brasil junto com as pessoas negras escravizadas, e que eram muitas as línguas para cá traficadas. Acompanhando muito mais que corpos, trouxeram imaginários e formas de ser e estar no mundo, que foram subjugadas. Vê-se que a crítica à forma do preto falar “pega emprestado suas energias narrativas da grade de associações, das dobras semânticas e icônicas enterradas profundamente no passado coletivo, que vêm cercar e significar a pessoa cativa” (Spillers, 1987, p. 69). Ao referenciar a crítica ao uso de diversas palavras incorporadas por brasileiras (os) em todos os cantos do país, Gonzalez aponta como as marcas linguísticas – simbolicamente semelhantes às próprias marcas deixadas pelos feixos e ferros sobre os corpos escravizados – estão ligados à compreensão das pessoas negras como as “ignorantes” peças ou objetos fungíveis mercantilizados a partir da expropriação e negação do seu ser: seguem congelando-as na figura da (o) escrava (o).

Ademais, ao afirmar que “de repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa”, a autora escancara que o uso da palavra “bunda” transborda o próprio processo de incorporação de palavras de outras línguas ao vocabulário do português. A palavra encharca de sentido a própria configuração do país, representando metafórica e metonimicamente a codificação que rege a gramática social antinegra. O uso da expressão traduz que, no Brasil, sob o pretexto da harmonia racial e do jocoso, [em quantos sentidos se puder imaginar] nunca se tirou a bunda da boca. Novamente, a escolha de Gonzalez é absolutamente intencional e demonstra: i) a tomada metonímica da bunda – a parte – pelo significante pessoa – o todo – é que fez o Brasil virar Brasil e se manter como tal; ii) o poder de distorção com que a comunidade dominante apreende os corpos negros femininos (Spillers, 1987) e manipula as narrativas a seu respeito, uma das características mais paradoxais e perversas da sobrevivência da escravidão (Hartman, 2007).; iii) tanto as continuidades das experiências de violência que marcam a experiência negra no mundo quanto o apagamento dos sujeitos e, aqui, mais especificamente, do gênero; e iv) a violência gratuita, violação atemporal, consumo, comercialização e acumulação dos corpos negros.

O giro narrativo de Gonzalez denuncia que não somente nega-se o negro enquanto indivíduo e enquanto sujeito [tomando-o como parte indiferenciável de uma coisa, uma massa desgenerificada, tudo igual]. Entendo, sobretudo, que a autora aponta como o significante transforma o corpo de pessoas negras, especialmente mulheres, em carne. Dito de outra forma: ao aparecerem pelas vias de sua parte, nega-se seu status ontológico de sujeito humano, pois vêm à tona apenas para serem novamente fundidos na categoria do objeto acumulável que gera lucro, vide a exploração do capital racializado na comercialização do carnaval e na exploração sexual de mulheres negras desde a escravidão. Ao mesmo tempo, aparecem na narrativa de celebração nacional apenas para serem desaparecidas enquanto sujeitos (Sharpe, 2016).

Como expresso por Lélia Gonzalez em sua interpretação de Lacan⁴⁷, aqui vemos o discurso do significante produzindo sentidos novos para os significados, a partir do uso de metáforas ou metonímias, que reajustam o significante a partir das noções de condensação e deslocamento oferecidas por Freud⁴⁸. É a partir da fala e do discurso produzido pelos sujeitos que vemos a autora retomar o vocábulo ‘bunda’ e expressões marcadas pelo rotacionismo para destrinchar e evidenciar como a manifestação do inconsciente, em sua relação com o consciente⁴⁹, dão sentido para o mundo e as relações sociais. Dessa forma, ao analisar discursos em que se nega a língua do preto no Brasil [bem como tantas outras expressões “emprestadas” das línguas africanas], a autora evidencia os ditames e a dinâmica da fungibilidade do escravo e sua continuidade no imaginário nacional.

⁴⁷ Importante aqui ressaltar que Lélia Gonzalez está pensando com e a partir das perspectivas e contribuições da psicanálise de Freud e Lacan. Ao ironizar que “dizem que significante não marca”, Gonzalez mobiliza a compreensão de Lacan (do discurso da cadeia do significante) e de Freud (do discurso da formação do inconsciente). Para eles, o significante [que é a imagem acústica ou a materialidade fônica da palavra] tem predominância sobre o significado [que é o conceito, aquilo que está no dicionário]. Nessa dinâmica, o sujeito que fala é o elemento mais importante, pois é a partir da fala, do seu discurso, que será possível evidenciar o sujeito do inconsciente. Ou seja, o significante só ganha sentido na medida em que coloca o sujeito em cena.

⁴⁸ Para aproximação da compreensão do significado de ‘denegação’ em Freud e as articulações do pensamento de Lacan e Freud nas obras de Lélia Gonzalez, ver Rodrigues; Monteiro, 2020.

⁴⁹ Sobre a consciência, explica a autora que “como consciência, a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. A consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, a consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala por meio das mancadas do discurso da consciência”. (Gonzalez, 2018, 240-241). Lélia define a consciência, “lugar do discurso dominante” (Rodrigues; Monteiro, 2020, p. 101), como o lugar daquilo que se desconhece, se encobre, que aliena, que [pretensamente] se esquece ou mesmo que se sabe. Aponta novamente sua interpretação das contribuições de Freud quanto às formas como se pode apreender a formação do inconsciente, que a autora nomeia como memória (Rodrigues; Monteiro, 2020), quando alçado ao nível do discurso, como no chiste, no ato falho ou nos sonhos.

A essa dinâmica de negação do negro enquanto humano e concomitante celebração de suas contribuições para a conformação nacional Lélia Gonzalez chamou “**neurose cultural brasileira**”. O conceito vem como escrutínio de um dos apontamentos de Caio Prado Junior⁵⁰, o de que a escravidão teve para a sociedade colonial as funções mais elementares, mais simples, mais primárias, relacionando-as ao fator trabalho e ao fator sexual. Lélia Gonzalez afirma que “pelo exposto, a gente tem a impressão de que branco não trepa, mas comete ato sexual e que chama tesão de necessidade. E ainda por cima, diz que animal só tira sarro. Assim não dá prá entender, pois não? Mas na verdade, até que dá” (Gonzalez, [1980] 2018, p. 208). Na sequência, ela explica que

[...] é uma expressão privilegiada do que chamaríamos de neurose cultural brasileira. Ora, sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento. Na verdade, o texto em questão aponta para além do que pretende analisar. No momento em que fala de alguma coisa, negando-a, ele se revela como desconhecimento de si mesmo. Nessa perspectiva, ele pouco teria a dizer sobre essa mulher negra, seu homem, seus irmãos e seus filhos, de que vínhamos falando. Exatamente porque ele lhes nega o estatuto de sujeito humano. Trata-os sempre como objeto. Até mesmo como objeto de saber. É por aí que a gente compreende a resistência de certas análises que, ao insistirem na prioridade da luta de classes, se negam a incorporar as categorias de raça e sexo. Ou sejam, insistem em esquecê-las (Freud, 1925) (Gonzalez, [1980] 2018, p. 208).

Ao definir a “neurose cultural brasileira”, Gonzalez escancara como as dinâmicas durante a escravidão, e em sua sobrevivência, expulsam a (o) negra (o) do estatuto do humano conforme o colonizador não deseja aceitar como parte de si a materialização de sua violência e sexualidade intrínsecas. Entendo que a compreensão de Lélia Gonzalez sobre a “neurose cultural brasileira” explicita uma gramática social antinegra: “um texto cultural cujo interior foi virado ao avesso” (Spillers, 1987, p. 35). Essa gramática dá o tom e o compasso das regras não ditas do jogo de enunciação e compreensão dos sujeitos nas relações sociais. É sob esses termos que versamos sobre o mundo ou que se versa sobre nós para que o Mundo Social ganhe sentido, para que os significantes ganhem significado.

⁵⁰ Em seu discurso, Prado Junior naturaliza a imposição da escravidão e o estupro de mulheres negras como se não fossem violências cometidas majoritariamente por pessoas brancas como ele. Assim, negativa e projeta sobre a (o) negra (o) as funções “mais elementares” que não quer conceber como partes integrantes de si mesmo. Para a psicanálise (Fanon, 2008), esses processos são enquadrados no campo da neurose. Grada Kilomba vai entender essa função como essencial à construção do “*Outra/o*” – *a diferença contra a qual o sujeito branco é medido* – mas também como *Outridade* [...] “a personificação dos aspectos reprimidos da sociedade *branca*” (Kilomba, 2019, p. 78, grifo da autora). Para a autora, é a base que garante a atemporalidade do racismo cotidiano, que nega o racismo como estrutural. Essa naturalização da “agressão” e da “sexualidade” como aspectos exteriores e retroprojetados para fora do branco e massivamente reprimidos em outros grupos raciais – na mesma linha do sujeito cindido de Freud – “permitem que o sujeito *branco* escape de sua historicidade de opressão e se construa como “civilizado” e “decente”, enquanto “*Outras/os*” raciais se tornam “incivilizadas/os” (agressivos) e “selvagens” (sexualidade) (Kilomba, 2019, p. 79).

Haja vista que a neurose cultural ou, como entendo, a gramática social antinegra, definiu termos e posições que devemos ocupar nas narrativas, corroboro a afirmação de **João H. Costa Vargas** (2018, p. 7) que “para nos livrarmos da nossa cumplicidade na desumanização dos negros, precisamos desfazer a nossa fluência nas gramáticas sociais normativas que impactam e são inflexionadas por modos de pensamento, métodos de investigação e imaginação política”. Ou seja, para acabarmos com a nossa cumplicidade na desumanização das pessoas negras, precisamos dismantelar o nosso domínio das estruturas sociais normativas que influenciam e são influenciadas por nossas formas de pensar, nossas metodologias de pesquisa e nossa imaginação política.

Assim, questiono: como outras intelectuais insubmissas têm utilizado a língua de forma estratégica e cunhado novos **conceitos, gramáticas e termos** que, como macumbas ou feitiços, usam o encanto da própria palavra do colonizador para revelar as dinâmicas da antinegitude devolvendo o feitiço? Quais são as gramáticas correntes e a partir de que outras podemos e/ou devemos [nos] enunciar? Que outros termos, como pretuguês, gramáticas e estratégias analítico-metodológicas, pensadoras (es) negras (os) têm usado ou inventado para narrarmos nossas experiências sociais de formas mais “honestas”? Quais delas poderiam ser incorporadas às gramáticas teórico-metodológicas deste trabalho?

Como Lélia Gonzalez, Hortense Spillers também aporta sobre as contribuições da psicanálise para dar forma às gramáticas negras e escrutinizar as gramáticas sociais antinegras que nos concebem. Em seu texto “Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense”⁵¹ (1987), denuncia, entre outros, como o Relatório Moynihan (1965) usava de “codificação telegráfica” – a linguagem típica do cientificismo e da disciplinaridade (Kardek, 2021) – para construir as estruturas matriarcais das famílias negras estadunidenses,

⁵¹ Como explica Kardek (2021, p. 489), para contextualizar a produção de Spillers: “No ano de 1987, quando a crítica literária afro-americana Hortense Spillers escreveu *Mama’s Baby, Papa’s Maybe*, o abandono da rede de seguridade social e o ethos de responsabilização pessoal já haviam deixado de ser mero discurso de campanha do Partido Republicano e se tornado uma política estatal com forte penetração nos mais distintos setores da sociedade norte-americana. Naquele segundo mandato de Ronald Reagan, o estereótipo antinegro das “Rainhas do bem-estar”, que usavam todos os meios possíveis para burlar o governo (era comum que essas mulheres negras fossem associadas ao recebimento de cupons de alimentação e benefícios de veteranos de guerra para maridos inexistentes), era largamente empregado para se referir ao “problema” da estrutura matriarcal das famílias negras. Como analisado por Spillers, uma grande base para aqueles discursos era o relatório Moynihan, de 1965. Uma peça de direcionamento político-social que, apropriando-se de métodos disciplinares da Sociologia e da História, criticava a predominância matriarcal nas famílias negras, por manter aquela comunidade em um emaranhado patológico que limitava seu desenvolvimento nos mais distintos aspectos. Esses argumentos se davam, vale ressaltar, por meio de “codificações telegráficas” (Spillers, 1987, p. 65), ou seja, Moynihan apelava ao cientificismo e à disciplinaridade para camuflar e transmitir uma “condenação da negritude” de longa data. O “problema” permanecia o mesmo: a mulher negra”.

identificadas como “em um estado de “patologia” social (1987, p. 66), como um **problema** para e nos Estados Unidos, retardando seriamente seu progresso.

Nessa perspectiva, a autora mobiliza, tal qual Gonzalez (2019) e Kilomba (2019), a noção de sujeito cindido para explicar como a retórica analítica do Relatório traduz o próprio imaginário nacional. Em sua empreitada, compreende que a vida negra é “um estado forçado de violação, visto que pode ser invadida a qualquer momento e de maneira arbitrária pelas relações de propriedade”. Considerando esse imperativo, apontarei conceitos da gramática de Hortense Spillers (1987) e de Christina Sharpe (2016), como as noções de i) marca; ii) **negritude anagramática**, iii) **excesso**; iv) **desgenerificação** (retirada forçada do gênero), v) transformação do corpo negro em **carne** e os **hieróglifos da carne**, e estratégias gráfico metodológicas, como a anotação e a redação negra, que serão tomadas emprestadas nesta tese.

Hortense Spillers parte da constatação de que os apontamentos do Relatório Moynihan são parte de um texto cultural que usa os “paradigmas simbólicos” da etnicidade para inscrevê-la como uma “cena de negação” e tornar o corpo humano em uma “figura metonímica para um repertório inteiro de arranjos humanos e sociais” (1987, p. 66). Como efeito, a etnicidade objetifica e congela as famílias negras no campo da oposição binária conforme são produzidas “sem passado nem futuro [...] puro presente e sempre inscritas no tempo” (Spillers, 1987, p. 66). A partir dessa afirmação, desdobra-se a compreensão da **atemporalidade**.

No decorrer de seu texto, Spillers (1987) destrincha como a nação americana necessita da invenção e da marcação da mulher negra – estereótipos carregados de “suposições míticas” (p. 65) negativas – para se constituir e para construir idealmente aqueles considerados pessoas “bonitas de se ver e bem proporcionadas”, sobre-representando a figura da família branca como o próprio progresso e os significantes da noção de Humano e humanidade.

Vamos encarar. Eu sou uma mulher marcada, mas nem todo mundo sabe o meu nome. “Peaches” e “Brown Sugar”, “Sapphire” e “Earth Mother”, “Aunt”, “Granny”, “Holy Fool” de Deus, uma “Miss Ebony First” ou “Black Woman at the Podium”: descrevo aqui um lócus de identidades confundidas, um ponto de encontro de investimentos e privações no tesouro nacional da riqueza retórica. Meu país precisa de mim e, se eu não estivesse aqui, eu teria que ser inventada” (Spillers, 1987, p. 65)⁵².

⁵² Como explicam os tradutores Kênia Freitas e Allan K. Pereira: “*Peaches*” [Pêssego/Garota bonita] e “*Brown Sugar*” [Docinho Marrom], de uma forma ampla, fazem alusão a mulheres pretas consideradas atraentes, amáveis e bem-comportadas – há nos termos uma sexualização implícita. Enquanto “*Sapphire*” é a caricatura da mulher preta rude, maliciosa, barulhenta, com performatividade de gênero considerada masculina por seus aspectos dominantes, “*Earth Mother*” [Mãe Terra], “*Aunt*” [Titia], “*Granny*” [Vovozinha], “*Holy Fool*” [beata tola], por sua vez, destacam marcadores de cuidado nutrição, dedicação. “*Miss Ebony First*” ou “*Black Woman at the Podium*” referem-se a mulheres pretas vaidosas, que se colocam em primeiro lugar” (Spillers, 2021, p. 29).

Como explica Spillers, os “apelidos pelos quais as mulheres negras afro-estadunidenses foram chamadas” (Spillers, 1987, p. 69) “isolam propriedades nominativas sobredeterminadas” (p. 65). A marcação, ou imposição de nomes, sobre as mulheres negras são evidências da distorção necessária para a criação das figuras, ou objetos, contra os quais as narrativas, ou as gramáticas nacionais, vão ser forjadas. Ao versar sobre o poder da nomeação do outro, Spillers aponta que é “uma mulher marcada”. Como a autora entende, essa marcação vai “incorporar as agências duplas e contrastantes de uma *prescrita* degradação mutuamente destrutiva” (p. 66, grifo da autora), o que significa dizer que esse processo afeta tanto as mulheres negras como os homens negros e o progresso da nação, ao serem figuradas como um problema e/ou atraso e também símbolo da castração masculina.

A noção de “marcas” e “de propriedades nominativas sobredeterminadas” é compreendida por Christina Sharpe (2016) como o fato de que a negritude é anagramática. Ao estabelecer um diálogo crítico com e sobre as ficções que enunciam a vida negra, assim como Spillers, Sharpe “**pensa conjuntamente com**” a “**ortografia do rastro**”: “aquele conjunto de trabalhos de artistas, poetas, escritores e pensadores negros” que “se posiciona contra um conjunto de eventos catastróficos cotidianos e seus relatos” (Sharpe, 2016, p. 22). A partir desse engajamento, propõe o conceito de “**negritude anagramática**”, essa conformação que “existe como um índice de violabilidade e também de potencialidade” (2016, p. 58). Conforme define a autora:

À medida que continuo a pensar com a gramática de Spillers, “que é realmente uma ruptura e um tipo radicalmente diferente de continuação cultural” (Spillers 2003b, 209), e com as frases de abertura de Fred Moten em *In the Break*, que “a história da negritude é testemunho do fato de que objetos podem e, de fato, resistem” e “a negritude – o movimento estendido de um levante específico, uma irrupção contínua que arranja cada linha – é uma tensão que pressiona a suposição da equivalência entre personalidade e subjetividade” (Moten 2003, p.1), chego à negritude como, negritude é, anagramática. Ou seja, podemos ver os momentos em que a negritude se abre para o anagramático no sentido literal, como quando “uma palavra, frase ou nome é formado rearranjando as letras de outro” (*Merriam-Webster Online*). Também podemos apreender isso no sentido metafórico em como, em relação à negritude, o gênero gramatical desaparece e novos significados proliferam; como “as letras de um texto são formadas em uma mensagem secreta rearranjando-as” ou uma mensagem secreta é descoberta através do rearranjo das letras de um texto. *Ana-*, como um prefixo, significa “para cima, no lugar ou tempo, de volta, novamente, de novo”. Então, negritude de novo, negritude como a/temporal, dentro e fora do lugar e do tempo colocando pressão sobre o significado e aquilo contra o qual o significado é feito (Sharpe, 2016, p. 58).

Ao “pensar com” autoras (es) negras (os) que compõem a ortografia do rastro, Sharpe propõe que, em relação à negritude, ou na sua presença dela, as categorias, como o gênero [entendo que tanto em sua categoria sócio-histórica e cultural quanto gramatical], desaparecem,

são rearranjadas. A negritude a/temporal invoca uma desestabilidade que faz com que palavras como “mulher” invoque significantes como a “Sapphire” de Spillers (1987), a caricatura da mulher negra barraqueira e masculinizada, mas não o significado atribuído a mulheres brancas, relacionando-as à feminilidade, à doçura, à fragilidade ou à proteção, por exemplo. De forma similar a negritude é anagramática quando Aereile Jackson é identificada como “ex-mãe”, no documentário *The forgotten space*” (O espaço esquecido), de Sekula e Burch, analisado pela autora. Sharpe questiona:

O que significa ser “ex-mãe” para alguém que *nunca* conseguiu reivindicar o que mãe *significa* no mundo? [...] o que a expressão “ex-mãe”, para descrever uma mulher cujas crianças lhe foram tiradas (e provavelmente colocadas sob “cuidado estatal”), nos diz sobre as vidas póstumas da escravidão e da propriedade? Quem, ou talvez o quê, carrega o *status* de (não)/(ex-)mãe quando suas crianças são perdidas devido à morte ou porque estão “presas no corpo do Estado”, e como alguém se torna uma *ex-mãe*? Quer dizer, a menos que a palavra *mãe* nunca tenha se aplicado às mulheres Negras dentro e fora da escravidão no “Novo Mundo” (Sharpe, 2016, p. 58).

Tensionando “o que significa ser “ex-mãe”, Sharpe desestabiliza a noção de reconhecimento. Para ela, o ponto fulcral é que a violabilidade de seus corpos e suas vidas demonstram que e como a dimensão “mãe” não adere sentido a sua carne. Mulheres negras estão fora do plano do humano, no qual mãe é uma categoria inviolável e atemporal. Isso é evidenciado no constante e interminável sofrimento experimentado por mulheres negras nas tentativas de exercício de sua maternidade. A negritude como anagramática fica evidente, por exemplo, na perene violação dessas mulheres durante sua gestação, quando do uso de menos anestesia em seus partos, nas ameaças e consolidação da retirada de suas crias pelo Estado, no extermínio de jovens negros, entre outros.

Essa compreensão atrela-se a de Hortense Spillers nos processos que imbricam a marcação do corpo e da vida negra, por exemplo, a partir dos “apelidos” usados contra mulheres negras. Estes são conformados sempre denotando que elas são figuras em excesso ou extrapolamento. Esses nomes são um “exemplo de propriedade significativa *extra*” (1987, p. 65). Como explica a autora,

para poder falar de uma palavra mais verdadeira a respeito de mim mesma, devo desnudar-me de camadas de significados atenuados, feitos em excesso no tempo e ao longo do tempo, atribuídos por uma ordem histórica particular, e aí aguardar quaisquer maravilhas da minha própria inventividade. Os pronomes são oferecidos a serviço de uma função coletiva (Spillers, 1987, p. 65).

Como apontado, a autora entende que as palavras que versam sobre corpos negros e, mais especificamente, sobre mulheres negras, sempre vêm carregados de sentidos construídos e acumulados ao longo do tempo e, por consequência, formatam os contextos de sua

enunciação. Ao mesmo tempo, ultrapassam os limites narrativos de tudo isso. As palavras – ou os nomes que se dão às “coisas” – carregam uma história ao passo que também constroem a a-historicidade negra. No caso de pessoas negras, os epítetos nunca estão dissociados do pesado fardo da escravidão. Compreendo que a noção de excesso dialoga com a própria dinâmica da acumulação imbricada na fungibilidade dos corpos negros (Hartman, 1997). Além disso, que a noção de excesso em Spillers (1987) incorpora simbólica e metaforicamente também a carga de excesso transmutada pela violência⁵³ infligida ao corpo negro. Mais especificamente, as formas como o que se entende pela palavra “violência” excede a limitação vocabular que o próprio termo adquire na presença ou relação com o corpo negro. Ainda que sobredeterminadas, as marcas extrapolam os discursos, nomeação e enquadramentos, implicando um significante quase incaptável dada a sua amplitude física e espaço-temporal. Extrapolam a cognição de seus inventores. Nesse sentido, percebo a noção de excesso em Spillers (1987) como uma aproximação da definição de Bluesman, de Baco Exu do Blues (2018):

O que é ser Bluesman?
É ser o inverso do que os outros pensam
É ser contracorrente
Ser a própria força, a sua própria raiz
 É saber que nunca fomos uma reprodução automática
 Da imagem submissa que foi criada por eles
 Foda-se a imagem que vocês criaram
Não sou legível, não sou entendível
Sou meu próprio Deus, meu próprio santo, meu próprio poeta
 Me olhe como uma tela preta, de um único pintor
 Só eu posso fazer minha arte
Só eu posso me descrever
 Vocês não têm esse direito
Não sou obrigado a ser o que vocês esperam
 Somos muito mais
Se você não se enquadra ao que esperam
Você é um Bluesman (Baco Exu do Blues, 2018)⁵⁴, grifos meus.

Conforme aponta o trecho, a noção de excesso marca as dimensões do não legível, daquilo que não é entendível, pois as rubricas, ou categorias, criadas entram em crise na presença do corpo negro (Wilderson, 2020), que flui de forma inversa ou contracorrente. Como

⁵³ Compreendo que, como discute Hartman (1997), a violência contra o corpo negro raramente é considerada fora de parâmetros ou excessiva, a não ser quando sadisticamente, associada ao corpo branco. Assim, seu emprego naturalizado e legitimado ganha outra configuração quando relacionada à carne negra, haja vista não sermos considerados humanos. Nesse sentido, a dinâmica de infligir dor e causar sofrimento a corpos negros, conforme poderiam ser enquadradas nas diversas definições genealogizadas de violência, extrapolam a própria noção, sentidos e significados de violência, desestabilizando essa categoria como um todo. Não há parâmetros para a violência antinegra.

⁵⁴ Trecho da música “BB King”, de Baco Exu do Blues (2018), rapper, cantor e compositor baiano. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4FKXfcm dye6qnoR7UPeeCz?si=4a3c270d40454ded>. Acesso em 12 jan. 2024.

para Sharpe (2016), o excesso também significa extrapolação: estar ou ser “**em** excesso” [nas] ou “**em** excesso **às/das**” ficções ou enquadramentos que compõem o arquivo nesse “passado que ainda não passou” (p. 18). É aquilo que não foi ou não se deseja ser captado, o que está para além de, fora de e que sobrevive, o que significa que “estar em excesso (ou talvez fora) da vida é um predicamento/dilema particularmente negro” (Snorton, 2014, apud Sharpe, 2016, p. 98). Tal perspectiva evidencia as maneiras pelas quais a negritude está sempre em excesso e como o sofrimento negro – resultado da violência gratuita (Wilderson, 2010) – não pode ser analogizado, pois não está na mesma dimensão do experienciado por outras comunidades racializadas.

Considerando a dimensão do excesso, destaco algumas das estratégias usadas por Sylvia Wynter (2003) e Christina Sharpe (2016) para incorporar e regurgitar como essa dimensão pode aportar na produção intelectual e evidenciar os significantes nos discursos. Na capoeira, chamamos isso de **mandinga**: evocar a força ancestral criativa e oferecer uma resposta dentro do jogo usando do conhecimento produzido naquele espaço, mas extrapolando o compreensível ou esperável a partir da introdução da invenção naquela dinâmica. Ambas mandingam utilizando a própria produção de pensamento teórico-acadêmico eurocentrado para desestabilizá-lo, extrapolando a norma corrente para enunciar sobre o que a narrativa acadêmica não quis dar conta.

Ao tomar para si “os termos do enunciado descritivo do humano” que a produz enquanto “Outra” ou outridade (Spillers, 1987) – ou seja, a língua e a gramática normativa do colonizador –, a intelectual jamaicana rasura o cânone, introduzindo “invenção na existência” (Fanon, 2008, p. 189). A partir de sua escrita (na forma como mobiliza graficamente os símbolos e os códigos da língua) e de outros fazeres, Wynter emprega estratégias para desestabilizar a forma como se conhece e se versa sobre o mundo. Diversas críticas à produção da autora apontam seus textos e escrita como confusos ou complexos, especialmente pelo uso de frases frequentemente longas ou um acúmulo e repetição de termos/palavras. Para além da desqualificação das elaborações de uma acadêmica negra que se debruçou detidamente sobre o pensamento considerado clássico ou canônico, uma leitura mais detida e contextualizada de sua produção revela, outrossim, uma elaboração profundamente crítica contracorrente.

Como exemplo, tome-se o próprio subtítulo “PARTE I: A Face Janus da Invenção do “Homem”: Leis da Natureza e a Possibilidade de Causalidade Natural, em vez de Sobrenatural versus a Dinâmica da Resposta do Colonizador/Colonizado à Pergunta de Quem/O Que Somos”, de seu ensaio clássico “Desestabilizando a Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade: rumo ao Humano, após o Homem, sua super-representação - um

Argumento” (2003). Ambos os títulos anunciam que as noções que nos enraízam no mundo são paradoxalmente formadas por entrecruzamentos e continuidades que não podem ser lidos ou interpretados isoladamente; por isso, estão colocados lado a lado, conforme unidos graficamente por barras transversais. Além da crítica, da reformulação de conceitos clássicos como “mundo social”, Humano, humanidade e Homem, a autora usa de recursos como formular ou nomear conceitos a partir da hifenização e do uso da barra (ou barra diagonal - “/”) entre termos de uso recorrente no âmbito das Ciências Sociais. O uso complexificado indica tanto a divisão, oposição ou separação dicotômica entre os conceitos e formas de ser e estar no mundo quanto seu ajuntamento e codependência na conformação do mundo e das experiências sociais, exigindo a atenção de quem lê.

Christina Sharpe (2016) questiona o que significaria habitar [no sentido de “o estado de ser habitado/ocupado e também de ser ou habitar (2016, p. 22)] a “zona do não ser” fanoniana. Dentre outros, entende que “teorizar o trabalho de vigília requer um afastamento das soluções *disciplinares* existentes para a abjeção contínua da negritude que amplia a disgrafia do rastro. Requer teorizar os múltiplos significados dessa abjeção por meio da habitação, isto é, vivenciando-os na e como consciência” (2016, p. 31). Ou seja, são necessárias novas gramáticas e formas de analisar que considerem como o desastre da abjeção condiciona as dimensões de não/ser Negro e cria uma disgrafia (*dysgraphia*), ou “esse posicionamento disgráfico de pessoas Negras por meio da abjeção em todos os lugares” (2016, p. 31).

Habitando esse processo, Sharpe faz uso do asterisco (*), que representa “encontrar com pessoas de descendência africana no rastro, tanto materialmente quanto como um problema para o pensamento” (2016, p. 31), é “o risco no seguro: o humano asteriscado” (2016, p. 29). Apoiando-se em metáforas significativas do atravessamento da Passagem do Meio, fornece a seguinte conceituação do termo Trans* usado com o asterisco:

O que chamo, portanto, de Trans*Atlântico é aquele lugar/espço, condição ou processo que aparece ao lado e em relação ao Atlântico Negro, mas também em excesso às suas correntes. Eu quero pensar Trans* de várias maneiras que tentam chegar a algo *sobre* ou *em direção* à gama de transformações realizadas sobre e por corpos Negros. O asterisco depois de uma palavra funciona como uma carta curinga, e estou pensando o trans* dessa forma; como forma de marcar as maneiras pelas quais o escravo e o negro ocupam o que Saidiya Hartman chama de “posição do impensado” (Hartman e Wilderson 2003). O asterisco após o prefixo “trans” mantém o lugar aberto para pensar (a partir de e nessa posição). Fala, também, de uma série de experiências incorporadas chamadas gênero e ao dismantelamento do gênero euro-ocidental, à sua incapacidade de aderir à/na carne negra. O asterisco fala de uma série de configurações do ser negro que assumem a forma de tradução [*translation*], transatlântico, transgressão, transgênero, transformação, transfiguração, transcontinental, transfixado, transmediterrâneo, transsubstanciação (por cujo processo poderíamos compreender a transformação dos corpos em carne e depois em

mercadorias fungíveis, mantendo ao mesmo tempo a aparência de carne e sangue), transmigração e muito mais (Sharpe, 2016, p. 29).

Muito mais que uma marcação gráfica, o Trans* carrega toda a força e historicidade dos processos de desgnerização, levando à compreensão de como a vida negra é sempre *queer* e complicada pelo antagonismo estrutural e as lógicas do *partus sequitur ventrem* (a prole segue o ventre), que mantêm na figura ou posição de escrava a criança nascida de uma mulher (Hartman, 1997; 2022). Ademais, seu uso de gramáticas textuais e visuais no trabalho de vigília oferece leituras contracorrente sobre a vida negra, que servem/provocam/convidam a reflexões acerca do excedente e do excesso ao passo que também abrem espaço para possibilidade.

Em sua formulação, é basilar a compreensão da construção e dos efeitos da **desgnerificação** (retirada forçada do gênero) que marcam as pessoas negras, especialmente as mulheres negras, sobre a qual Spillers explica que

a condição diáspórica marcou *um roubo do corpo* – um corte intencional e violento (e inimaginável desta distância) do corpo cativo de sua força de vontade, de seu desejo ativo. Sob essas condições, perdemos pelo menos a *diferença de gênero no resultado*, e o corpo feminino e o corpo masculino tornam-se um território de manobra cultural e política, em nada relacionado ao gênero, específico do gênero (Spillers, 1987, p. 67).

Para Spillers, na travessia forçada do Atlântico, a condição de carga, violentamente impostas a esses corpos cativos, torna-os indiferenciados e é a etnicidade, “essa sequência humana escrita em sangue” (1987, p. 67), que instrumentalizou a escravidão que segue a marcar o roubo do corpo negro de suas possibilidades privadas e particulares. As condições desse processo de ruptura e dilaceração violenta se dá, na compreensão da autora, porque “antes do “corpo” existe a “**carne**” – a concentração da etnicidade, esse “grau zero de conceituação social” (Spillers, 1987, p. 67) – amplamente não reconhecida, nem refutada pelos discursos críticos na sobrevida da escravidão.

Esse processo de imposição externa de usos e significados sobre esses corpos indiferenciados os tornam “uma fonte de sensualidade irresistível e indestrutível”, os “reduz a uma coisa” que é tornada a “*ser para o captor*” e “uma expressão biológica de “outridade”” absolutamente impotente, o que é ressoado “por meio de vários centros de significado humano e social” (Spillers, 1987, p. 67). Para seu condicionamento e manutenção como tal, não houve limites para a violência imprimida, pois contra a carne negra, matéria física indissociável desprovida de humanidade, tudo se pode, dadas as relações de propriedade. Spillers chamou de “hieróglifos da carne” as marcas, lacerações, vestígios deixados: “essas marcas indecifráveis no corpo cativo [...] cujas severas disjunções passam a ser ocultadas da visão cultural por meio

da cor da pele” (Spillers, 1987, p. 67). Como entende Sharpe, elas são “violentas anotações da existência negra” (Sharpe, 2016, p. 82). Haja vista que a forja desses hieróglifos da carne, no corpo e na mente, não tenha poupado ou diferenciado mulheres negras, constantes alvos de estupro, concebe-se a noção de carne feminina “**desgenerificada**”. Como explica Spillers, essa conformação “oferece uma práxis e uma teoria, um texto para viver e para morrer, e um método para ler a ambos através de suas diversas mediações” (1987, p. 68).

Partindo dessas premissas, Sharpe propõe algumas outras estratégias gráfico-narrativas e teórico-metodológicas do trabalho de vigilância, que também serão empregadas nesta tese: a anotação negra e a revisão negra. Para a autora, ambas são “maneiras trans*versais e coextensivas de imaginar o contrário” (2016, p. 83). São formas de oferecer novos modos de escrita e de tornar sensível o que “as lentes isoladas e arquiteturas brutais” representam e naturalizam disgraficamente e é captado pela ortografia do rastro (p. 84). Como intenciona a autora quanto ao uso de ambas:

Estou interessada em maneiras de ver e imaginar respostas ao terror vivido pela vida Negra e pelas formas como a habitamos, somos habitadas por ela e a recusamos. Interessam-se os modos como vivemos esse terror – e como vivemos apesar dele. Ao considerar essa relação entre imagear e imaginar nos registros de anotação Negra e revisão Negra, quero pensar sobre o que essas imagens invocam. E eu quero pensar sobre o que elas nos incitam a fazer, pensar e sentir no rastro da escravidão – ou seja, em um presente contínuo de sujeição e resistência (Sharpe, 2016, p. 83).

A anotação negra funciona como uma estratégia gráfica para forçar uma pausa reflexiva e imaginar algo ao contrário ou para além, como o asterisco, que marca o a “trans*formação em negritude ontológica” (2016, p. 83). Essas anotações negras são formas de acompanhar as imagens que espetacularizam a vida negra como não-ser: fotos de pessoas negras sob diversas formas de risco, imagens de pessoas negras sofrendo ou mesmo imagens que, na tentativa de humanizar pessoas negras, acabam as desumanizando. Posto de forma simples, é o processo de acrescentar informações complementares, adicionar notas explicativas e trazer questionamentos sobre elementos que frequentemente são desapercibidos quando lemos uma imagem e a mensagem que ela carrega. Esse processo representa uma tentativa de olhar para tentar ver algo de verdade, uma vez que pode alavancar outros tipos de percepção e de olhares. Como exemplo, a autora oferece uma anotação para a seguinte imagem de uma garotinha negra fotografada após um terremoto catastrófico que atingiu o Haiti em 2010:

Figura 3: Foto de uma menina negra após o terremoto de 2010 no Haiti.⁵⁵



Fonte: Sharpe, 2016, p. 40)

O rosto da garota está nítido; é o que está em foco. Ela está viva. Seus olhos estão abertos. Ela está deitada no que parece ser uma maca preta; a cabeça dela está em uma bolsa fria, e você pode perceber que há algo escrito naquela bolsa fria e algumas palavras, como instruções de uso e descarte. Você também pode ler as palavras acumular e descartar e marca registrada. Há alguns detritos na maca. Há duas feridas descobertas sobre o olho direito da menina e outra menor embaixo dele. Um pedaço de papel está preso em seu lábio inferior. Ela está vestindo o que parece ser uma bata hospitalar de algodão estampada. Ela está olhando diretamente para frente, ou diretamente para, ou além, da câmera do fotógrafo. Ela parece estar em choque. Seus grandes olhos negros, com cílios exuberantes, parecem vidrados. Seu olhar me alcança. Afixado em sua testa está aquele pedaço de fita transparente com a palavra Navio escrita. Que expressão é essa nos olhos dela? O que eu faço com isso? A primeira anotação foi a palavra Navio. O que se pode ver além dessa palavra que ameaça bloquear todo o resto? (Sharpe, 2016, p. 83).

Quando me deparei com a imagem dessa menina com a palavra navio colada na testa, foi o olhar dela que primeiro me parou, e então, ao entrar em foco, aquela palavra navio ameaçou obliterar tudo e qualquer outra coisa. Eu pude ver. (O que estava fazendo ali?) Mas voltei para o rosto dela; qual era a expressão nos olhos dela? E para que eu estava sendo chamada pelo e com o olhar dela para mim e o meu para ela? Ao longo dos anos voltei repetidamente a esta imagem para tentar explicar o que vi ali ou pensei que poderia ver. Para onde ela está olhando? Quem e o que ela está procurando? Quem pode olhar para trás? Ela sabe que há um pedaço de fita adesiva em sua testa? Ela sabe o que aquele pedaço de fita diz? Ela sabe que está destinada a um navio? Seus olhos olham para mim, como os olhos de Delia, como os de Drana. Marquei sua juventude, a cicatriz na ponta do nariz que parece continuar através de uma sobrancelha, os olhos e os cílios, as feridas descobertas, um pedaço de papel e uma folha. Neste arranjo fotográfico eu a vejo e sinto com ela e por ela conforme ela é desarranjada por esse processo. Vejo esta intrusão na sua vida e no seu mundo no preciso momento em que ela está, talvez não pela primeira vez, a desmoronar-se. Nela eu me reconheço, ou seja, reconheço as condições comuns de ser Negro no rastro. [...]

⁵⁵ Título original “Haiti struggles for aid and survival after earthquake”.

Aquela folha está presa nas suas ainda intactas tranças. E eu penso: Alguém trançou seus cabelos antes de terremoto acontecer (Sharpe, 2016, p. 39).

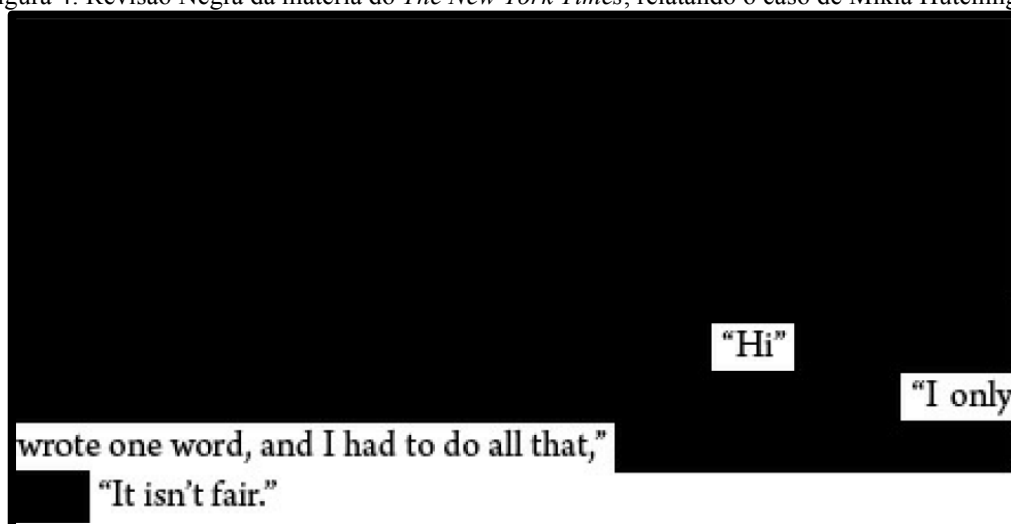
Como se vê, o processo de anotar uma imagem perpassa a dimensão de narrar descritivamente os elementos que compõem um momento mentalmente fotografado de interações cotidianas, mas não se encerra nele. É acompanhado de um processo crítico-reflexivo de levantar questionamentos sobre a forma, o contexto e as intenções da produção dessa imagem e imaginar para além dela, na tentativa de capturar fragmentos do rastro. Ainda que nem todas as perguntas possam ou sejam respondidas, o processo está mais em compreender as interconexões das narrativas que acompanham a espetacularização e naturalização do negro como fora do domínio da humanidade e do cuidado. Como parte do trabalho de vigília, ao longo da obra de Sharpe, a imagem da garotinha é retomada. A autora acompanha essa criança negra como alguém a acompanhava antes do terremoto.

Pelo seu olhar, a imagem é cuidada como a própria garotinha, evitando seu congelamento e esquecimentos nos porões do arquivo ao passo que estabelece conexões entre ela, outras narrativas e imagens ao longo da história, possibilitando a compreensão dos contextos que produzem sua desgnerificação e transformação em carne. Por fim, percebe-se também uma atenção aos significantes que os textos verbais que compõem a imagem acionam: *ship* significa navio, mas também significa embarcar ou enviar algo, reabrindo profundo arquivo de significações da marcação negra, que se dá de diversas formas.

Na revisão Negra, o processo envolve editar um texto, por exemplo, com tarjas pretas para deixar em evidência um outro ponto de vista ocultado pela ordem e intenção do discurso, como a fala de pessoas negras. Sharpe dissecas as narrativas imagéticas (fotografias) e textuais (título e matéria no jornal *New York Times*) geradas contra e às expensas da jovem negra Mikia Hutchings, de apenas 12 anos, cujo “crime” de “vandalismo” foi escrever “Oi” na parede do banheiro “sendo uma garota Negra sem recursos” (Sharpe, 2016, p. 87). No caso em questão, a colega branca, que também estava envolvida, foi suspensa e voltou regularmente para a escola após pagar a restituição de \$100 à escola. Já Mikia teve que encarar um processo criminal juvenil e “passou o verão em liberdade condicional, sob toque de recolher a partir das sete horas da noite, e teve de completar dezesseis horas de serviço comunitário, além de escrever uma carta de desculpas a uma aluna cujos tênis foram danificados incidente” (Sharpe, 2016, p. 86).

Como se vê a partir da imagem abaixo, a revisão Negra dos trechos da matéria no jornal *The New York Times* evidencia como as palavras do jornal tumultuam a compreensão, fracassam na tentativa de se solidarizar com a situação e produzem uma narrativa em excesso que reverbera a negritude como anagramática.

Figura 4: Revisão Negra da matéria do *The New York Times*, relatando o caso de Mikia Hutchings⁵⁶.



Fonte: Sharpe, 2016, p. 67)

Como explica Sharpe, após oferecer anotações negras do evento,

com nossas próprias anotações e revisões negras, poderíamos localizar um contra-ataque à força do estado (cuidado como força; “o fornecimento do que é necessário para a saúde, bem-estar, manutenção e proteção de alguém ou algo”) que a colocou na primeira página do *New York Times*. Com esta análise podemos começar a ver e ouvir Mikia, cuja única ofensa foi escrever a palavra “Oi” na parede quando era uma menina negra e sem recursos financeiros (Sharpe, 2016, p. 66).

Dito de outra forma, quando nos sentamos à mesa com a história (Brand, 2001) que acompanha as narrativas da ortografia do rastro, percebemos não somente as formas como as vidas negras são produzidas em excesso, espetacularizadas, hipervigiadas, raptadas e arquivadas. Percebemos, também, formas outras, contrárias e contracorrentes, que possibilitam compreender os limites e as possibilidades dos arquivos e de nossas contribuições para a forja do conhecimento.

Na mandinga das gramáticas negras de Fanon (2008), Gonzalez (2018), Spillers (1987) e Sharpe (2016), as “marcas” da violência colonial transmutam em tinta, fazendo da “desgenerificação” e da “carne” violada pergaminhos vivos cujo “excesso” – forjado e contido – transborda em potência criativa, tecendo uma tapeçaria de resistência que desafia e desestabiliza as narrativas opressoras, (re)imaginando o mundo a partir de outras lentes e experiências negras outrora silenciadas.

Como fruto do aprendizado de pensar com essas (es) intelectuais, entendo que suas gramáticas são, “de fato, uma ruptura e uma forma radicalmente diferente de continuação

⁵⁶ As palavras de Mikia foram “Olá”, “Eu escrevi apenas uma palavra e tive que passar por tudo isso” e “não é justo”. Tradução minha.

cultural” (Spillers, 1987). Com base nisso, mobilizo ao longo da tese algumas estratégias gráfico-visuais e analíticas, seja para a construção de novos termos, seja para sua reorientação, destaque ou para forçar pausas. Uso, portanto, sinais diacríticos como o negrito e a hifenização de termos/expressões, o traço (–), os colchetes ([]), a anotação e a revisão Negras (Sharpe, 2016). Por vezes, narro em sentenças deliberadamente longas.

Além disso, esta tese é acompanhada por uma playlist, disponível no link <https://spoti.fi/3XAoyU5>. Misto das minhas músicas favoritas e de outras músicas que se relacionam diretamente com os temas discutidos nessas porções de texto, elas me embalaram e acalentaram durante a escrita da tese. Um canto para Exu marca a transição de um capítulo para o outro. As músicas traduzem o que minhas palavras escritas não dão conta do quanto sinto e penso quando escrevo [o que quero]. Confio que a oralidade e a musicalidade transcendem em sentidos e constroem pontes de significado e sentido que palavras escritas não alcançam. A intenção é plantar novas gramáticas que tracem outras formas de compreender e experimentar o mundo a partir de nossas formas negras de ver e de estar no mundo.

Diante dessas contribuições, articulo na seção seguinte alguns dos significados do que tem se convencionado nomear como arquivos negros, especialmente em educação, e sobre como podemos honrosamente encará-los, interpretá-los/analísá-los contra a corrente, preservá-los e respeitá-los, em suas aberturas, invenções e silêncios. Como baliza dessas reflexões, me assento sobre as premissas do “rastros” (*Wake*), “ortografia do rastros” (*ortography of the Wake*) e do “trabalho de estado de alerta/vigília” (*Wake work*), conforme as contribuições de Christina Sharpe (2016). Trago alguns apontamentos sobre análises relacionais como uma estrutura conceitual combinada (Vargas, 2018), essencial para compreensão de narrativas autobiográficas de professoras (es) negras (os) como contranarrativas em educação (Milner; Howard, 2013). Por fim, reflito sobre como esses aportes metodológicos estruturam a produção de dados e análises desta pesquisa, visando contribuir para um fazer indisciplinado capaz de compreender e imaginar outras formas de habitar o mundo e romper com a antinegitude honrando nossas vidas negras vividas.

1.1.3 É preciso muita mandinga para traduzir o intraduzível: dos rastros nos arquivos negros às memórias contranarradas e ortografias indisciplinadas do estado de alerta

Para este trabalho, reitero o convite de diversas (os) intelectuais para partirmos da, e focarmos na, experiência negra no mundo social para tecer qualquer análise. Coloquemos de lado, ou em *stand by*, a tentação de comparar ou relativizar experiências vividas por pessoas negras com as vividas por outros grupos racializados ou historicamente vulnerabilizados (como mulheres, indígenas, população LGBTQIAPN+, pessoas de diferentes nacionalidades, etc). Chamo esse processo de **mandinga de desenganação**, popularmente conhecido como banho-de-água-gelada-de-manhã-para-restartar-os-circuitos. Já a minha orientadora, Professora Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi, chama isso de trocar os óculos e olhar o mundo a partir de outras lentes interpretativas. João Vargas e Sylvia Wynter, entre outras (os) intelectuais negras (os), entendem esse processo como zerar o jogo.

Considerando os cenários brasileiros e estadunidenses, como tantos outros contextos afro-diaspóricos, “o desafio analítico é acessar a lógica da antinegitude estrutural através de um meio imperfeito, o dos processos sociais antinegros pragmáticos” (Vargas, 2018, p. 7). Nesse sentido, acessar essa “lógica da antinegitude estrutural” através de “um meio imperfeito”, ou seja, por meio da observação e compreensão dos “processos sociais antinegros pragmáticos” – as manifestações concretas e tangíveis da antinegitude no mundo social. Há, portanto, uma lacuna ou distorção entre a realidade estrutural e as formas pelas quais ela se expressa.

Dessa forma, o desafio fundamental é analisar a antinegitude estrutural e sistêmica que não se manifesta apenas em processos sociais explícitos e evidentes, mas também está enraizada em estruturas, lógicas e princípios mais sutis e ocultos que moldam as dinâmicas sociais. Para tanto, faz-se necessário “apresentar conexões convincentes entre as manifestações da antinegitude e os princípios da antinegitude” (Vargas, 2018, p. 25). Ou seja, é necessário ir além das aparências – do aparato normativo que naturaliza a antinegitude como preceito basilar em nossas relações sociais – e conseguir elucidar como os fenômenos observáveis estão vinculados a uma lógica ou princípios mais profundos que fundamentam e sustentam a antinegitude de forma sistêmica.

Essas visões em comum entendem que é preciso analisar as relações sociais a partir de outros pontos o que, conseqüentemente, amplia a compreensão da experiência social e aguça o pensamento crítico. Informam também que, de quantas formas forem possíveis, é preciso oferecer uma pausa em percepções pré-concebidas que possam estar a nebulizar as formas como

apreendemos as informações acerca da vida negra que nos chegam. No caso desta tese, especialmente na pesquisa em educação. Para esta empreitada, proponho conhecermos os seguintes eixos e aportes teórico-metodológicos que mobilizam esse movimento de chamada: i) um fazer indisciplinado; ii) a noção de rastro, ortografia do rastro e trabalho de estado de alerta/vigília (Sharpe, 2016); iii) os sentidos e significados dos arquivos negros presentes nesse trabalho; iv) contranarrativas em educação; v) entrevistas narrativas autobiográficas; vi) escrevivência e análises relacionais e vii) os procedimentos éticos empregados na coleta e análise dos dados.

Como princípio e fundamento base desse jogo, é essencial compreendermos a vida a partir de gramáticas negras e gramáticas da vida negra no mundo. No entanto, como alerta Sharpe, os métodos que temos usado frequentemente acabam por “nos forçar a posições que vão contra o que sabemos” (Sharpe, 2016, p. 16). Ainda, Sharpe chama a atenção para o fato de o que sabemos da experiência negra pré-escravidão e em sua sobrevivência seja, em muito, produzido por nós; é preciso entendermos também como esses conhecimentos estão para além desses estudos. Eles estão presentes e podem ser captados pelo conhecimento do cotidiano, o que Dionne Brand vai chamar de “sentar na sala com a história”, como aponta Sharpe (2016, p. 17). A partir disso, Christina Sharpe (2016) traz um imperativo: de que **devemos nos tornar indisciplinadas (os)**. Nas palavras da autora:

Apesar de saber o contrário, muitas vezes somos disciplinados a pensar e seguir linhas que reinscrevem nossa própria aniquilação, reforçando e reproduzindo o que Sylvia Wynter (1994, 70) chamou de nosso “status narrativamente condenado”. **Precisamos nos tornar indisciplinados.** O trabalho que fazemos exige novos modos e métodos de pesquisa e ensino; novas maneiras de entrar e sair dos arquivos da escravidão, de desfazer o “cálculo racial e ... aritmética política que foram enraizados séculos atrás” (Hartman 2008, 6) e que persistem até o presente. Acredito que isso é o que Brand descreve em “A Map to the Door of No Return” como **um tipo de conhecimento enegrecido, um método não científico**, que surge da observação de que onde se está é relativo à porta do não retorno e àquele momento de ruptura histórica e contínua (Sharpe, 2016, p. 17).

E o que pode significar tomar para si os termos da enunciação epistêmica em sua conformação disciplinar e revirá-la pelo avesso? O que pode significar nos tornarmos indisciplinadas? Tornar-se indisciplinada (o) significa desalinhar, rasurar, revirar às avessas as linhas de pensamento e ação que nos disciplinam a reproduzir o nosso “status narrativamente condenado”. Também, adotar novos modos e métodos de pesquisa e ensino que dismantlam os fundamentos antinegros enraizados historicamente, em busca de um conhecimento enegrecido, por vezes acusado de não científico, que surge da própria experiência de estar diante da “porta do não retorno” da violência antinegra. Dito de outra forma, ser indisciplinada (o)

implica rejeitar as formas de pensar e agir que nos mantêm presos a uma condição de aniquilação social imposta, construindo e corroborando abordagens insurgentes que partam da assunção da antinegitude como marca normativa para construir novos conhecimentos e práticas de resistência.

Sharpe utiliza o princípio da disgrafia e da negritude anagramática para rearranjar a produção do (des)conhecimento e de alguma forma deslocar o *status* do ordenamento do conhecimento. Em excesso à própria prefixação do termo, Sharpe entende que nos tornarmos indisciplinados significa, primeiramente, sentar à mesa com a história, olhá-la no fundo dos olhos enquanto se toma um café-acabado-de-passar (ou um vinho, quem sabe um chá ou uma cerveja) e oferecer formas de pensar e conceber (epistemologizar), analisar (metodologizar), narrar (re)imaginar e (com)partilhar (semear) que fluam contracorrente à espetacularização da morte prematura evitável (Hartman, 1997).

O exercício abre a possibilidade de aprender e também de ensinar conforme aprendemos e apreendemos de formas contrárias. Muito distante de um estudo esvaziado ou leniente, implica um compromisso de constante atenção. Significa nadar em águas profundas e atentar-se às correntezas. Talvez, nesse processo, consigamos desfazer ou anagramatizar as formas como nós, pessoas negras, temos sido produzidas como avessas ao mundo, ou apenas embaralhemos ainda mais as cartas e as vistas que capturam e nos condenam sob o estatuto da carne.

O imperativo de Sharpe também leva à compreensão de que, além de aumentar a quantidade de conhecimento produzido por pessoas negras em espaços acadêmicos e para além deles, um conhecimento enegrecido é produzido sob uma mirada mais honesta e ampliada que captura as vidas negras vividas em diversos movimentos. Isso significa dizer que se consideram mais aspectos de nossas próprias narrativas – como os visuais, musicais e corpóreos expressos artisticamente – extrapolando os sentidos do arquivo conforme forjados rígida e disciplinarmente. Como explica Katherine McKittrick sobre práticas de leitura,

este é um modo de viver e uma estrutura analítica que é curiosa e sustentada pelo espanto (o desejo de saber). Este é um método que exige abertura e não se contenta com perguntas que resultam em respostas induzidas por dados descritivos. Os estudos negros e o pensamento anticolonial oferecem práticas metodológicas em que lemos, vivemos, ouvimos, nos envolvemos, criamos e escrevemos por meio de uma variedade de temporalidades, lugares, textos e ideias que constroem sobre práticas libertárias existentes e buscam formas de viver o mundo que são desconfortavelmente generosas, provisórias, práticas e, ao mesmo tempo, imprecisas e não realizadas. O método também é rigoroso. O espanto é estudo. A curiosidade é atenta. Portanto, o método negro não é continuamente e absolutamente indisciplinado (inevitavelmente sem precisão, inevitavelmente desfeito). O método negro é preciso, detalhado, codificado, longo e contínuo. A prática de reunir múltiplos textos, histórias, canções e lugares envolve o difícil trabalho de pensar e aprender em muitos locais, e assim vir

a conhecer, generosamente, mundos e ideias variados e mutantes (McKittrick, 2021, p. 6-7).

McKittrick (2021) entende que a curiosidade e, como percebo, também o encantamento, são essenciais para um estudo rigoroso da vida negra. Eles estão impregnados de um rigor e compromisso com as diversas possibilidades de comunicar as expressões da vida negra, em excesso a seu condicionamento meramente descritivo e desarticulado de como impregnam o tecido social. Nesse sentido, reconhece a centralidade dos estudos negros e, como alternativa, oferece um mapa de rotas possíveis – como os “múltiplos textos, histórias, canções e lugares” em que se pode captar as vidas negras em constante movimento. No caso desta tese, também as legislações, dados educacionais, registros históricos, narrativas e/ou (auto)biografias, reportagens, materiais pedagógicos, obras artísticas e musicais, as entrevistas narrativas coletadas para este trabalho, entre outros, são fontes que possibilitem emergir “a história escrita com e contra o arquivo” (Hartman, 2021, p. 12).

Logo, o diálogo com e a partir de **arquivos negros**, ou de arquivos indisciplinados, tem como basilar sua leitura contracorrente e seu tensionamento. Também sua escuta ativa (das falas, pausas e silêncios) e seu engajamento e/ou contiguidade com diversas linguagens narrativas. Em e para além da compreensão de arquivos como coleções, repositórios ou vestígios de um passado finito, congelado disciplinarmente, entendo-os neste trabalho como correntes vivas que captam, registram e narram a vida negra em seu desdobramento cotidiano. Vidas vividas em celebração sob assalto constante. Sharpe, ao conceber uma metodologia para trabalhar com arquivos que captam a vida negra sob diversas lentes, explica:

Tenho tentado articular um método de encontrar um passado que não é passado. Um método ao longo das linhas de sentar-se com, reunir e rastrear fenômenos que afetam de forma desproporcional e devastadora as pessoas negras em qualquer lugar onde estejamos. Tenho pensado nessa reunião, nesse coletar e ler em direção a uma nova analítica, como **o rastro e o trabalho de estado de alerta/de vigília**, e estou interessada em traçar, mapear e coletar os arquivos do cotidiano da morte negra imanente e iminente, e em rastrear as maneiras como resistimos, rompemos e interrompemos essa imanência e iminência esteticamente e materialmente (Sharpe, 2016, p. 12).

Como segundo fundamento, ou premissa analítica, mobilizo a noção de **rastro** (*the wake*), de Christina Sharpe (2016), elaborada em sua obra “In the Wake: on blackness and being” (2016). Embasada pela noção de sobrevida da escravidão, conforme trazido por Hartman (2007), Sharpe (2016) analisa os efeitos profundos e duradouros da escravidão e da antinegritude na sociedade. Seu trabalho permite uma conversação comparativa e interdisciplinar a partir de questionamentos sobre representações literárias, visuais,

cinematográficas e cotidianas das vidas negras. Segundo a autora, explorar essas fontes é um empreendimento necessário para compreender como a antinegritude e sua sobrevida se manifestam no cotidiano das pessoas negras.

Das discussões trazidas por Sharpe (2016), centro-me nesse momento em cinco definições da autora sobre o que é o rastro (*the wake*). A primeira definição é que o rastro é “a trilha deixada na superfície da água por um navio; a agitação causada por um corpo nadando ou jogado/movido, na água; são as correntes de ar atrás de um corpo em fuga; uma região de fluxo perturbado” (p. 6). Ela dialoga com as metáforas relativas aos navios que transporta(ram) pessoas negras escravizadas, o percurso até seu destino. Assim, a água, o navio, os corpos e a noção de fuga são elementos que permeiam a narrativa negra antes, durante e depois da travessia forçada do Atlântico. A linguagem visual empregada traz a noção de que há uma agitação no trato dos corpos negros, seja na água, seja na terra, seja no ar. Essa agitação, representada por nadar, jogar ou mover algo na água (pessoas ou navios), por afundar, ou pelo próprio movimento de correr e o deslocamento de ar advindo disso são imagens acompanhadas pela quebra da ordem de algo e o rompimento desses diversos espaços.

A segunda definição é de que o rastro é “o estado de vigília; Consciência” (p. 7). Denota observação, estar em alerta, estar prestando atenção em algo ou cuidando de algo. A noção de consciência, que acompanha a ideia de vigília, remete ao processo de compreender o que acontece, como as coisas acontecem, porque estão acontecendo e suas consequências. Nesse sentido, ter ciência das diferentes situações é parte de um processo de cuidado ou proteção intermitente.

A terceira definição é de que o rastro é também estar “na linha do coice de (uma arma)” (p. 10), que pode representar o movimento de coice ou recuo de uma arma de fogo quando ela é disparada. Observe-se que Sharpe (2016) não fala apenas sobre o coice decorrente. É sobre uma arma ser disparada para que esse coice aconteça, é sobre estar nessa linha que desenha o caminho de volta da arma a partir do disparo, mas é também o conjunto da obra que faz aquela arma existir, ser entendida necessária, a materialização de seu uso e a evidência dele. A definição ilustra um processo contínuo, de ação e reação, que imbrica diretamente quem efetuou o disparo na possibilidade imaginativa para o impacto causado nessa volta. Enquanto processo em cadeia, é acompanhado novamente da imagem de movimento, rompimento, fissura e marcas.

Em sua quarta definição, o rastro é “um turno/vigilância/uma observação ou vigília realizada ao lado do corpo de alguém que morreu, às vezes acompanhada por observâncias rituais, incluindo comer e beber” (p. 12). Na cena, tanto a presença da morte quanto dos rituais

que garantam esse processo de passagem estão presentes partilhados em comunidade. Para além do aspecto físico, a morte aqui é acompanhada ritualisticamente pela perspectiva de proteção da vigília continuada. Ela é acompanhada por quem vela, por quem vigia, por quem está ao lado e garante que aquele momento aconteça e que a pessoa morta não esteja só. A morte atinge a todas as pessoas. Ainda que esteja implícito na noção de morte e de vigília um processo de partida ou despedida, o velar pelas pessoas é acompanhado de uma ritualística de celebração da vida reconfigurada por esse processo ou transição, noção transcrita também pela menção a comidas e bebidas. Há uma perspectiva comunitária de ajuntamento e celebração por quem segue vivente na matéria.

Por último, Sharpe (2016) aprofunda a noção de rastro, descrevendo-a como “tristeza, celebração, memória, e aqueles entre os vivos que, por meio de rituais, lamentam sua passagem e celebram sua vida, em particular observando parentes e amigos ao lado do corpo da pessoa morta, da morte ao sepultamento e a bebida, festejos e outras observâncias incidentais a este” (p. 13). Em diálogo com a definição anterior, o momento extrapola a tristeza que tipicamente acompanha esse processo. O lamento e a celebração da vida, especialmente pelas pessoas próximas, tanto pelos laços sanguíneos quanto de amizade e comunidade, acontecem no momento junto ao corpo, mas também nos momentos que seguem. Aqui entendemos que o processo ou a transição que é seguida pelo sepultamento é construído também pela alegria e celebração das memórias, que permanecem vivas, extrapolando a dimensão física a partir das ritualísticas e da noção de processo que todas as pessoas envolvidas atravessam juntas. Para Sharpe:

Se, como sugeri até agora, pensarmos a metáfora do estado de alerta na totalidade de seus significados (vigiar os mortos, o lastro de um navio, uma consequência de algo, na linha da fuga e/ou da visão, despertar e consciência) e unirmos o estado de alerta com o trabalho para que possamos fazer o estado de alerta e o trabalho de manter em alerta funcionar como nossa via analítica, podemos continuar a imaginar novas maneiras de viver no estado de alerta da escravidão, nas vidas póstumas da escravidão, para sobreviver (e mais) a sobrevida da propriedade. Em suma, quero dizer que o trabalho de manter alerta é um modo de habitar e romper essa episteme com nossas vidas vividas conhecidas e in/imagináveis. Com essa analítica, podemos imaginar o contrário do que sabemos agora no estado de alerta da escravidão (Sharpe, 2016, p. 17-18).

Conforme descreve Sharpe, neste trabalho também entendo que a noção de rastro é uma forma de experimentar o estado de alerta, em conjunto e em contínuo, e trabalhar tendo essa perspectiva como lente analítica. Ela reflete, assim, um estado de alerta ou atenção ao momento presente, mas que visa honrar as experiências passadas, acolhendo sua continuidade na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) para imaginar o futuro. Assim, compreender as

nuances do viver e do morrer imbrica a noção de celebração, alegria e comunidade e não apenas a dor, apagamento e o sofrimento. Esse processo, característico nas comunidades e na ancestralidade negras, representa, confronta paradigmas eurocêntricos de apagamento ao reforçarem presença, continuidade, respeito e contiguidade, conforme busco nesta pesquisa. Esse processo versa, entre outros, sobre o tempo de residência da vida negra no Atlântico. Como explica Sharpe, “nós, pessoas negras, existimos no tempo de residência do rastro, um tempo em que “tudo é agora, é sempre agora” (Sharpe, 2023, p. 83).

A passagem desses corpos fungibilizados deixa(ra)m rastros. Ainda que eles pareçam desaparecer logo em seguida [ou se acomodar no tempo e no espaço por onde transita(ra)m], reconfiguram o ambiente permanentemente, de forma capturável, perceptível. Esses espaços e tempos nunca serão os mesmos, como vemos reverberar na atualidade do tempo analógico, mas enquanto o conjunto de registros desses trânsitos físicos, mais ou menos densos, emergem cotidianamente em sobrevida, conforme marcados pela noção de ancestralidade ou do tempo de residência da vida negra.

Pelo exposto nesse trabalho, a expressão “the wake” é interpretada e traduzida como rastro, em referência à compreensão dos efeitos persistentes e visíveis da antinegritude como um clima total, conforme define Sharpe. Nesse sentido, as manifestações da antinegritude deixam rastros tangíveis e definidores da experiência das comunidades racializadas como negras, conforme emergem dos casos aqui referenciados e analisados. “O rastro” captura a ideia de uma presença perceptível e contínua desses efeitos, coadunando a teoria/noção de sobrevida da escravidão (Hartman, 2007). Extrapola, portanto, a noção de “vestígio”, termo que se refere a qualquer sinal ou indício deixado por algo que já não está presente ou que já ocorreu, como se findo, mais sutil, menos visível, mais abstrato do que um rastro. Não há fim, sutileza, invisibilidade ou abstração na violência antinegra, que encontra a carne negra cotidiana e continuamente como que imantizando a morte, ao passo que a extrapola.

Nesse mesmo sentido, Christina Sharpe (2016) informa que

à medida que avançamos no trabalho de vigília, devemos pensar na contenção, vigilância, punição, captura e cativo, e nas maneiras como as representações múltiplas da negritude se tornam o símbolo, por excelência, da existência menos-que-humana condenada à morte. Devemos pensar sobre a carne Negra, a lente Negra e as maneiras como produzimos trabalho encarnado; pensar as maneiras como o cativo não pode nos conter e não nos contém, mesmo que permaneça na forma da semiótica do porão do túmulo, da prisão, do ventre, e em outros lugares na/como a tensão entre a existência e a instrumentalidade que é a existência Negra no vestígio. O que está em jogo é o não reconhecimento da antinegritude como clima total. Também está em jogo o não reconhecimento de uma resistência visual-sônica Negra insistente a essa imposição de (não) existência. Como podemos ficar no vestígio com/como pessoas que o Estado marca para morrer mortes não passíveis de luto e viver vidas destinadas a serem invisíveis? Essas são questões de temporalidade, de longa duração [*longue*

durée], o tempo de residência e do tempo de espera [de contenção] do rastro. Em jogo, então, está a permanecer neste tempo de vigília rumo à habitação de uma consciência enegrecida que romperia os silêncios estruturais produzidos e facilitados pelas mortes social e física Negras e que as produzem e facilitam (Sharpe, 2016, p. 50).

Como para Hartman (1997, 2008) e Sharpe (2016), entendo que é essencial uma leitura contra a corrente de diferentes arquivos – formais ou não formais – que registram os efeitos sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) e os efeitos da antinegritude nas experiências negras. Diante da contribuição dessas autoras, e compreendendo que os processos sociais atravessam as inúmeras dinâmicas – de existência e socialização – a que estão submetidas as pessoas negras no Mundo Social, entendo que estruturam, portanto, também os processos educativos, formais e não formais. Questiono, então: em relação às pesquisas em educação, que arquivos podem ser mobilizados e de que formas podemos transformar o arquivo negro em educação em excesso?

Nesta tese, proponho leituras contra a corrente da historiografia formal, das legislações vigentes para educação, da produção acadêmica eurocentricamente “clássica” e dos dados que registram os processos de morte prematura evitável de pessoas negras no Brasil e nos Estados Unidos. Dentre as fontes, tem-se dados oficiais educacionais, aproximando os dados dos censos nacionais e da educação para além das previsões constitucionais que garantem a educação da população negra nos dois países. No Brasil, destacam-se as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, homologadas pelo Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) e estudos que analisam e acompanham sua aplicação. Nos Estados Unidos, consideram-se, entre outros, algumas das normativas federais e estaduais que obrigam o ensino dos Estudos Étnicos, bem como os relatórios e estudos que evidenciam as disputas para sua consolidação.

Essas fontes acompanharão a diversidade de rastros, ou vestígios, presentes em arquivos negros, como fotografias, narrativas orais, literatura autobiográfica ou de ficção, anúncios de jornais, reportagens e publicações em meios físicos ou online, relatos pessoais, obras visuais, expressões corporais, manifestos pela vida de pessoas negras e suas organizações e, no caso desta tese, narrativas orais autobiográficas de professoras (es) negras (es/os) coletadas a partir de entrevistas narrativas semiestruturadas, entre outros. Busco, assim, captar narrativas ampliadas da vida negra e conectá-las de formas mais honestas aos sentidos e significados dos processos educativos, conforme compreendidos por esses sujeitos. Dito de outra forma, é essencial uma investigação e um compromisso criticamente honroso com os rastros se pretendemos captar e compreender como as narrativas negras imprimem no mundo o potencial, ou pistas, para a transformação social.

Para alcançar esse objetivo, proponho como aporte teórico-metodológico o uso de **contranarrativas**, cada vez mais usadas nas pesquisas em educação e formação de professores, no Brasil e nos Estados Unidos, nas últimas duas décadas. Com vistas a assentar a noção de contranarrativas, **H. Richard Milner IV e Tyrone C. Howard** (2013) primeiramente, apresentam sua compreensão de narrativas. Para os autores, as “narrativas permitem que os pesquisadores examinem e honrem as experiências vividas das pessoas tanto dentro quanto fora da educação. Como ferramenta analítica, a narrativa enfatiza as vozes dos participantes e permite que se construam e aprofundem conhecimentos a partir das perspectivas da palavra falada e dos padrões de discurso dos participantes da pesquisa” (Milner; Howard, 2013, p. 539-540). O estudo das narrativas pode ser descrito como o estudo das formas como as pessoas experimentam, vivem, representam e versam sobre o mundo e sobre as salas de aula. Nesse sentido, oferecem imenso potencial para a compreensão das dinâmicas que forjam a educação, seus processos de transformação ao longo do tempo e os mecanismos que condicionam e extrapolam os processos educativos.

Diante do compromisso de ampliar as vozes frequentemente ouvidas no campo educacional, intelectuais da Teoria Crítica Racial (*Critical Race Theory – CRT*)⁵⁷ entendem ser necessário que vozes marginalizadas dentro do discurso educacional sejam acionadas, de forma a também um lugar de protagonismo na grande narrativa educacional e oferecer narrativas pouco conhecidas ou validadas que frequentemente detalham os meandros das dinâmicas educacionais (Milner; Howard, 2013; Kohli, 2021). O uso de contranarrativas é um dos princípios analíticos empregados pela CRT, uma escola de pensamento que emerge dos Estudos Críticos, primeiramente engajados a partir do Direito, sendo comprometida com uma crítica às narrativas raciais convencionais. Ladson-Billings e Tate (1995) vão propor, nesse contexto, um

⁵⁷ Solórzano (1997) identificou cinco princípios fundamentais que são essenciais na pesquisa, teoria e produção acadêmica em *Critical Race Theory (CRT)*: **1) A intercentricidade de raça e racismo**: A CRT na educação parte do pressuposto de que raça e racismo são endêmicos e permanentes na sociedade dos Estados Unidos e que o racismo se entrelaça com formas de subordinação baseadas em gênero, classe, sexualidade, idioma, cultura e status de imigrante; **2) O desafio à ideologia dominante**: A CRT questiona noções de objetividade, neutralidade racial, meritocracia, cegueira para a cor e igualdade de oportunidades, argumentando que essas posições mascaram a divisão e os problemas associados ao poder e privilégio de grupos dominantes. **3) O compromisso com a justiça social**: A agenda de pesquisa social e racial da CRT expõe a convergência de interesses dos ganhos dos direitos civis, como o acesso ao Ensino Superior, e trabalha para eliminar o racismo, sexismo e pobreza; **4) A perspectiva interdisciplinar**: A CRT vai além dos limites disciplinares ao analisar raça e racismo no contexto de outros domínios como sociologia, estudos femininos, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e equidade racial se manifestam; **5) A centralidade do conhecimento experiencial**: A CRT reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor como credível, altamente valioso e fundamental para entender, analisar e ensinar sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. A CRT solicita explicitamente, analisa e ouve as experiências vividas das pessoas de cor por meio de métodos de contracontação de histórias, como histórias familiares, parábolas, depoimentos e crônicas (Milner; Howard, 2013).

afunilamento dessas discussões no campo educacional, compreendendo que o campo se beneficiaria de ferramentas que pudessem oferecer explicações que associassem argumentos empíricos e conceituais relacionados à raça.

Como explicam Picower e Kohli, “uma contranarrativa é contada a partir do ponto de vista dos oprimidos e é um meio de desafiar o poder. É uma história que revela estruturas e práticas que contribuem para a desigualdade e desafiam mitos deficitários” (2017, p. 8). Nas palavras de Milner e Howard:

A contranarrativa oferece espaço para os pesquisadores compartilharem as experiências de professores (e outros) de maneiras que nem sempre foram contadas. A CRT na educação avança a ideia de que as contranarrativas são importantes e centrais para entender a natureza da realidade; em particular, as contranarrativas “contadas por pessoas de cor” (Lopez 2003, 84) podem contribuir para a base de conhecimento daqueles frequentemente marginalizados na educação. Do ponto de vista da CRT, o conhecimento pode e deve ser gerado por meio de narrativas e contranarrativas que surgem de e com pessoas de cor. Da mesma forma, a contranarrativa permite ao pesquisador e aos participantes estudar e nomear uma realidade inconsistente com o que pode ser considerado a norma ou prevalente de outra forma (Ladson-Billings 1998). Um tema recorrente neste conjunto de trabalhos é que a narrativa e a contranarrativa devem ser capturadas pelo pesquisador, experimentadas pelos participantes da pesquisa e contadas por pessoas de cor. O avanço da CRT em relação à narrativa e contranarrativa centraliza a raça para o conhecedor e o conhecido. Em outras palavras, raça e racismo são colocados no centro da análise por meio da narrativa e contranarrativa na CRT (Milner; Howard, 2013, p. 542).

Como destacam os autores, diante de seus níveis micro e macro, as contranarrativas oferecem uma compreensão marginal à educação, o que amplia os olhares e, conseqüentemente, a compreensão de como diversas forças, como a economia, o neoliberalismo, a regionalidade e a própria história, entre outros, têm impactado a educação e condicionado os eventos sociais. Pesquisadoras (es) também têm considerado a importância das contranarrativas para a formação de professores (Ohito, 2018; Picower; Kohli, 2017) e para as análises e/ou (re)desenho de políticas públicas e educacionais (Yosso, 2005), considerando o impacto do racismo e outras formas de discriminação afetam estudantes racializados como inferiores.

Diante do exposto, nesta pesquisa serão analisadas as contranarrativas que emergem dos arquivos negros em educação e das narrativas autobiográficas de professoras (es) negras (es/os) de escolas básicas no Brasil e nos Estados Unidos. Não pretendo me aprofundar nos entremeios da história oral ou da história de vida, ramos com que a metodologia guarda semelhança. No entanto, cabe apontar que compreendo que a coleta sistemática das narrativas reconhece na ciclicidade da vida as “estruturas processuais dos cursos da vida individuais” (Schütze, 2010, p. 210). Assim, as experiências das (dos) colaboradoras (es) desta pesquisa unem-se por serem partilhadas de forma semelhante por esses indivíduos dada a gramática social antinegra.

De forma específica, suas experiências e perspectivas estão também unidas por marcadores comuns, como a docência, as experiências enquanto estudantes durante sua formação educacional básica e na formação de professoras (es), a manifestação de uma consciência racial crítica e postura reflexiva e o compromisso com a emancipação das (des/dos) estudantes, especialmente de estudantes negras (es/os). Diante disso, dadas as “combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares que, enquanto tipos de destinos pessoais possuem relevância social” (Schütze, 2010, p. 210), foi possível captar os rastros que evidenciam sua construção histórica e o (re)condicionamento na sobrevivência da escravidão (Hartman, 2007).

Para a produção das informações voluntariamente compartilhadas, foram adaptadas as contribuições da metodologia da **entrevista narrativa autobiográfica** (Schütze, 2010). Como aporte base, a pesquisa, de natureza qualitativa (Creswell, 2007; Gamboa, 2007; Gaskell, 2002), utilizou como linha guia referência as orientações cabíveis a entrevistas semiestruturadas (Gaskell, 2002) e contou com a construção de um roteiro de tópicos (tópicos-guia), perguntas motivadoras e perguntas específicas que versavam sobre o contexto social e vivências, contexto educacional, formação acadêmica e profissional, sentidos e significados da docência, fazeres negros na educação, sentidos e significados da educação e narrativas negras na educação. Uma vez que essa ferramenta não engessa a entrevistadora e as (es/os) participantes, ela gerou narrativas profundas dos temas. Estas serão **analisadas relacionalmente** a partir do que proponho metodologicamente como **trançagem**: um processo de cartografização e compreensão das metáforas que evidenciam os sentidos e significados da educação para estas (es) docentes, conforme descrito metodologicamente e em relação às experiências de campo, como será detalhado no Capítulo 4.

Aqui destaco também a importância do conceito de **escrevivência**, cunhado por **Conceição Evaristo** (2020). Evaristo define a escrevivência como uma prática de escrita que parte das experiências vividas, trazendo para o centro as narrativas da população negra — especialmente das mulheres negras —, historicamente silenciadas. Essa escrita não é neutra ou distanciada; ela nasce da realidade das autoras, ecoando suas memórias e o acúmulo de histórias que habitam seus cotidianos (Evaristo, 2020). Prática basilar para a construção desta tese, que entrelaça minhas memórias e vivências como professora negra da educação básica pública com as histórias e experiências de outras professoras e professores negros no Brasil e nos EUA, a escrevivência é mais do que uma prática literária: configura-se como um ato político e ancestral que rompe com o passado de silenciamento das vozes negras. Nas palavras de Conceição Evaristo:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. (Evaristo, 2020, p. 30).

Fundamentado no resgate da imagem da “Mãe Preta”, a mulher escravizada que, mesmo com o corpo e a voz controlados, contava histórias para adormecer os filhos da casa-grande, a escrevivência, então, ressignifica esse gesto: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2007, p. 31). Assim, esta tese se estrutura como uma escrevivência que dá faz a reintegração de posse da minha própria voz e das vozes de outras (os) professoras (es) negras (os), reivindicando nossos próprios termos para nomear, narrar e dar sentido e significado a nossas histórias, memórias e percepções sobre a educação e o mundo social, entre outros.

A noção de escrevivência colabora para a compreensão de que, ao contrário do processo de desumanização que apaga as subjetividades negras, nossas perspectivas e experiências aqui seguem, gerando fissuras únicas no risco e no traço de um mundo antinegro. Assim, diante do ímpeto de comparar e relativizar as experiências de pessoas negras às experiências de opressão vividas por outros grupos histórica e socialmente vulnerabilizados e/ou racializados no Brasil e nos Estados Unidos, Vargas (2018) parte dos apontamentos de **Jared Sexton** e afirma que

a **análise relacional**, em vez de uma abordagem comparativa, estabelece um continuum diaspórico cuja lógica fundamental, que informa a cognição, a socialidade e o gerenciamento das tecnologias da vida e da morte, é a antinegitude. Em ambos os Estados imperiais, os indicadores sociais e econômicos sugerem que, apesar das inflexões locais, as experiências nas esferas do trabalho, da moradia, da justiça criminal e da saúde estão correlacionadas com a posicionalidade racial de cada um: quanto mais próximo da negritude - uma medida sempre afetada por classe social, gênero, sexualidade e nacionalidade, entre muitos outros fatores -, mais intensamente se encontram as desvantagens sociais e mais provável é morrer prematuramente (Vargas, 2018, p. 6).

Percebe-se que, para Vargas (2018), análises que comparam determinadas experiências recusam o princípio da antinegitude como estrutural ou fundacional da própria noção super-representada de Humano e humanidade. Ainda, nas palavras do autor:

Isso significa suspender a crença no interesse e na capacidade do Estado imperial de promover uma integração multirracial que não dependa da abjeção negra; interromper as demandas de reforma (por exemplo, reforma da justiça criminal, reforma da polícia, reforma política); levar muito a sério a hipótese de que a antinegitude influi em nossos parâmetros básicos de viver coletivamente sob o guarda-chuva do Estado imperial, engajando assim nossos princípios elementares de sociabilidade; e imaginar estratégias analíticas e políticas capazes de identificar e desafiar os aspectos institucionais centrais da antinegitude. Se a antinegitude é fundamental, então nada

menos do que a detecção e a destruição de nossos códigos estruturantes do que significa ser humano na sociedade a eliminará (Vargas, 2018, p. 17-18).

Em outras palavras, trata-se de suspender a crença na capacidade do Estado de promover uma integração racial verdadeira, interromper demandas reformistas superficiais, encarar seriamente como a antinegitude molda os próprios fundamentos da vida social, e desenvolver estratégias que desmantelem os alicerces institucionais da desumanização negra. Isso exige uma transformação radical, pois a antinegitude é estruturante da própria noção de humanidade na sociedade.

Buscando abraçar esse desafio, o presente trabalho empreita analisar indiscriminadamente vinte e duas entrevistas narrativas autobiográfica, realizadas com 11 professoras (es) negras (os) da educação básica do Brasil e 11 professoras (es) negras (os) dos Estados Unidos, de diferentes idades, tempo de experiência na Educação Básica pública ou privada, regiões dos países, necessidades/habilidades, identidades de gênero, séries, disciplinas ministradas, entre outras características. Após seus nomes e pseudônimos, segue-se a marcação BR, quando brasileiras (os), e EUA, quando estadunidenses. Todas (os) participaram voluntariamente deste estudo. As narrativas são, principalmente, de professoras (es) da região de Brasília e da Califórnia, dada a rede de contatos estabelecidas nessas regiões, e algumas narrativas são de professoras (es) de outros estados das diferentes regiões nesses países. Visando preservar a identidade de estudantes e escolas mencionadas, optei pelo uso de “xxx” ou o uso das expressões “um João” e “uma Maria”. A escolha vem de reflexões geradas durante a entrevista com a Professora Voz das Borboletas e para lembrar os meus Joões e minhas Marias (avós e estudantes).

Diante da complexidade das informações produzidas, e na intenção de garantir ao máximo o cuidado ético necessário à pesquisa, o projeto foi submetido, revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, entre janeiro e maio de 2023. As análises de riscos e benefícios, bem como outras reflexões pertinentes, se embasaram nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS (que orientam as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), na Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021, do CONEP/SECNS/MS (que orienta para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual) e nas Resoluções sobre pesquisas sociocomportamentais e em ambiente virtual do Comitê de Revisão Institucional (*Institutional Review Board – IRB*) da Universidade da Califórnia Riverside, regidas pelos

Códigos de Regulação Federal (45 CFR 46) e materiais de apoio do Relatório Belmont, que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos⁵⁸.

A organização e coleta dos dados se deu nas seguintes etapas:

- 1) Compreensão dos cuidados éticos necessários para a realização da pesquisa, elaboração do projeto de pesquisa, submissão, revisão e aprovação pelo CEP/CHS;
- 2) Mapeamento de potenciais participantes da pesquisa;
- 3) Divulgação e convite para participação voluntária via e-mail;
- 4) Esclarecimento detalhado da natureza e objetivos desta pesquisa e confirmação de aceite das (des/dos) colaboradoras (es) a partir da leitura, compreensão, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice xx), via *Microsoft Forms*;
- 5) Agendamento das entrevistas via Zoom;
- 6) Aplicação de formulário para coleta de dados pessoais de forma online, via *Microsoft Forms* (Apêndice xx);
- 7) Realização e gravação das entrevistas narrativas individuais via Zoom em duas fontes (áudio e vídeo);
- 8) Transcrição das entrevistas e revisão das informações;
- 9) Devolução das transcrições e gravações das entrevistas, conforme solicitado pelas (es/os) colaboradoras (es);
- 10) Mapeamentos dos temas;
- 11) Seleção das passagens analisadas e citações a serem utilizadas no trabalho;
- 12) Devolução das informações utilizadas no estudo para revisão e confirmação/aceite das (des/dos) colaboradoras (es/os);
- 13) Divulgação da versão do trabalho apresentado à banca examinadora antes da defesa;
- 14) Divulgação da versão final do trabalho.

Como parte dos cuidados éticos implicados neste trabalho, me comprometi a i) não revelar informações pessoais e/ou sigilosas sobre as (os) participantes da pesquisa a outras (os) participantes da pesquisa; ii) a liberdade de não responder a quaisquer perguntas; iii) a possibilidade, conforme desejassem fazê-lo ou não, de verificação, correção/ajuste e aprovação das transcrições da entrevista; iv) a correção/ajuste, a aprovação, ou não, do uso de quaisquer

⁵⁸ 1 Orientações disponíveis em: <https://research.ucr.edu/ori/irb-sb>. Acesso em 04 mar. 2023. Utilizou-se das orientações disponíveis no referido site e no treinamento básico para condução de pesquisas com seres humanos para pesquisadores em educação social e comportamental pela *Colaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)* em 2022 (Certificado no Apêndice F do projeto de pesquisa).

citações e análises e/ou sua retirada do estudo a qualquer momento antes da publicação e divulgação dos resultados, conforme lhes foi informado por escrito no TCLE e reiterado verbalmente antes das entrevistas. Tópicos sensíveis, como questões relacionadas a discriminações raciais, por exemplo, foram anunciados antes de tais perguntas serem feitas (vide protocolo de entrevista, Apêndice E), minimizando assim a exposição das (dos) participantes a perguntas/situações que pudessem lhes ser desconfortáveis e potencializando sua tomada de decisão informada.

Conforme acordado a partir do TCLE, espera-se que as análises das informações produzidas nas entrevistas possibilitem também identificar avanços e lacunas nos processos que envolvem uma educação humana e integral, especialmente para estudantes negras (es/os) e suas comunidades educativas. Consideram-se também, a criação de caminhos e estratégias relacionados à formação inicial e continuada, preservação e partilha das memórias da educação da população negra e de professoras (es) negras (os), questões étnico-raciais na Educação Básica e na formação de professores, e saúde mental e física de docentes negras (os) da Educação Básica, bem como informações que carregam potencial de inspirar e orientar tanto a prática de outras (os) educadoras (es) como políticas públicas educacionais e a formação de professoras (es).

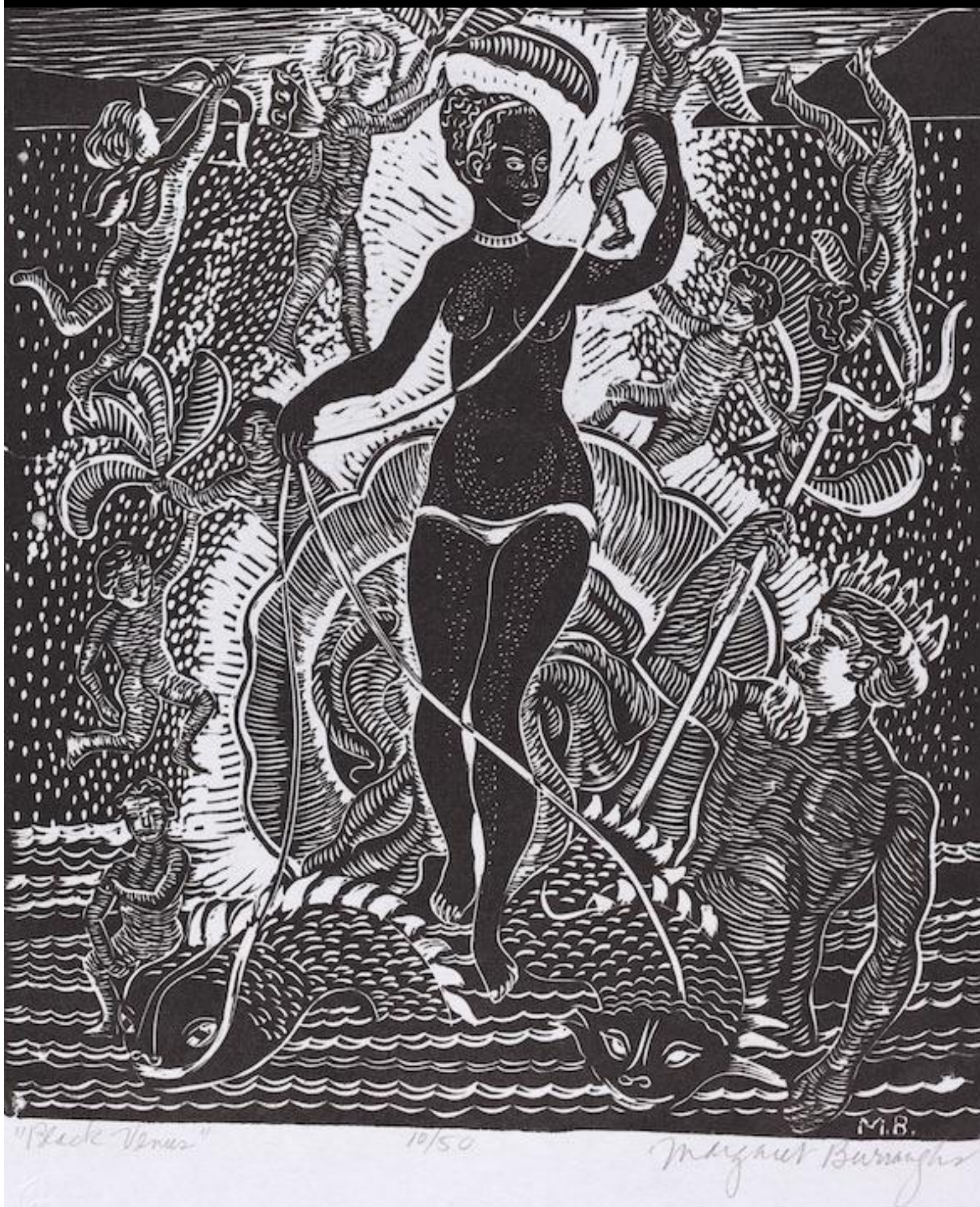
Além disso, espera-se que a partilha das informações dessa pesquisa com as (os) próprias (os) colaboradoras (os) da pesquisa e outras (os) educadoras (es) inspire e/ou fortaleça diferentes comunidades e/ou redes de educadores. Por fim, além de gerar registros e arquivos sobre as experiências negras, espera-se que as informações possam ser compartilhadas/divulgadas em eventos e publicações diversas, contribuindo para o aprofundamento de reflexões acerca da experiência e papel de professoras (es) negras (os) no Brasil e nos EUA, assim como a história da educação da população negra e a própria história social do negro.

Dentre os desfechos esperados e, conforme disposto no cronograma de pesquisa, espera-se, primeiramente, que as informações produzidas e analisadas sejam divulgadas no meio acadêmico, em eventos e revistas acadêmicas da área de educação, educação das relações étnico-raciais e Ciências Humanas e Sociais, nos dois países. Além disso, após a publicação dos resultados na tese de doutorado, me comprometi a retornar às (aos) colaboradoras (os) ao final da pesquisa para refletir sobre o conhecimento gerado neste trabalho e compartilhar os resultados da pesquisa. Entre desfechos previstos para 2024 e possíveis desdobramentos nos anos seguintes, prevê-se a realização de rodas de conversa e formações com as comunidades

educacionais em que as (os) professoras (es) participantes da pesquisa se encontrem, conforme for possível e do interesse delas (les) e das comunidades educativas que compõem.

Entre outros, considerando minha experiência profissional e acadêmica, prevê-se que a experiência de pesquisa e os frutos dela embasem a estruturação, orientação e realização de grupos de pesquisa, disciplinas e (mini)cursos (relacionados às atividades de extensão dos Grupos de Pesquisa aos quais estou vinculada), ações já em processo de construção e estruturação. Reconheço nessas ações potencial para inspiração positiva de políticas públicas, formação inicial e continuada de professores e de práticas docentes em diferentes níveis/etapas da Educação Básica e Superior.

CAPÍTULO 2 TERRA ALHEIA, PISA NO CHÃO DEVAGAR



"Black Venus"

10/50

Margaret Burnings

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. **Seu olhar** libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, **extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador.** Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (Fanon, 2008, p. 103, grifos meus).

As reflexões do psiquiatra martinicano Frantz Fanon ([1952] 2008) denunciam a forma como os “olhos interiores” (Wynter, 2003) captam e reagem à presença do “fenótipo mais aberrante para o olho observador” (Spillers, 1987, p. 42): o negro. Para Fanon, assim como para inúmeras (os) intelectuais, há uma dinâmica relacional hierarquizada que congela a população negra em um lócus de constante abjeção. São percepções objetivas que o congelam numa figura outrificada, a partir de gestos e olhares, de forma a extraí-lo desse mundo, como a viver uma existência dupla, em que não pertence, de fato, a nenhum dos mundos pelos quais transita. Tal cisão – tanto entre os indivíduos quanto do mundo social – produz mundos habitados por “gêneros distintos de ser humano” (Wynter, 2003).

Fanon não foi a primeira – nem será a última – pessoa negra a ser raptada para este mundo como um ser aberrante. Conforme provoca a *Black Venus*⁵⁹ (Vênus Negra) de Margaret Burroughs (1957), cuja imagem abre este capítulo, há percepções sobre a carne negra que retiram as pessoas negras dos parâmetros socialmente construídos de beleza, dignidade e admiração, entre outros. Em sua obra, Burroughs reposiciona a narrativa sobre Saartjie “Sarah” Baartman, uma mulher negra que viveu no século XVIII e, sequestrada da própria existência, foi exposta como um animal, uma figura aberrante, ao redor da Europa. Suas marcas: a negritude, os quadris largos, a carne farta, o excesso. Ressignificando o apelido que lhe foi dado – Vênus –, Burroughs retrata Baartman como uma deidade, extrapolando-a à Vênus de Botticelli. Informa, entre outros, a disputa de narrativas de vida e morte que acompanham as vidas negras.

Para que diferentes narrativas possam emergir, mobiliza-se um conjunto de “verdades” que distanciam, separam e/ou negam a humanidade das pessoas negras em um mundo onde elas têm estado ao passo em que dele também têm sido expulsas: pisam sempre em terra alheia. E como cantam o coco, o maracatu, a capoeira e a voz navalhada de Dona Maria Mulambo⁶⁰, em

⁵⁹ Margaret Burroughs criou uma gravura chamada “Black Venus” em 1957, reinterpretando obras anteriores para afirmar a beleza e o poder das mulheres negras durante o movimento pelos direitos civis nos EUA. Mais informações disponíveis em: https://www.nga.gov/features/slideshows/afro-atlantic-histories-teaching-the-transatlantic-slave-trade.html#slide_3. Acesso em 12 dez. 2023.

⁶⁰ O verso “Terra alheia, pisa no chão devagar” é recorrente em manifestações culturais afro-brasileiras, como rodas de coco, maracatu, capoeira e na Umbanda. Na Umbanda, está associado à entidade Maria Mulambo

não sendo terra nossa, há que se pisar miúdo e conhecer as regras desse jogo. Ou, talvez, há que se mapear o campo minado: pisar nesse chão devagar. Interessa conhecermos que normas hierárquicas, embutidas em “verdades adaptativas” (Wynter, 2003), são essas que regem as formas de ser, estar e agir no mundo. Conhecendo-as, buscar compreender como elas produzem e reproduzem diferenças que estruturam o mundo social e, portanto, a educação e nossas vidas inter-relacionadamente.

2.1 SEGUNDA REVOLTA: DO QUE SE FAZ COM O QUE NÃO (SE) É

Frantz Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), anuncia que a entrada e a participação dos sujeitos no mundo social dependem de um ideário que define o que é o homem e o humano no mundo das relações sociais. Ele afirma:

Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente. Mas rejeitava qualquer infecção afetiva. **Queria ser homem, nada mais do que um homem.** Alguns **me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados:** decidi assumir. Foi através do plano universal do intelecto que compreendi este parentesco interno – **eu era neto de escravos** do mesmo modo que o Presidente Lebrun o era de camponeses explorados e oprimidos pelos seus senhores. [...] **O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!** Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! Nas proximidades do branco, no alto os céus se desmantelam, debaixo dos meus pés a terra se arrebenta, sob um cântico branco, branco. Toda essa brancura que me calcina[...] (Fanon, 2008, p. 106, grifos meus).

Como aponta Fanon (2008), as “lendas, histórias, a história e, sobretudo, a *historicidade*” criaram um “esquema epidérmico racial” que o mantinha enclausurado a desencontros no Mundo Social, onde encontros marcados por enunciações como “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” (Fanon, 2008, p. 105) e tratamentos inferiorizantes faziam dele não um homem. Como o autor explica, ele é uma outra coisa diversa, avessa ao homem: ele é um preto. No entanto, Fanon apenas percebe isso a partir da “dupla consciência”: essa sensação peculiar, “esse sentido de sempre se observar através dos olhos dos outros, de medir a própria

(Pombojira), que simboliza autocuidado e empoderamento feminino. A frase dá nome à parte I deste trabalho em referência a expressões e experiências tradicionalmente negras na intenção de situar o jogo a partir deste ponto de vista. Aqui enfatizo a perspectiva negra e a necessidade de cautela ao abordar conhecimentos tradicionalmente dominados por não-negros. Conforme aprendi com minhas mais velhas e mais velhos em casa, na capoeira, na Umbanda e no Camdomblé, não se chega na casa de alguém sem saber quem é seu dono, sem pedir licença ou sem saber quais são as regras daquela casa, daquele jogo: é sobre confiar desconfiando, chegar miúda, respeitosa e atenta. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@pai.fofinho/video/7206362703915535621>. Acesso em 10 jul. 2023.

alma pela régua de um mundo que observa com desprezo e piedade divertida” (Du Bois, 1903 p. 8), ou como aponta **Assata Shakur**, essa experiência de “estar vivendo uma existência dupla” (2022, p. 103).

A pessoas como Fanon, pretas, não é permitido experimentar qualquer sensação fisiológica – como medo, frio, cansaço, por exemplo –, ou sequer buscar ajuda, sem que isso seja considerado “risco” a uma outra pessoa, o que acaba por colocar em risco sua própria vida, como experimentaram Glenda Moore⁶¹ ou Renisha McBride⁶² e o próprio Fanon. Próximo da terra negra, distante do céu branco, Fanon é esmagado pela verticalidade de verdades inventadas que o condenam discursiva e socialmente. Por isso, Fanon se sente calcificado à uma figura à qual se relega um tratamento muito específico, em que as violências podem vir de qualquer pessoa. Qualquer pessoa tem direito sobre a carne negra. Brand explica que

a experiência negra em qualquer cidade moderna das Américas é assustadora. Entramos numa sala e a história segue; entra-se numa sala e a história precede. A história já está sentada na cadeira da sala vazia quando alguém chega. A posição em que alguém se encontra numa sociedade parece estar sempre relacionada com esta experiência histórica. O lugar de onde alguém pode ser observado é relativo a essa história. Todo o esforço humano parece emanar desta porta. Como posso saber disso? Somente pela auto-observação, apenas olhando. Somente sentindo. Somente fazendo parte, sentada na sala com a história (Brand, 2001, p. 36-37, tradução minha).

Brand e Fanon reconhecem que a chegada do negro no mundo é antecida pela história do que significa ser negro no mundo: o escravo, o próprio mal, o selvagem, o impuro, o elo perdido, o não salvável (pois desalmado), o linchável, a propriedade, o hipersexualizado, o infantil, o anormal, o desprovido de inteligência (Fanon, 2008; Kilomba, 2019), o pai Tomás, a mãe preta, o malandro, a mulata, o marginal (Carneiro, 2005)⁶³. A história acompanha e vigia a pessoa negra o tempo todo, em todos os lugares.

⁶¹ Glenda Moore, mulher negra de 40 anos, foi tornada ex-mãe de seus dois filhos, Brandon Moore, de 2 anos, e Connor Moore, de 4 anos, enquanto buscava ajuda durante o Furacão Sandy, em 29 de outubro de 2012, em Staten Island, Nova Iorque (EUA). Ela tentava fugir do furacão com as crianças quando seu carro caiu num buraco. Na tentativa de sobreviver, ficou agarrada a uma árvore por horas segurando as crianças e quando conseguiram subir até a varanda da casa próxima, teve o socorro negado pelo vizinho. O homem reportou ter visto um homem, não uma mulher, pedindo que ele saísse para ajudar. O vizinho se defendeu prendendo a porta com as costas durante toda a noite para que não entrassem. As crianças foram arrastadas pela água quando a enchente subiu. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2487575/Mother-boys-swept-deaths-Hurricane-Sandy-speaks-year-tragedy.html> e <https://www.youtube.com/watch?v=3hoWsrnDjTs>. Acesso em 18 dez. 2023

⁶² Renisha McBride, 19 anos, foi morta em 2 de novembro de 2013, em Detroit (USA), com um tiro no rosto, quando foi pedir ajuda batendo à porta de um desconhecido após ter sofrido um acidente de carro na região. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/blogs/she-the-people/wp/2013/11/13/how-did-a-young-detroit-woman-end-up-dead-on-a-strangers-front-porch/>. Acesso em 09 dez. 2023.

⁶³ Estereótipos são representações simplificadas e generalizadas sobre grupos ou indivíduos, baseadas em preconceções coletivas (Lippmann, 1922). Hall (2016) os define como características essencializadas e naturalizadas que reduzem pessoas a traços simples e fixos, contribuindo para hierarquias sociais. Carneiro (2023) exemplifica estereótipos raciais no Brasil, destacando figuras como “pai Tomás”, “mulata” e “negro entertainment”. Collins (2019) diferencia estereótipos de “imagens de controle”, conceito que enfatiza a

Considerando-se tais apontamentos, no item 2.1 apresento outros conceitos-chave do aporte teórico desta tese, alinhando-os aos contextos históricos-sociais brasileiro e estadunidense para compreendermos relacionalmente como a antinegritude define a noção de Humano e humanidade na sobrevivência da escravidão.

2.1.1 O Mundo Social e as categorias do Humano e da Humanidade – a invenção do ser negro

Figura 5: O vitral mais antigo retratando um Jesus negro do qual se tem conhecimento (1877).



Fonte: Das Artes⁶⁴, 2023. Foto de Hadley e Peter Arnold.

O que a imagem e semelhança a um Deus raramente imaginado negro, como no vitral acima, pode informar sobre as construções ou concepções do Humano universal ou da própria humanidade?

Ao analisar como se deu a construção histórico-discursiva dos gêneros do humano, Wynter (2003) aponta um erro fatal: a imposição, proteção e reconhecimento de uma única

interconexão dessas representações com sistemas de dominação em múltiplos domínios de poder (estrutural, disciplinar, cultural e interpessoal). Esta abordagem ressalta a complexidade interseccional das dinâmicas de poder e o potencial de agência na transformação social. Nas palavras de Carneiro: “os estereótipos associados aos negros são amplamente conhecidos: pai Tomás e a mãe preta (os negros “de alma branca”, submissos e portadores de lealdade bovina a seus superiores); o malandro e a mulata (negros espertos, portadores de sexualidade exacerbada e moralmente flexíveis ou ambíguos); o menor e o marginal (expressões do negro como perigo, negros violentos e implacáveis); o negro entertainment (jogadores de futebol, artistas, os negros símbolos da democracia racial); os negros elitizados (aqueles que, à boca pequena, os brancos dizem que os “macaqueiam”); o intelectual subalterno; o excepcional; o ativista. Identidade folclorizada, fixação da identidade: esses são alguns dos modos de subjetivação disponibilizados pelo dispositivo de racialidade” (2023, p. 210).

⁶⁴ Disponível em: https://bit.ly/Vitral_JesusNegro. Acesso em 19 set. 2023.

concepção de Homem que acaba sendo totalizada – superrepresentada – como o próprio significado e forma de ser Humano – europeu, branco, homem, hétero – a partir da construção, ou invenção, do negro e do indígena enquanto os Outros (os quase-humanos ou não-humanos) em contraposição ao Homem. Ao esmiuçar as verdades adaptativas postuladas e atualizadas ao longo dos séculos, Wynter (2003) explica que o “enunciado descritivo” do humano nasceu de “uma distinção de valor e princípio de distinção ontológica entre céu e terra” hierarquizadas pelo “enunciado descritivo” judaico-cristão. Nas suas palavras,

se, como David Bohm apontou, a “ideia de ordem” dos gregos foi mapeada em graus de perfeição, projetada sobre o cosmos físico como graus de perfeição racional que se estendem do ápice dos graus dos céus ao não homogêneo nadir da terra — com o surgimento, após o colapso do Império Romano, de uma Europa agora judaico-cristã, enquanto a astronomia clássica greco-romana (ou seja, Ptolemaica) que expressava a ideia grega de ordem deveria ser levada adiante — ela deveria ser cristianizada nos termos do novo “enunciado descritivo” do humano do judaico-cristianismo, com base em seu código mestre do “Espírito Redimido” (como atualizado no clero celibatário) e da “Carne Caída” escravizada ao legado negativo do Pecado Original de Adão, como atualizado por leigos e mulheres. Daí a lógica pela qual a “noção do mundo” e a “ideia de ordem” da Europa medieval latina-cristã se tornariam uma de graus de perfeição espiritual, ao mesmo tempo em que permaneceriam mapeadas no mesmo princípio de “espaço da Alteridade” de não homogeneidade (Godzich 1986) (Wynter, 2003, p. 265, tradução minha).

No contexto do “enunciado descritivo” judaico-cristão (século XV), há um alargamento do discurso de não-homogeneidade entre os seres, que parte da sina do pecado original. Distinguem-se os representantes de Deus na Terra, seu “Espírito Redimido” (representado pelo clero celibatário), e a “Carne Caída” (representado pelos leigos e as mulheres). Sobre o “postulado de mal significativo” da maldição de Cam⁶⁵ alicerçam-se as empreitadas

⁶⁵ Sobre a maldição de Cam, conta o Antigo Testamento que depois do dilúvio, Noé, pai de Jafé, Sem e Cam, plantou um vinhedo e um dia “bebendo do vinho, embriagou-se e achou-se nu dentro da sua tenda”. Seu filho Cam, viu sua nudez e contou aos irmãos, que a cobriram sem olhar. Quando Noé descobriu que Cam zombou da situação e o viu nu, amaldiçoou Canaã, seu neto e filho de Cam, tornando-o um servo: “Maldito seja Canaã, servo dos servos será de seus irmãos”. Na povoação que seguiu, atribuiu-se destinos diferentes aos seus filhos: Jafé seria ancestral dos europeus, germânicos e arianos, Sem dos povos semitas e Cam dos povos da Ásia Oriental. Canaã, amaldiçoado, seria pai dos etíopes, sudaneses, ganeses e ameríndios. Historicamente, tem-se no Brasil narrativas que buscariam forjar a salvabilidade a partir do apagamento e/ou eliminação da presença negra. A exemplo, ver a obra “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos, em que se pode captar como historicamente nutriu-se um ideário social de que a salvabilidade da nação brasileira estava atrelada a seu branqueamento progressivo a partir da mistura entre as raças, que apagaria o elemento negro do tecido social, possibilitando a elevação moral, física e intelectual da nação. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em 19 out. 2023. Entre outros, ver as discussões sobre o racismo científico e superioridade da raça ariana amplamente alimentadas pela produção e influência da Galton Society nos Estados Unidos (especialmente Grant, Davenport, Laughlin e Osborn) e de Arthur de Gobineau, que impactaram decisivamente nas políticas segregatórias que imperam ainda hoje sob variadas formas. Para o debate brasileiro, ver a produção racialista e higienista de Nina Rodrigues e Roquette-Pinto bem como a produção sobre democracia racial de Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Roger Bastide e Oliveira Vianna.

ultramarinas coloniais das navegações Portuguesas para a África e, depois, as de Colombo⁶⁶ para as Américas, justificando como “por direito/legalmente” (*lawfully*) o saqueamento, expropriação e escravização dos povos de pele escura. Abdias do Nascimento chama esse efeito de “selo da legalidade” (Nascimento, A., 2016, p. 59), que a “instituição benigna, de caráter humano” – a escravidão – vem a consolidar a partir de sua “rabulice colonizadora” (Nascimento, A., 2016, p. 60). Sobre a colonização e a escravização, Aimé Césaire destaca:

É a minha vez de enunciar: *colonização = coisificação*. Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de <<realizações>>, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, **de extraordinárias possibilidades suprimidas**. [...], Mas eu falo principalmente de milhares de homens sacrificados no Congo-Oceano. Falo dos que, no momento em que escrevo, cavam à mão o porto de Abidjan. **Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo**. [...], Mas eu falo de *economias* naturais, de *economias* harmoniosas e viáveis, de *economias* adaptadas à condição de homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas (Césaire, 1978, p. 25, grifos e símbolos do autor, negritos meus).

Como expõe Césaire (1978), os efeitos devastadores da colonização expropria(ra)m milhões de pessoas de suas possibilidades e formas de ser e estar no mundo, configurando, de maneira irreparável, uma economia libidinal no mundo moderno colonial. Esse fato não deve ser travestido, deturpado e/ou apartado dos objetivos ou justificativas legais e religiosas que não eram, nem nunca foram, “nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*”, mas sim “a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas” (Césaire, 1978, p. 14-15 – grifos do autor).

Ao elaborar sobre o paradigma teológico absoluto a que se refere Césaire, Sylvia Wynter (2003) explica que esse paradigma faz uma

distinção ontológica matricial que [...] estaria inextricavelmente ligada às “formulações de uma ordem geral de existência” do judaísmo-cristianismo, à sua declaração descritiva do que era ser cristão - **ser, portanto, em sua própria concepção, o único modo possível e universalmente aplicável de ser humano**, ainda como um modo que inconscientemente transmitia, como **referência de**

⁶⁶ Conforme aponta Gagné (2018, p. 50), Wynter (1997) argumenta que devemos chegar a um acordo com a realidade de ambas as rupturas. Os acontecimentos do século XV, com as viagens de Colombo e Darwin, devem ser vistos ambos como “uma conquista gloriosa e como o primeiro ato em um processo de genocídio/etnocídio/ecocídio indubitável, assim como de um grau de subjugação humana sem precedentes”.

“normalidade”, sua própria norma somatotípica [...] (Wynter, 2003, p. 303, tradução e grifos meus).

Ou seja, a distinção da origem dos humanos nesse momento histórico aporta-se sobre um paradigma teológico dominante para justificar e/ou negar a humanidade dos sujeitos a partir de uma “distinção ontológica matricial”. O “enunciado descritivo teocêntrico do humano”, então, inventa, pela violência física e discursiva, o “Homem” (com “H” maiúsculo) enquanto ser humano, alicerçando-se sobre uma construção dicotômica, antagônica e paradoxal em que ser normal, isto é, humano, significava ser cristão. Utilizam-se, assim, as diferenças fenotípicas e culturais como base para uma racialização positiva ou negativa de povos que seriam dominadores/colonizadores ou colonizados/dominados. Esse “Outro” ao Homem, geográfica e fisicamente distante o suficiente do gênero do Humano, partiu da definição mais extremada do “selvagem”: o negro como ser abjeto, bestial, diabólico, destituído de humanidade; verdade adaptativa atualizada do discurso religioso judaico-cristão, segundo Wynter (2003).

Os negros, diferentemente dos indígenas/nativos, eram considerados seres não passíveis de salvação, naturalmente determinados como inferiores por uma enunciada proximidade com os macacos⁶⁷, o “elo perdido” entre o Homem e esses animais. Como explica Wynter, [...] **os africanos negros** já haviam sido classificados (e por séculos antes do desembarque português nas margens do Senegal em 1444) em **uma categoria “não muito distante dos macacos, como homem degenerado pelo pecado”** (2003, p. 303, grifos meus). Sob a premissa da maldição de Cam, “além de serem **co-classificados com os macacos**, que “iconograficamente... significavam **pecado**”, **os africanos negros eram geralmente considerados na “lenda medieval dos macacos”**, precursora da teoria da Evolução, **como descendentes “degenerados” do “homem verdadeiro”** (Wynter, 2003, p. 303, tradução e grifos meus).

A animalização e objetificação de pessoas negras africanas são categorias distintivas fundamentadas sobre um esquema epidérmico racial (Fanon, 2008). Este traz a abjeção, condenação e também a equiparação e correlação das “diferenças físicas mais grosseiras de cor, cabelo e ossos” (Du Bois, [1897] 1970, p. 75) das pessoas negras ao Diabo. Como observou Du Bois, estas diferenças físicas “contribuem muito pouco para explicar os diferentes papéis que grupos de homens têm desempenhado no progresso humano”, no entanto existem “diferenças — sutis, delicadas e elusivas, embora possam ser — que silenciosamente mas definitivamente separaram os homens em grupos”, revelando como a construção social dessas diferenças foi

⁶⁷ Ver o estudo “*Not Yet Human: Implicit Knowledge, Historical Dehumanization, and Contemporary Consequences*” (2008), de Goff et. al, em que os autores explicam sobre a associação automática entre pessoas negras e símios.

instrumentalizada para justificar hierarquias raciais. Conforme explica Wynter (2003), esse enunciado racialista, embasado na desumanização das pessoas negras, foi atualizado no Renascimento, com a retomada de um “novo enunciado descritivo do humanismo” a partir do pensamento Greco-Romano. Esse processo de desdivinização **remapeou** os enunciados descritivos do humano que “levariam ao desenvolvimento da nova ordem de cognição não adaptativa que são as ciências naturais” (Wynter, 2003, p. 281).

Para a autora, esse momento forja o **“Homem 1” (*Man 1*)** como **ser racional, sujeito político** (*homo politicus*), centro de sua ação e vontade e para cujo bem a Terra havia sido criada – europeu, cristão, burguês, branco. Isso vai ser aprofundado pela Revolução Copernicana dos séculos XVI a XIX, em que há um salto da teologia supernatural para as ciências naturais. Ou seja, a nova ordem social (entendida como supernatural no período anterior) passa a ser fundamentada como biologicamente natural, o biocentrismo, justificada como para além do controle humano e absolutamente inevitável. A expansão do Estado Moderno e as descobertas científicas foram associadas ao discurso religioso, hierarquizando também as verdades adaptativas sobre a geografia da terra (norte/sul, zonas temperadas ou frias/zonas áridas) e atualizando os enunciados descritivos sobre os condenados da Terra. Ela aponta que,

[...] enquanto Homem, eles agora não apenas passariam a superrepresentar sua concepção do humano (por meio de uma estratégia retórica sustentada com base no tópos da iconicidade [Valesio 1980]) como o humano, passando assim a **inventar, rotular e institucionalizar os povos indígenas das Américas, bem como os africanos negros escravizados transportados, como o referente físico do irracional/subracional projetado**. Portanto, o Ocidente permaneceria incapaz, a partir de então, de conceber um Outro para o que chama de humano — um Outro, portanto, para seus postulados correlacionados de poder, verdade, liberdade (Wynter, 2003, p. 281, tradução e grifos meus).

A racionalidade – considerada uma natureza mais elevada de um organismo evoluído, mais divina e distante da sensualidade e brutalidade de uma ordem inferior que estava mais próxima aos animais – é influenciada, nos séculos XVIII e XIX, pelo darwinismo e os paradigmas da evolução e da seleção natural. Nesse contexto, Wynter (2003) entende emergir uma nova atualização do enunciado descritivo, um novo gênero Humano, atualmente em vigor: o **Homem 2 (*Man 2*)**, o **liberal** *homus economicus*. A “etnoclasse” do Europeu “naturalmente selecionado” é contraposta aos “Outros” – o nativo e o preto – racialmente inferiores, portanto “naturalmente disselcionados”, haja vista não serem considerados evoluídos, mas sim atrasados no sentido biológico. O Homem 2 funde-se bioeconomicamente à nova categoria dos Pobres, os desempregados e os subdesenvolvidos por esse novo enunciado descritivo. Sobre a questão, **Sueli Carneiro** explica que

essa visão de incompletude humana atribuída ao negro, assim se expressa em Hegel: “Toda idéia lançada na mente do negro é entendida e percebida com toda a força de sua vontade; mas esta percepção envolve uma ampla destruição... é evidente que a necessidade de autocontrole distingue o caráter dos negros. Essa condição não é capaz de nenhum desenvolvimento ou cultura, e tal como nós os vemos hoje em dia, assim sempre foram. A única conexão essencial entre os negros e os europeus é a escravidão... podemos concluir que a escravidão foi a ocasião do aumento do sentimento humano entre os negros”. (Hegel, apud Gilroy, 2001, p. 101). Em Hegel, acentua-se o tema do auto-controle, que se opõe à disciplina relativos ao negro. Portanto, em sua visão, negros e europeus não compartilham nenhuma conexão essencial, sendo então ontologicamente diferentes, aproximados sob a mediação da escravidão, que constituiria uma forma de “redenção” e, como vimos anteriormente com David Brion Davis, ponto de partida para uma missão divina: elevar “o sentimento humano entre os negros” segundo Hegel (Carneiro, 2005, p. 99-100).

Como aponta a análise de Carneiro, em consonância ao pensamento produzido por Wynter, a compreensão narrativa do negro como locus de abjeção e irracionalidade perpassam diversos campos do conhecimento. Percebe-se que essa inferiorização e animalização que atualizam os enunciados descritivos partem de um ideário de preservação da brancura/branquidade⁶⁸ e da branquitude⁶⁹. Essas orientam o “estatuto do humano” (Wynter, 2003), moldando a construção e a subjetivação da humanidade. Nas palavras de João Costa Vargas (2017, p. 85), “ser branco (e ocidental, cisnormativo⁷⁰ homem, heteropatriarcal e de

⁶⁸ Ao tratar do estatuto da brancura no domínio da racialidade, **Izildinha Baptista Nogueira** (1998) explica que “a ‘brancura’ passa a ser parâmetro de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, etc. Assim, o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias: ‘eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade’” (Nogueira, 1998, p. 101-102). Os conceitos de **brancura** ou **branquidade**, frequentemente traduzidos e intercambiados como **branquitude** no contexto brasileiro, estão intrinsecamente ligados à noção de “brancura como propriedade” (“*whiteness as property*”) proposta por Cheryl Harris (1993). Esta perspectiva entende a brancura/branquidade não apenas como uma identidade racial, mas como uma forma de propriedade legalmente reconhecida e protegida, que confere privilégios tangíveis e intangíveis. Nas palavras de Harris (1993, p. 1.761), “a brancura é certamente um aspecto da identidade racial, mas é muito mais que isso; ela permanece um conceito baseado em relações de poder, uma construção social fundamentada na dominação branca e na subordinação negra”. Ou seja, a brancura/branquidade funciona simultaneamente como autoidentidade, reputação e propriedade, tendo sido historicamente construída e afirmada pela lei como um status que define direitos, privilégios e identidade. Essa conceptualização, nascida em contexto estadunidense, ressalta como a branquitude se tornou um bem valioso, cuidadosamente guardado e central para a identidade nacional e o projeto republicano, afirmando a liberdade dos brancos enquanto negava a dos negros.

⁶⁹ Ao tratar do **pacto da branquitude**, **Cida Bento** explica que “a branquitude se expressa em uma repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações” (2022). Nesse sentido, forja-se um pacto em defesa desse ideário e sistema que ciclicamente alimenta a posicionalidade e referência às pessoas brancas e a aspectos associados a elas para mantê-las como referência inabalável de humanidade.

⁷⁰ Categorias sociais, como gênero, raça/etnia e sexualidade, são definidas em oposição a ou a partir da ausência de aspectos de definem a pretensa humanidade ou normalidade das pessoas. Nas palavras de Miskolci: “a complementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele e o que parece natural é histórico. Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay. Este procedimento analítico que mostra o implícito dentro de uma oposição binária costuma ser chamado de desconstrução. “Desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, e a complementaridade é o efeito da interpretação porque oposições binárias como a de hetero/homossexualidade, são reatualizadas e reforçadas em todo ato de significação, de forma que estamos sempre dentro de uma lógica binária que, toda vez que tentamos quebrar, terminamos por reinscrever em suas próprias bases” (Miskolci, 2009, p. 153-154).

posse) é a encarnação paradigmática da Humanidade”. Nessa perspectiva, Grada Kilomba (2019) explica:

Toni Morrison (1992) usa a expressão “dessemelhança”, para descrever a “branquitude” como uma identidade dependente, que existe através da exploração da/o “Outra/o”, uma identidade relacional construída por brancas/os, que define a elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os “Outras/os”. Isso é, a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O “Outra/o” não é “outra/o” per se; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz Fanon (1967, p. 110) escreve: “O que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco” (Kilomba, 2019, p. 38, grifos da autora e do autor).

Essa proposição situa a brancura/branquidade e a branquitude a partir de categorias construídas racialmente como a (e/o) “Outra (e/o)” na díade branco/não branco (pardos, pretos, indígenas, latinos etc.), apontando para formas de dominação entre grupos racialmente construídos. Essas construções são os princípios da supremacia branca⁷¹, para a qual a hierarquização dos indivíduos se dá a partir do modelo branco e homem, expressões máximas de poder, inteligência, moralidade e estética. Ontologicamente anteriores ao capitalismo (Robinson, Cedric, 2020), a brancura/branquidade e a branquitude, assim como a supremacia branca, desempenharam um papel fundamental na exploração e subdesenvolvimento de territórios e na formação e evolução dos modos de produção capitalistas.

Wynter defende que, como efeitos da modernidade e da colonialidade, há uma “super-representação do Homem” (*overrepresentation of the Man*), conformada a partir dos “enunciados descritivos” que alçaram discursivamente as definições seculares de “Homem” à própria categoria do “humano” no Mundo Social. Segundo ela,

o Argumento propõe que a luta do nosso novo milênio será entre o imperativo contínuo de garantir o bem-estar de nossa concepção atual do ser humano, Homem, que se **super-representa como se fosse o próprio humano**, e o de garantir o bem-estar e, portanto, a plena autonomia cognitiva e comportamental da espécie humana em si/mesma. Devido a **essa super-representação, definida na primeira parte do título como a Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade**, qualquer tentativa de desestabilizar a colonialidade do poder exigirá a desestabilização dessa super-representação como a segunda forma, agora puramente secular, do que Aníbal Quijano identifica como o “complexo Racismo/Etnicismo”, com base no qual o mundo da modernidade foi trazido à existência a partir dos séculos XV/XVI, e do que

⁷¹ A supremacia branca, conforme Ansley (1997), refere-se a um sistema abrangente onde brancos detêm poder e recursos, perpetuando a subordinação não branca. Este conceito está ligado ao “privilegio branco”, que confere vantagens unilaterais aos brancos na díade branco/não branco. Cheryl Harris (1993) associa isso à noção de pureza racial, manifesta na “one-drop rule”, onde qualquer ancestralidade negra desqualifica a identidade branca. Essa concepção privilegia a “brancura” como imaculada e exclusiva, reforçando a identidade branca através da subordinação dos negros e estabelecendo uma dicotomia entre pureza (branca) e contaminação (negra). Assim, o conceito de supremacia branca engloba tanto os privilégios sistêmicos conferidos aos brancos quanto a construção social e legal da identidade racial baseada na exclusão.

Walter Mignolo identifica como a “diferença colonial” fundamental sobre a qual o mundo da modernidade foi instituído (Wynter, 2003, p. 260, tradução e grifos meus).

O trecho evidencia como a concepção de “humano” e de “Homem” foram tornadas equivalentes a partir de “imperativos” ou “verdades adaptativas” que visam “garantir o bem-estar e, portanto, a plena autonomia cognitiva e comportamental da espécie humana em si/mesma”. Ou seja, apenas um gênero do humano está incluído na espécie humana e apenas o bem-estar desse gênero é garantido, narrativa e socialmente. Como consequência, restringe-se a noção de Humano e, portanto, de humanidade ao gênero não-negro do humano como único habitante da categoria universal da humanidade e destinatário das “benesses” do Mundo Social. Isso se dá, como aponta **Cedric Robinson** (2020), pois as diferenças fenotípicas e culturais que acompanham a noção de raça fundamentaram a contínua economia libidinal de exploração e acumulação de capitais, terras e corpos que garantirá autonomia plena ou parcial dentro da espécie humana como um todo às pessoas não negras.

Em suma, ao definir o conceito de “superrepresentação do Homem” como “Colonialidade do Ser/Poder/Verdade/Liberdade” Wynter informa que, a partir da experiência da colonização, a dinâmica da colonialidade⁷² definiu/define e garantiu/garante ao colonizador ou aos grupos dominantes i) a possibilidade de SER [a referência única de humano], ii) de ter PODER sobre outros grupos, sobre as relações, sobre as instituições sociais e sobre os enunciados descritivos, iii) de enunciar e definir as VERDADES que forjam o Mundo Social a partir dos enunciados descritivos e iv) de acessarem a LIBERDADE em quaisquer âmbitos da experiência social e das categorias anteriores. Depreende-se disso que as dinâmicas de dominação colonial e suas continuidades definiram discursivamente as raças ao nomearem

⁷² As noções de “colonialidade”, formulada por Wallerstein (1992), e renomeada como “colonialidade do poder” por Quijano (2000), são centrais nos estudos decoloniais. Elas destacam como raça e racismo se tornaram fundamentais na organização do capitalismo global e nas relações de poder mundiais. Este padrão de poder colonial influenciou não só a economia, mas também o Estado, suas instituições e a produção de conhecimento. A perspectiva decolonial argumenta que o colonialismo foi essencial para a formação da Europa e da própria modernidade. A estrutura epistêmica do mundo moderno surgiu durante a expansão marítima europeia no “longo século XVI” (1450-1650). Este período de encontro com “o outro” - através da dominação de povos nas Américas e na África - e o auge dos impérios ibéricos criaram uma economia mundial e o primeiro grande discurso moderno. Este discurso inventou, classificou e subalternizou populações indígenas, africanas, muçulmanas e judaicas, estabelecendo a primeira fronteira do sistema-mundo moderno/colonial e posicionando a Europa como o centro de enunciação do conhecimento. Sob essa visão, a matriz colonial que inventa, classifica e subalterniza o outro se desdobra na i) colonialidade do poder, termo cunhado por Aníbal Quijano em 1989, que articula a ideia de raça em prol da estruturação do sistema-mundo moderno/colonial; na ii) colonialidade do saber, que usa o eurocentrismo para marcar a superioridade na ordem de razão, conhecimento e pensamento, descartando a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas, o que faz com que se use o campo do saber como dispositivo de dominação; na iii) colonialidade do ser, que inferioriza e subalterniza através da desumanização construída por processos de racialização que relegam determinados grupos a uma zona de não ser (Fanon, 2008); e na iv) colonialidade cosmogônica, que descarta o valor espiritual e ancestral de outras deidades e a relação dos povos com a natureza, sustentados pela supervalorização do modelo branco europeu/norte-americano cristão.

como tal o negro e o indígena (extrapolando-se economicamente para o subalterno, o colonizado, os pobres) como “os Outros” ao branco. Uma vez que “representar” significa também criar um referente (ou um significante) para algo, a noção de superrepresentação enfatiza a restrição ao/fusão do Homem [branco] com a categoria do humano. Também, que ele SE representa, SE aponta, SE referencia, SE referenda enquanto ser, poder, verdade e liberdade. Ele, e nada ou ninguém mais, condensa toda a positivação do que essas categorias abrangem. É o lócus super-representado de humanidade positivamente referendado criado em equidistância relacional à negritude.

Por fim, a intelectual entende que, para desestabilizar a colonialidade do poder, é essencial desestabilizar a noção de raça⁷³ enquanto a categoria que fundamentou o mundo Moderno a partir das diferenças socialmente construídas entre os gêneros/modos de ser humano (*genres/modes of being human*). Aqui percebo aspectos do “humanismo radical” de Sylvia Wynter e de Fanon, que orientam a escrita desta tese. Na encruzilhada do desejo de ser um Homem [enquanto categoria super-representada] e da impossibilidade de sê-lo, Fanon afirma que “mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que **o negro não é um homem**. Há uma **zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida**, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer (Fanon, 2008, p. 26, grifo meu). Como Fanon, Wynter também entende que “ser” [Homem/Humano] circunscreve, em essência, enunciados descritivos como bondade, inteligência, beleza, moral, direitos ou propriedade, por exemplo, associadas historicamente a um único gênero de ser humano: o homem branco ocidental, cisheteronormativo, heteropatriarcal e de posse. Relegado a essa zona de não ser [Homem], é justamente nesse espaço esvaziado de sentidos “Humanos” – que perdem sentido e significação quando vinculados a pessoas negras – que se pode desconstruir/destruir a super-representação do Homem como o próprio Humano que dá sentido à noção de humanidade.

⁷³ Sobre a noção de raça, Guimarães (2009) tangencia a discussão de Wynter ao apontar como o termo “raça” passou por reconfigurações ao longo dos séculos até chegar a sua concepção atual e amplamente aceita enquanto construção social. Experimentos e teorizações – lideradas pelos estudos genéticos e eugenistas dos séculos XIX e XX que se debruçaram exaustivamente sobre as análises das características físicas, como o formato do nariz, dos lábios e do crânio, e a divisão nas raças branca, amarela e negra – foram amplamente utilizados para tentar provar e testar a hierarquia que supostamente colocava a raça branca como pura e superior às raças negra, indígena e outros grupos racializados. Após os desastres causados pelo Holocausto e pelas políticas segregacionistas, como o *apartheid*, compreende-se que as diferenças fenotípicas, culturais, morais e intelectuais não resultam de diferenças biológicas, mas condições socioculturais e condicionantes ambientais (Guimarães, 2009, p. 24), aprofundadas pela noção de sociogenia de Fanon (2008) e as discussões de Wynter (2003) neste trabalho. Destaca-se, no entanto, a perenidade do pensamento e das práticas racialistas e eugenistas, que reverberam contemporaneamente com a ascensão de regimes autoritários, supremacistas e conservadores.

Considerando a centralidade da conceituação de racismo no contexto brasileiro, à título de compreensão⁷⁴, alinhavo fundamentações teóricas sobre o termo a análises sobre as condições sócio-historicamente impostas à população negra no Brasil e nos Estados Unidos, de forma a elucidar como outros conceitos, gramáticas e fenômenos que embasam a concepção de antinegritude, base desta tese, podem avançar análises e subsidiar os debates acerca das experiências educativas de pessoas negras nesses países. Entre outras (os), apresento as contribuições teóricas de Fanon (2008), Gonzalez (2018), Hartman (1997, 2007), Patterson (1982), Sharpe (2016), Vargas (2017, 2018, 2021b), Wilderson (2020) e Wynter (2003) para assentar o aporte teórico desta tese sobre a antinegritude e o afropessimismo, apontando os fenômenos e conceituações que a imbricam e seus efeitos para a tessitura do Mundo Social.

2.1.2 Por outras gramáticas do rastro: racismo dá conta? Aproximações sobre racismo e antinegritude

Diversas (os) intelectuais (Carneiro, 2023; Wynter, 2003) têm apontado os séculos XV e XVI como berço do racismo. Por **racismo**, entende-se o processo de diferenciação e hierarquização de grupos racializados (como negros, brancos, indígenas, entre outros) a partir da noção de **raça como construção social**⁷⁵. Mantido tanto consciente quanto inconscientemente dentro das estruturas sociais, é essencial para a manutenção do status quo e produção de vantagens para as pessoas vistas e construídas como brancas. Espectro da antinegritude, o racismo é compreendido como base de um sistema de exploração e um processo em constante andamento e atualização, no qual, como visto, as pessoas não negras também são cúmplices.

Conforme define **Ísis Aparecida Conceição** (2009), o racismo estrutural é um fenômeno intrínseco às sociedades formadas por diferentes grupos étnico-raciais cuja base é a exploração e o tratamento desigual desses sujeitos. No entendimento da autora, as desigualdades sociais são o resultado do efeito acumulativo de múltiplos obstáculos interconectados. Tais obstáculos emergem também a partir das intervenções institucionais, pois as instituições estão fundadas sobre uma base ideológica racista. Essa base racista não só perpetua a injustiça e a exclusão, mas também contribui para a violência sistemática, que

⁷⁴ Mesmo que esta tese não se fundamente sobre as teorizações acerca do racismo, haja vista empreender um aporte teórico-metodológico centrado na antinegritude, entendo pertinente situar como o debate sobre racismo tem se configurado nos cenários brasileiro e estadunidense.

⁷⁵ **Kabenguele Munanga** (2004) articula os conceitos de etnia e raça e racismo para explicar que o racismo associa diretamente características intelectuais, psicológicas e morais de um dado grupo a suas características físicas ou biológicas. Essas noções naturalizadas permeiam a sociedade e as instituições, operando para além do nível individual nas relações, por ser estrutural.

perpetua o racismo de variadas maneiras, nas mais diversas ações e relações. Sob essa perspectiva, situada a partir da diáde branco/não-branco, compreende-se que as manifestações do racismo são perceptíveis em dimensões institucionais ou nas especificidades que configuram o racismo ambiental, religioso, individual, linguístico, entre outros, o racismo é a base das relações sociais, as estruturando. O racismo enquanto estrutural está para além da discriminação racial, que é representada por atitudes preconceituosas, por vezes observáveis ou mensuráveis. Atitudes racistas refletem o tratamento desigual dado a uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional, entre outros aspectos, e operam como principal tecnologia do colonialismo europeu ainda presente nas relações entre os indivíduos (Conceição, 2009). Enquanto crime passível de punição, atualmente imprescritível, a injúria racial foi equiparada ao crime de racismo no Brasil pela Lei n.o. 14.532/2023, publicada em janeiro de 2023, tornando a pena mais severa com reclusão de dois a cinco anos, além de multa, não cabendo mais fiança.

Lélia Gonzalez conceituou o racismo no contexto brasileiro como “**racismo por denegação**”. Como explica a autora,

quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verificamos que o racismo desempenha um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam como táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como *racismo aberto* e *racismo disfarçado* [...]. Já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, *racismo por denegação*. Aqui, prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial” (Gonzalez, 2019, p. 344, grifos da autora).

Partindo da categoria de ‘denegação’ em Freud, ao tratar das relações raciais no Brasil, Gonzalez explica que o racismo por denegação é esse processo mais sutil, ou disfarçado, que une a celebração do negro à negação do seu ser ou seu estranhamento em posições subalternas e/ou inferiorizadas. Entendo que a noção de racismo por denegação se articula a partir do que corroboro serem as **pedagogias antinegras** (Johnson, 2021), que no Brasil podem ser relacionadas à miscigenação, à assimilação e ao mito da “democracia racial”. Rastros da **identificação oblíqua**⁷⁶ (Vargas, 2018), essas três manifestações essencialmente negam a

⁷⁶ Conforme define Vargas (2018, p. 5), “a **identificação oblíqua** é o conceito central que utilizo para dar sentido a esses curiosos processos sociais através dos quais se manifestam, por um lado, uma aparente empatia em relação à vitimização dos Negros pelo estado-império e, por outro, uma recusa em se envolver com os aspectos fundamentais e estruturais da antinegitude. A identificação oblíqua entre não-negros e Negros ocorre quando não-negros reconhecem como dignos de sua preocupação, e/ou são vitimizados por processos que, histórica e contemporaneamente, têm afetado desproporcionalmente os Negros-processos, portanto, cujo núcleo ideológico, memória institucional e manifestações cotidianas são antinegros. [...] Eu chamo de identificação oblíqua este modo de se relacionar com processos eminentemente Negros. Identificação oblíqua significa que tais processos Negros

antinegitude como fundacional, um fato estruturante (Vargas, 2018), gerando uma falsa ou limitada empatia, reconhecimento e celebração.

Os conceitos de racismo por denegação, pedagogias antinegras e identificação oblíqua elucidam, por exemplo, momentos em que, discursiva e simultaneamente, se celebra a negritude e a cultura negra para a conformação do Brasil ou há um virtual reconhecimento da violência que atinge especificamente as populações negras. Essas populações também são alçadas ao plano simbólico do atraso, da ignorância, da hipersexualidade, da brutalidade e são, conseqüentemente, merecedoras de violência gratuita. Dito de outra forma, esses processos negam-lhes a presença, a semelhança ou a aproximação com o ideário da Humanidade e, portanto, sua existência produzida em excesso, reduzindo pessoas negras ao que foi inventado como “o outro” (Carneiro, 2023; Kilomba, 2019). Como elucidam Rodrigues e Monteiro, para Lélia Gonzalez “o racismo busca rejeitar obsessivamente o negro, expulsá-lo do campo do simbólico” (2020, p. 99). Ou seja, nega-o, lançando “para fora do sistema um resto que não consegue ser absorvido, seja por rejeição ou desprezo, seja por uma impossibilidade em lidar com ele, em reconhecê-lo como pertencente a uma dada rede simbólica (Rodrigues; Monteiro, 2020, p. 99).

O racismo, como fenômeno sistêmico e estrutural, tem sido objeto de estudo de diversos intelectuais negros nos Estados Unidos. Tatum (1997) o define como um sistema de vantagens e desvantagens baseadas na raça, transcendendo o mero preconceito individual e introduzindo o conceito de privilégio branco. Para Tatum, o racismo não é simplesmente mobilizado por uma ideologia pessoal baseada no preconceito étnico-racial contra “pessoas de cor” (termo que se refere a negros, indígenas, latinos, asiáticos, entre outros grupos racializados inferiormente). É, em outras palavras, um sistema que combina diferentes mensagens culturais, práticas e políticas institucionais, crenças e ações individuais e permeia toda a sociedade em maior ou menor medida afetando o acesso e garantia a bens e direitos básicos, como saúde, moradia digna, emprego, segurança e educação, por exemplo.

Gilmore (2007) amplia essa perspectiva, conceituando o racismo como a produção e exploração de vulnerabilidades em grupos diferenciados, frequentemente sancionadas pelo Estado, resultando em mortalidade prematura. Os apontamentos de Tatum (1997) e Gilmore (2007) desdobram-se das e aprofundam as perspectivas trazidas no estudo seminal de Michael Omi e Howard Winant (1986) sobre a formação racial nos EUA. Omi e Winant (2014) definem a formação racial como “os processos sócio-históricos pelos quais as identidades são criadas,

são reconhecidos apenas parcialmente, tardiamente, indiretamente, relutantemente ou até mesmo inconscientemente”.

vividas, transformadas e destruídas” (2014, p. 109), sendo, portanto, o link entre estrutura e significação, considerado o papel de raça imbricado nas instituições. Omi e Winant (2014) contribuem com o conceito de formação racial, descrevendo os processos sócio-históricos de criação e transformação de identidades raciais. Eles enfatizam a raça como uma força poderosa na categorização social e nas lutas políticas, introduzindo a ideia de “projetos raciais” como esforços para moldar significados raciais e incorporá-los às estruturas sociais. Coletivamente, esses autores ressaltam a natureza multifacetada do racismo, seu enraizamento nas instituições e seu impacto pervasivo nas relações sociais e nas estruturas de poder.

Nas palavras dos autores,

um projeto racial é simultaneamente uma interpretação, representação ou explicação de identidades e significados raciais, e um esforço para organizar e distribuir recursos (econômicos, políticos, culturais) ao longo de linhas raciais específicas. Os projetos raciais conectam o significado da raça em uma prática discursiva ou ideológica específica e as formas pelas quais tanto as estruturas sociais quanto as experiências cotidianas são racialmente organizadas com base nesse significado. Os projetos raciais são tentativas tanto de moldar as formas pelas quais as estruturas sociais são significadas racialmente quanto as formas pelas quais os significados raciais estão incorporados nas estruturas sociais (Omi; Winant, 2014, p. 125).

Seu argumento de que os projetos raciais, produzidos a partir de práticas discursivas ou ideológicas específicas, são fundamentais para a estruturação social se alinha às reflexões já apontadas de Wynter (2003) e Fanon (2008). Ademais, operam no nível macro, “de formulação de políticas raciais, atividade estatal e ação coletiva” (Omi; Winant, 2014, p. 125), quanto no nível micro, das interações cotidianas e interpessoais. Isso significa dizer que compreender a construção social de raça (e seus efeitos na racialização positiva ou negativa de grupos dominantes ou não) e a articulação do racismo como estrutural é compreender que ele é fundamental para a distribuição dos recursos (econômicos, políticos e culturais) e manejo de quem vive, quem morre, quando, onde, como, por quê e com que frequência em referendo a uma ideologia de uma supremacia branca.

A partir das elaborações dessas (es) e de outras (os) autores canônicos, intelectuais têm investigado as formas específicas pelas quais o racismo atinge grupos social e historicamente inferiorizados. A exemplo, o conceito de **racismo antinegro**, cunhado por **Akua Benjamin**, professora universitária negra, ativista e canadense originária de Trindade, refere-se às políticas e práticas institucionais que reforçam crenças, atitudes, preconceitos e estereótipos contra pessoas de ascendência africana, refletindo a história única de escravidão e colonização. Este conceito destaca as experiências particulares de discriminação enfrentadas por afrodescendentes em diversos setores, como educação, saúde e justiça.

No mesmo sentido de nomear como o racismo atinge grupos étnico-raciais de forma específica, o conceito **racismo anti-indígena** é caracterizado pela discriminação contínua, estereotipagem negativa e injustiças vivenciadas pelos povos indígenas, manifestando-se através de desequilíbrios de poder, barreiras sistêmicas e resultados desiguais que se originam do legado de políticas coloniais. Exemplos incluem políticas discriminatórias e de extermínio, como as escolas indígenas que visão “desindigeneizar” e converter indígenas (como as escolas jesuítas brasileiros), massacres (como o do povo Cinta Larga, no Brasil, e dos Cherokees, nos EUA), os processos violentos de segregação geográfica, expulsão de terras e criação de reservas indígenas, além da suprarrepresentação de indígenas nos sistemas de justiça criminal e bem-estar infantil. Ambas as formas de racismo, que afetam diversos grupos historicamente racializados, perpetuam desigualdades profundas e requerem abordagens específicas para seu enfrentamento e desconstrução.

No contexto das discussões alavancadas a partir da conceituação e aportes teórico-metodológicos embasados sobre a compreensão do racismo, cabe destacar a **interseccionalidade**, conceito fundamental para compreender as experiências multidimensionais de mulheres negras. O conceito tem suas raízes nas observações pioneiras de **Sojourner Truth** em 1851 e tem sido aprofundado ao redor do mundo a partir das contribuições de intelectuais como Lélia Gonzalez (2018) e a estadunidense **bell hooks**, que denunciam, desde a década de 80, os prejuízos do racismo e sexismo. **Kimberlé Crenshaw** (1989) e **Patricia Hill Collins** ([1986], 2016) expandiram a perspectiva interseccional, argumentando que análises unidimensionais de discriminação são insuficientes para capturar a complexidade das vivências de mulheres negras.

Crenshaw, que cunhou o termo interseccionalidade, enfatiza que a experiência interseccional transcende a mera soma de discriminações raciais e sexuais, demandando uma abordagem que reconheça a singularidade dessas experiências. Collins, por sua vez, propõe uma redefinição das categorias de raça, classe e gênero, advogando por uma visão “ambas/e” que evite dicotomias simplistas. Esta abordagem interseccional revela a centralidade do pensamento feminista negro para a compreensão de como as relações de poder operam de maneira complexa, produzindo formas únicas de opressão que não podem ser adequadamente compreendidas através de análises isoladas de gênero, raça ou classe. Tal perspectiva é crucial para desvelar e abordar as múltiplas camadas de discriminação enfrentadas por mulheres negras e outros grupos em diversos contextos sociais.

Destaca-se que o Coletivo Combahee River (*the Combahee River Collective*), um grupo pioneiro de ativistas feministas negras formado em 1974, nos EUA, representou um marco

crucial no discurso sobre a libertação das mulheres negras. Seu influente manifesto, fundamental para a teoria feminista negra e o feminismo interseccional, enfatiza a natureza interconectada da opressão. Posto de forma breve, no manifesto, o Coletivo argumenta veementemente que a desconstrução dos sistemas de capitalismo, imperialismo e patriarcado é essencial para a libertação de todos os grupos oprimidos. Partindo de uma perspectiva negra radical, sua visão se afasta das noções convencionais de justiça e ressalta a distinção crítica entre liberdade e justiça. Além disso, sua abordagem centrada nas mulheres negras, indígenas e pessoas de cor (BIPOC) e do Terceiro Mundo destaca a importância das coalizões e estabelece as bases para compreender as dinâmicas da opressão, a partir do conceito de **interligação** (*interlocking*). Embora distinta da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, que visualiza colisões entre diferentes formas de poder, a ênfase do Coletivo nas forças interligadas de opressão propõe uma reconfiguração radical do Estado, ao mesmo tempo que ressalta a conexão intrínseca entre a política feminista negra e a política negra em geral.

A importância desse trabalho para a compreensão, crítica e avanço da interseccionalidade é inestimável. O Coletivo Combahee River forneceu uma base teórica e prática fundamental para o desenvolvimento posterior do conceito de interseccionalidade. Seu foco nas experiências vividas das mulheres negras e na interconexão de diferentes sistemas de opressão abriu caminho para uma compreensão mais nuançada e holística das desigualdades sociais. O trabalho pioneiro do Coletivo ofereceu ferramentas cruciais para analisar e combater formas complexas e sobrepostas de discriminação. Ao enfatizar a necessidade de coalizões e a interligação das lutas, o Coletivo contribuiu significativamente para a evolução do pensamento interseccional, influenciando gerações de acadêmicas (os) e ativistas na busca por justiça social⁷⁷.

Reconheço e celebro a centralidade e as contribuições históricas inestimáveis de tais perspectivas, frutos, em grande parte, das lutas de mulheres, pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+, comunidades vulnerabilizadas e movimentos sociais. Sem as mesmas, não teríamos avançado no reconhecimento e garantia de direitos fundamentais. Cabe destacar que uma compreensão das dinâmicas sócio-históricas a partir de uma lente interpretativa ancorada na noção de racismo, da diáde branco/não branco e das interligações e interseccionalidades prevê, de forma geral, a possibilidade de “reparar” os danos e o lastro destrutivo da colonialidade. Nesse sentido, busca fomentar estratégias e políticas que considerem as desigualdades sociais e intentem promover a equidade e inclusão das e dos sujeitas (os)

⁷⁷ Ver debates e críticas de Joy James sobre feminismos negros.

historicamente vulnerabilizados e explorados no sistema capitalista. Além disso, tendem a centralizar ações do Estado especialmente direcionando-as para redistribuição de renda e oportunidades.

Há, no entanto, um sem número de entraves que se auto-atualizam para que essas perspectivas se consolidem haja vista não buscarem acabar com um sistema de exploração centralizado na manutenção dos privilégios da branquitude e noções como a supremacia branca, mas, sim, repará-lo. Tal aporte não se aprofunda no estado de abjeção à negritude, ao negro e a tudo o que ele representa e, portanto, falha em compreender como e porquê políticas sociais e reparativas não têm conseguido ou nem tenham por intenção destruir/desconstruir as premissas da antinegritude haja vista ser esta a dinâmica que garante às (aos) sujeitas (os) a possibilidade de ser. Diante disso, questiono: se a noção de supremacia branca pode dar pistas sobre as diferentes escalas valorativas para a preservação, a manutenção ou ainda o bem-estar de vidas brancas e não brancas, o que uma inversão dessas lentes poderia evidenciar acerca dos diferentes graus de violência imbricados no genocídio da população negra ainda em curso, bem como sua naturalização?

Dito isso, corroboro Vargas (2017, 2018, 2021b) na afirmação de que **a díade negro/não negro** fundamenta um paradigma outro, o da **antinegritude**, por situar os sujeitos de forma mais precisa do que a tradicionalmente usada díade branco/não branco. Para Vargas (2017, 2020b), essa díade oferece um contínuo mais amplo da humanidade. A díade negro/não negro propõe uma perspectiva de que diferentes graus de humanidade são conferidos a partir da distância relativa à negritude e não a partir da branquitude enquanto fundamento da noção de Humano e humanidade. Isso significa que quanto mais distante da negritude, mais pertencente ao conjunto da humanidade é o sujeito, conforme subentendido no construto de uma humanidade em que ser humano significa ser não negro. Sobre a máxima estrutural que define a sociedade, Vargas (2017) explica que

pertencer ao estado-império significa não ser negro; ser negro significa ser, desde sempre, excluído das esferas de cidadania, do consumo, de pertencimento político. Da humanidade. Ser negro significa não ser; significa ser, desde sempre, socialmente morto. Ser humano é ser não-negro. A díade negro/não-negro condensa os princípios da antinegritude, uma lógica relacionada, mas distinta da supremacia branca. Relacionada porque a antinegritude, como a supremacia branca, de fato mantém pessoas negras e brancas em polos opostos de valor humano; mas distinta porque, de acordo com a antinegritude (que exploraremos abaixo), a referência fundamental é a não pessoa negra – uma referência ausente, uma não-referência. Uma não-referência eficaz, poderosa e trans-histórica. Essa não-referência à não pessoa negra faz com que, não somente brancos, mas todas as pessoas não-negras, derivem sua subjetividade e seus privilégios sociais relativos do fato de não serem negras. A pessoa negra, assim, não faz parte da Humanidade; essa pessoa torna possível, mas não é parte da hierarquia Humana (Vargas, 2017, p. 85-86).

A análise de Vargas (2017) oferece uma perspectiva de rastro e indisciplina, que desafia fundamentalmente as abordagens convencionais sobre racismo e políticas reparativas. Ao propor a díade negro/não-negro em lugar de branco/não-branco, o autor expõe a inadequação das políticas reparativas tradicionais, sugerindo que tentativas de “incluir” pessoas negras na grande família humana são intrinsecamente contraditórias, pois operam dentro de um sistema que já pressupõe a não-humanidade das pessoas negras. Ao distinguir as díades em sua relação intrínseca com os paradigmas ontológicos que sustentam as subjetividades, Vargas aponta para uma forma mais persistente e universal de exclusão e abjeção, que transcende categorias raciais específicas e permeia a própria construção da subjetividade não-negra. Consequentemente, esta análise sugere que uma transformação genuína requer uma reconstrução radical das noções de humanidade, pertencimento e valor social, indo além da mera inclusão em estruturas existentes. Como aponta o autor:

De acordo com essas análises e esforços teóricos, as pessoas negras vis-à-vis às não negras são (a) sistemática e singularmente excluídas (de moradia digna, emprego, saúde, segurança, vida) e (b) constituem o não ser que fundamenta as subjetividades não negras do mundo moderno. Ambas as proposições indicam uma lógica que resulta na negação tanto ontológica quanto social da pessoa negra. *Tal lógica é a antinegitude* (Vargas, 2020b, p. 18).

A antinegitude é dito de outra forma, a lógica que exclui de forma singular e sistemática negros do mundo social e que projeta a existência **humana** enquanto não sendo nada daquilo que se criou para o negro representar no mundo. É uma lógica que explica como e porque os negros são impedidos de uma socialização saudável com outras pessoas. A antinegitude é o que nega o acesso a bens e direitos fundamentais a negros, pois esses bens e direitos são reservados aos humanos, e negros não são vistos ou tratados como humanos no mundo social. É a lógica paradigmática resultante da escravização e colonização que projetou o negro como aquilo que se deve exterminar, combater, minar a existência, não ser, distanciar-se de. A antinegitude é o princípio fundante da sociedade, da pessoa moderna (Vargas, 2020b). É sob essa perspectiva que se pode perceber de forma aprofundada que as desvantagens que recaem sobre as pessoas negras em relação a pessoas não negras refletem a negação de sua humanidade enquanto princípio fundante do mundo moderno. Enquanto processo complexo e atemporal, a negação ontológica de pessoas negras enquanto seres humanos não é um desvio pontual, individual, social, ou institucional, mas “de fato uma constante estrutural, um código moderno de ontologia e sociabilidade que estrutura toda forma de interação humana, é imune a ajustes resultantes de políticas públicas e de esforços individuais” (Vargas, 2020b, p. 21).

Interessa saber que “a antinegitude estava no centro da cosmologia religiosa inglesa e que poderia ser entendida como uma religião em si mesma”, conforme explicam **kihana miraya ross** e **Jarvis Givens** (2023, p. 165) acerca dos apontamentos de **Joseph R. Washington**, estudioso religioso afro-americano que traz a primeira menção à ideia de anti-Negritude, na obra “Anti-Negritude na Religião Inglesa, 1500–1800” (1985). Washington entende que essa personificação ou equiparação acaba por cumprir uma função distinta. Nas palavras de ross e Givens,

através de uma leitura teológica de “antinegitude” e “anti-Negritude” (o primeiro referindo-se ao medo e condenação da escuridão e da cor preta e o último à aplicação desse esquema às pessoas racializadas como negras), Washington posicionou o fenômeno como ultrapassando a linguagem do racismo ou hostilidades entre ou dentro de grupos raciais e, em vez disso, nomeia-o como um antagonismo estruturante baseado em antipatia distinta em relação à negritude e às pessoas negras reforçadas através de devoção religiosa (ross; Givens, 2023, p. 165-166, tradução minha).

Depreende-se desses apontamentos que o enunciado teocêntrico, que cria o preto como um grupo próximo aos macacos e ao mal, alimenta as narrativas – que vão justificar os processos de escravização moderna a partir da empreitada colonial. Tais narrativas fazem mais do que destrinchar dinâmicas hostis, de antipatia ou de dominação, elas revelam o próprio escopo de abjeção que define os parâmetros do humano. Como explicam os autores, “a linguagem da antinegitude emerge dos Estudos Negros, e sua conceituação em evolução sempre esteve relacionada a questões sobre educação e reprodução social” (ross; Givens, 2023, p. 151).

A genealogia do conceito de antinegitude revela uma trajetória complexa e multifacetada no pensamento negro. Richard Wright, em 1945, utilizou o termo “anti-Negro” para caracterizar conteúdos que desumanizavam a vida negra, argumentando que “o Negro é a metáfora da América” (Wright, 2002). Esta perspectiva foi expandida por Ann Cook em 1970, que introduziu os termos anti-Negritude (“*anti-Blackness*”) e anti-africanismo (“*anti-Africanism*”) para descrever tanto o auto-ódio internalizado quanto o desprezo global por características físicas e práticas culturais associadas à ascendência africana. Cook argumentou que este fenômeno era “endêmico à sociabilidade humana nas Américas” (ross; Givens, 2023, p. 165).

Já Joseph R. Washington, em 1985, aprofundou esta análise, posicionando a antinegitude como central na cosmologia religiosa inglesa, argumentando que quando “o Diabo e as pessoas negras são equiparados ou relacionados e assim condenados, a antinegitude é a anti-negritude personificada” (Washington, 1985, p. xvi). Estes pensadores enfatizaram que

a antinegitude transcende o mero racismo, representando um “antagonismo estruturante baseado em uma antipatia distinta em relação à negritude e às pessoas negras” (ross; Givens, 2023, p. 166). Esta evolução conceitual demonstra como a linguagem da antinegitude, emergindo dos estudos negros, está intrinsecamente ligada a questões de educação e reprodução social, oferecendo uma lente crítica para analisar as estruturas profundas de opressão racial.

Ao traçarem a genealogia do conceito, que tem ganhado espaço nas últimas décadas, ross e Givens (2023) explicam que a teoria da antinegitude, conforme emergem nestes e em outros trabalhos analisados, especialmente trabalhos no campo da educação, fundamenta-se em quatro pilares conceituais principais, que também estruturam o pensamento afropessimista. A “tese da excepcionalidade” postula a singularidade da experiência negra, rejeitando analogias simplistas com outras formas de opressão racial. A “tese da imutabilidade”, alinhada com o pensamento de **Derrick Bell**, argumenta pela natureza persistente e possivelmente irresolúvel do racismo. A “tese do antagonismo estrutural” propõe que a antinegitude é um elemento constitutivo da ordem social ocidental, essencial para a construção das noções de sociedade civil e sujeito humano. Por fim, a “tese da abjeção” foca na alienação natal e na desonra social perpétua imposta às pessoas negras desde a escravidão. Estas correntes teóricas, que antecedem o Afropessimismo contemporâneo, buscam transcender as limitações da linguagem convencional sobre raça, oferecendo uma abordagem mais abrangente e profunda para compreender a subjugação negra no mundo moderno. Coletivamente, elas fornecem um arcabouço analítico que vai além das concepções tradicionais de preconceito ou racismo, permitindo uma análise mais rigorosa e multifacetada das estruturas de poder que sustentam a antinegitude.

Da dinâmica da antinegitude, pondera-se também que tudo aquilo supostamente vinculado ou ligado à negritude se torna abjeto. A cultura negra. A beleza negra. O conhecimento negro. A corporalidade negra. Os lugares físicos e metafísicos habitados pelas pessoas negras. A ontologia negra. As manifestações religiosas e da ancestralidade negras. O amor negro. Tudo relacionado à negritude e ao negro é também tornado não lugar, não ser, não existir. Todas as referências ao negro e à negritude são carregadas de características negativas, poluídas ou ameaçadoras. Como explica Vargas (2020b, p. 22), “a pessoa negra não somente é desprovida de ontologia, mas é desprovida de lugar. Ela está sempre fora do lugar, seja lá qual for o lugar”. Vargas aponta também que

seja lá qual for o momento histórico e político, e independentemente de proteções formais contra formas de discriminação, a não pessoa negra é aquela sobre a qual recai a violência gratuita (a violência que não tem motivo) e o estupro. Apesar de suas peculiaridades sociais e institucionais, as trajetórias do Brasil e dos Estados Unidos

convergem na medida em que expressam formas de antinegitude consistentemente. Mais especificamente, podemos interpretar as manifestações históricas e contemporâneas da antinegitude, cujas formas mais óbvias são as violências perpetradas ou autorizadas pelo Estado – e apoiadas, mesmo que tacitamente, pela sociedade –, como o medo profundo da pessoa negra, da revolta negra: o medo fundamental de que a revolução do Haiti se repita fora do Haiti! Finalmente, a antinegitude é a atmosfera que nos envolve, o ar que respiramos. A antinegitude faz com que o nascimento da pessoa negra seja o início da morte social; a morte física prematura define sua não existência. Enquanto nos restringirmos a essa noção corrente de Humanidade, à qual correspondem normas sociais e arranjos institucionais, estaremos operando sob os efeitos da antinegitude. Trata-se de reinventar nossa Humanidade (Vargas, 2020b, p. 23, grifos do autor).

Enquanto construção trans-histórica, a antinegitude extrapola os limites de marcos temporais de começo, meio ou fim, como se observa das experiências de morte social da diáspora negra. Ainda que diferentes momentos da história do Brasil e dos Estados Unidos tenham versado sobre o significado da negritude ou as diferentes maneiras de condená-la, a abjeção é um processo constante e inacabado, que pode ser experimentado cotidianamente na escola, no ônibus, na fila do banco, dentro dos carros ou dos hospitais, a despeito dos esforços legais e as políticas que buscam reequilibrar esses parâmetros. A qualquer tempo, a pessoa negra está sujeita à dinâmica de abjeção ou invasão que intenciona sua morte física e psíquica. Diluído e revivido constantemente, esse deslocamento, ou não lugar, resultante da antinegitude, engessa ou solidifica a pessoa negra num locus espaço-temporal que o sujeita a experimentar a abjeção a qualquer tempo, em qualquer espaço que adentre. Da codificação do corpo negro como mercadoria durante a escravidão à codificação dos corpos negros nas prisões, a antinegitude é a força motriz da existência humana, da existência não negra, gerando uma gramática própria, uma gramática que “estabelece a ausência negra como auto-evidente” (Vargas, 2017, p. 92).

Basilar à compreensão da antinegitude, está o “maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade” (Nascimento, Abdias, 2016, p. 58), diante do qual “a Europa é indefensável” (Césaire, 1978, p. 13): a escravidão⁷⁸. Como apontam

⁷⁸ Cedric Robinson, em “Marxismo Negro: A criação da Tradição Radical Negra” ([2000] 2023), contesta a visão marxista tradicional sobre a ruptura entre feudalismo e capitalismo. Ele argumenta que o capitalismo é uma evolução do feudalismo ocidental, já estruturado pelo racismo. Robinson destaca que os primeiros proletários europeus eram grupos racializados (como irlandeses, judeus e ciganos), sujeitos à expropriação e escravidão dentro da própria Europa. O autor propõe o conceito de “capitalismo racial”, um sistema mundial moderno que emerge durante a colonização, baseado nas estruturas racistas preexistentes. Este sistema continua dependente de práticas como escravidão, violência e imperialismo. Um ponto crucial é a distinção entre formas anteriores de racialização e a que surge com o capitalismo racial. Esta nova forma se caracteriza pela negação do status ontológico e da humanidade dos negros, transformando-os em propriedade objetificada e mão-de-obra escravizada. Essa reconfiguração da compreensão da negritude, baseada em um enunciado teocêntrico, inaugura dinâmicas relacionais anti-negras sem precedentes, diferentemente de civilizações anteriores onde a racialização não necessariamente destituía a humanidade dos grupos afetados.

Vargas e Jung (2021), a instituição da escravidão foi e é um dos mais lucrativos empreendimentos já desenvolvidos pelos humanos. Os Humanos, esses que, envenenados por seu próprio desprezo, transformaram-se eles próprios nos animais cujo pseudo-humanismo não escapou ao ricochete da colonização (Césaire, 1978).

Captadas e (re)narradas em obras artísticas, acadêmicas e literárias diversas, as experiências de sujeição e insurreição de pessoas negras africanas traficadas ao longo, através do e para dentro do Oceano Atlântico, compõem a ortografia do estado de alerta (Sharpe, 2016). Críticas (os) e sensíveis, inúmeras (os) artistas negras (os), abrem janelas de compreensão sobre os sentidos e significados da escravidão, o que auxilia na forja de outros “olhos interiores” (Wynter, 2003).

Figura 6: Obra da exposição *Atlântico vermelho* [Red Atlantic], de Rosana Paulino (2016).



Fonte: Exposição “Rosana Paulino: a costura da memória” – Pinacoteca de São Paulo (PINA). Impressão digital sobre tecido, recorte e costura 127,0 x 110,0 cm.

A partir da extensa obra da artista paulistana negra **Rosana Paulino** é possível reinterpretar e imaginar os efeitos da escravidão da população negra em suas dimensões físicas, psicológicas e culturais. A obra “O Atlântico Vermelho” (2017) faz referência à obra “O Atlântico Negro”, do sociólogo inglês **Paul Gilroy** (1993). Ambos os trabalhos oferecem análises profundas sobre a violência da escravidão e suas dimensões subjetivas e culturais. No trabalho de Rosana Paulino, acima, a artista literalmente costura e alinha as histórias que estão por trás das imagens de pessoas escravizadas, navios negreiros e azulejos tipicamente portugueses, impressas em retalhos de tecido. Com pontos e fios mais ou menos largos, que relembram suturas em feridas, Paulino rasura imagens históricas que embriagam de naturalidade as verdades cruéis embutidas no projeto colonizador.

Destaco que o continente africano segue se constituindo como absolutamente importante “no suporte e na manutenção da estruturação do mundo nos últimos cinco séculos, particularmente na formação do Novo Mundo, a América” (Anjos, 2011, p. 262)⁷⁹. Dos séculos XVI ao XIX, o tráfico negreiro, como também é nomeado o deslocamento forçado nesse longo período, fez aportar no Brasil mais de 4 milhões de pessoas negras escravizadas oficialmente, entre 1520 e 1850, configurando-se como o destino para onde mais africanos negros foram traficados (Anjos, 2011). Desde a chegada no maior porto de escravos das Américas do século XIX – o Cais do Valongo⁸⁰ – a exploração desses e de seus descendentes sustentou diversos ciclos produtivos e econômicos no Brasil. Dentre eles, os ciclos da produção açucareira e cafeeira, do ouro, da borracha e do pau-brasil, bem como a exploração de terras e construção de cidades, entre inúmeras outras empreitadas econômicas.

Nos Estados Unidos, a escravização de pessoas traficadas do continente africano é formalmente registrada como tendo iniciado em 1619, quando da chegada de 20 escravizados trazidos de Angola para Jamestown, na Virgínia. No entanto, há registros que apontam a presença de africanos escravizados chegando às colônias no país em 1526, na Carolina do Sul⁸¹. Estima-se que cerca de 400.000 (quatrocentos mil) africanos escravizados conseguiram chegar

⁷⁹ Brasil, Estados Unidos e outros países das Américas escravagistas estão entre os maiores importadores de pessoas africanas escravizadas ao longo dos séculos XVI ao XIX: foram comercializadas entre 12 e 13 milhões de pessoas nessa condição. Junto a riquezas exploradas e acumuladas pela Europa Moderna, corpos negros foram essenciais para o cultivo nas terras dominadas, a exploração de minas e a incorporação, desenvolvimento e aplicação de tecnologias na agricultura nas plantations, etnobotânica, metalurgia, mineração, construção, arquitetura, tecelaria, navegação entre outros (Silva; Dias, 2020).

⁸⁰ Localizado no Rio de Janeiro (RJ), o Cais do Valongo, outrora o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas, integra, desde 1º de março de 2017, a Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁸¹ Disponível em: <https://www.history.com/news/american-slavery-before-jamestown-1619>. Acesso em 18 jul. 2021.

com vida aos territórios norte-americanos, entre 1619 e 1807. Em 1810, estima-se que a população de pessoas negras escravizadas ultrapassava 1 milhão. Até 1865 cerca de 10 milhões de pessoas negras haviam sido escravizadas no país. O tráfico de pessoas negras escravizadas era direcionado especialmente para os estados da Carolina do Sul, Virginia e Maryland, passando depois a se concentrar na região do cinturão negro⁸². Inicialmente direcionado para as plantações de tabaco, o trabalho escravo foi utilizado também nas *plantations* de algodão, arroz e cana-de-açúcar. Em termos legais, o tráfico transatlântico de africanas (os) e sua escravização foram formal ou oficialmente proibidos e abolidos, respectivamente, em 1850 e 1888⁸³ no Brasil e em 1807 e 1865 nos Estados Unidos.

Tanto no Brasil quanto nos EUA, a proibição da escravidão ou da servidão involuntária ou, ainda, a efetivação de sanções como a expropriação das terras em que se explore corpos dessa forma⁸⁴ foram e seguem tão fictícias quanto o “mito do bom escravo” (Nascimento, Abdias, 2016; Gonzalez, 2018). A verdade é que “se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto. Pra gente que é preta então, nem se fala” (2018, p. 2015), como afirma Lélia Gonzalez.

⁸² O “cinturão negro” era constituído por cerca de 623 condados rurais do Alabama, Arkansas, Florida, Georgia, Louisiana, Mississippi, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Tennessee, Texas e Virginia. Conforme explicado por Booker T. Washington em sua autobiografia (1901): “Frequentemente me pediram para definir o termo 'Cinturão Negro'. Pelo que posso aprender, o termo foi usado pela primeira vez para designar uma parte do país que se distinguia pela cor do solo. A parte do país que possuía este solo espesso, escuro e naturalmente rico era, é claro, a parte do Sul onde os escravos eram mais lucrativos e, conseqüentemente, eram levados para lá em maior número. Mais tarde, e especialmente desde a guerra, o termo parece ser usado totalmente em um sentido político - isto é, para designar os condados onde as pessoas negras superam em número os brancos.” (Tradução minha).

⁸³ A primeira lei de proibição do tráfico Atlântico de escravos para o Brasil é a Lei Feijó, de 1831. A Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850, buscou colocar um ponto final no tráfico transatlântico de africanos para o Brasil. A abolição da escravatura é formalizada no país em 13 de maio de 1888. Já nos Estados Unidos, o primeiro “Ato de Comércio de Escravos” data de 1794 e proíbe que cidadãos e navios americanos se envolvam tráfico de escravos. A lei, no entanto, apenas foi efetiva com o “Ato de Comércio de Escravos de 1807”, que proíbe a importação de escravos. A escravidão é oficialmente abolida no país, exceto como punição por crime, em 1865, pela 13ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos. Ela liberta todos os escravos remanescentes, haja vista diferentes estados terem ratificado a emancipação em datas diferentes. Mississippi não a ratifica oficialmente até 2013.

⁸⁴ Conforme preveem, na primeira menção, o texto da 13ª Emenda, nos EUA e, no texto subsequente, a CF de 1988.

Figura 7: A pintura *Voyager*, de Kerry James Marshall (1992).



Fonte: National Gallery of Art, Washington, Corcoran Collection.

Na obra *Voyager* vemos o artista e professor negro estadunidense **Kerry James Marshall** referenciar a travessia forçada de pessoas negras escravizadas a partir de duas figuras negras, parcialmente obscurecidas em meio ao mar. A obra tece uma crítica ao último navio negreiro dos Estados Unidos, o *Wonderer*, que transportou ilegalmente mais de 400 pessoas do Oeste do continente africano, aportando no estado da Geórgia em 1858, a despeito da proibição do tráfico cinquenta anos antes. Em consonância às críticas tecidas a narrativas que dão contorno, forma, cor e justificava à continuidade/atualização da colonização e da escravidão, concordo com **Aimé Césaire**, entre outros, sobre o que a escravidão não é:

Nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas” (Césaire, 1978, p. 14-15 – grifos do autor).

Aimé Césaire oferece uma perspectiva incisiva e desveladora sobre as verdadeiras motivações por trás do colonialismo e da expansão imperial. Ao descartar as justificativas “nobres” – como evangelização, filantropia ou avanço da civilização –, Césaire expõe as forças econômicas e o apetite pelo poder como os verdadeiros motores da colonização. Esta visão crítica de Césaire serve como uma ponte crucial para a compreensão do trabalho de **Orlando Patterson** (1982) em sua análise da escravidão como uma instituição.

Patterson (1982) também busca desconstruir narrativas simplistas e revelar as estruturas profundas de poder e dominação que sustentaram o sistema escravista. O estudioso examinou detidamente as dinâmicas da escravidão no trabalho “Escravidão e morte social: um estudo comparativo” (*Slavery and social death: a comparative study*⁸⁵) (1982), que examina a dinâmica interna da escravidão em 66 (sessenta e seis) sociedades ao longo do tempo. De acordo com Patterson, todos os casos de escravidão contêm três características principais: **o poder, a alienação natal e a desonra**, combinação que o autor nomeou como “**morte social**”. Definida pelo autor como “a dominação permanente e violenta de pessoas alienadas natalmente e completamente desonradas” (1982, p. 13), a escravização de africanas (os) negras (os) cristalizou a pessoa negra na figura da (do) escrava (o) no continuum da história, social e culturalmente. Ou seja, calcificou-a como um ser desprovido de agência, desejo ou liberdade e, portanto, “socialmente morta”, um ser “não social” (Patterson, 1982, p. 5). Dentre outros apontamentos, o autor entende que “porque o escravizado não tinha existência social reconhecida fora de seu senhor, ele se tornou uma não-pessoa social” (Patterson, 1982, p. 5) sobre a qual o exercício absoluto do poder sempre recai, mesmo quando disfarçado.

Sobre a primeira das dimensões apresentadas, tem-se que o **poder** coercitivo é organizado a partir do emprego da **violência gratuita**. Wilderson (2020) descreve que, no âmbito das relações sociais, a violência é construída como necessária de duas formas. A primeira, a **violência contingente**, é empreendida quando uma pessoa transgredir alguma lei, considerando as regras que organizam aquela sociedade e mantêm a hegemonia de alguns grupos sobre outros. Já o segundo tipo, a violência gratuita, é aquela aplicada sem que haja motivação evidente ou justificada a partir das leis e dos contratos sociais, para fazê-los. Sobre essa última perspectiva, Wilderson afirma que a violência gratuita é necessária quando “a pessoa é um escravo, o que quer dizer que não são necessários pré-requisitos para que um ato de brutalidade seja incorrido” (Wilderson, 2020, p. 41). Ou, dito de outra forma, “a violência precede e excede as pessoas negras” (Wilderson, 2010, p. 126). Para Vargas,

trata-se de uma violência estrutural porque, de acordo com a perspectiva de Fanon, a pessoa negra está posicionada fora dos âmbitos da sociedade civil e da Humanidade. E a violência antinegra é gratuita porque, ao contrário do que o não-negro vivencia, a violência não depende de a pessoa negra transgredir a hegemonia da sociedade civil. Ou seja, **negros vivenciam violência não por causa do que fazem, mas por causa de quem são, ou melhor, de quem não são**. A violência gratuita equivale a **um estado de terror** que é independente de leis, direitos e cidadania. A violência gratuita é terror porque é imprevisível na sua previsibilidade, ou previsível na sua

⁸⁵ Patterson considera os mundos tribal, antigo, pré-moderno e moderno e analisa, entre outros, Grécia e Roma, Europa medieval, China, Coréia, reinos islâmicos, África, ilhas do Caribe, sul dos Estados Unidos e, também, o Brasil.

imprevisibilidade. Da perspectiva de uma pessoa negra, não se trata de perguntar *se* ela será brutalizada a esmo, mas *quando* (Vargas, 2017, p. 93, grifos meus).

A violência gratuita alimenta um estado de **terror** constante para as pessoas negras, pois é previsível que ela aconteça. No entanto, mesmo que isso a faça previsível, não é possível saber exatamente quando ela vai acontecer, pois a violência gratuita extrapola as operações sociais que regulam o uso da violência. Experimentamos a violência não por infringirmos regras, mas por existirmos enquanto pessoas negras, inclusive antes de nascermos⁸⁶. A violência nos encontra sendo negras (os) dentro de nossas casas⁸⁷, carros⁸⁸, nos elevadores⁸⁹, nos *shoppings*⁹⁰, nos mercados⁹¹, em hotéis⁹², enquanto parimos⁹³, enquanto somos enlouquecidas

⁸⁶ Ver caso de Kathlen Romeu, 24 anos e grávida de 14 semanas, morta com um tiro de fuzil. Disponível em: <https://glo.bo/3CLirAf>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁸⁷ Ver caso de Jefferson Guilherme da Costa Santos, de 20 anos, morto a tiros durante abordagem policial no dia 28 de julho de 2021. Disponível em: <https://glo.bo/2XnH1qC>. Acesso em 08 ago. 2021. Também Atatiana Jefferson, 28 anos, atingida por um tiro efetuado por um policial, pela janela da casa, enquanto cuidava do sobrinho. Disponível em: <https://bit.ly/3fZK2Uu>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁸⁸ Ver chacina do Costa Barros, em 28 de novembro de 2015, quando Wilton Esteves Domingos Júnior, Roberto de Souza Penha, Carlos Eduardo da Silva de Sousa, Wesley Castro Rodrigues e Cleiton Correa de Souza, foram alvejados com 111 tiros disparados contra o Palio branco em que estavam. Disponível em: <https://bit.ly/2VL0jG2>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁸⁹ Ver caso de Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, morto em 02 de junho de 2020, após “ser caído” do 9º andar de um prédio de luxo no Centro do Recife, quando sob os “cuidados” da primeira-dama de Tamandaré. Disponível em: <https://glo.bo/37D95rL>. Acesso em 08 ago. 2021. Aqui cabe observar diversas camadas: a morte da criança se deu no ápice da primeira onda da pandemia, quando o país ainda estava em lockdown (... mas não os corpos negros explorados para o “trabalho”). A criança foi deixada sob os cuidados da “patroa” enquanto a mãe de Miguel passeava com o cachorro da patroa. Miguel não caiu do elevador, ele foi caído. Ele era uma criança, pequena demais para estar sozinho e inocente demais para saber que perigos o rondavam. O caso é evidência de como noções como ‘infância’, “criança”, “juventude” etc perdem sentido na presença da negritude. Sobre o assunto, entendo que há uma ligação com as propostas teórico-analíticas de Sueli Carneiro, na obra “Dispositivo de Racialidade” (2022). Como explica Sueli Carneiro, “um binômio que também já se autonomizou de sua estrutura empírica para designar no plano simbólico as assimetrias raciais é o expresso na diferenciação do elevador de serviço & elevador social”. A intelectual entende que o “dispositivo de racialidade” se atualiza e se sustenta também a partir de elementos não discursivos, conforme avança a partir da noção de dispositivo de Foucault. Aqui o aspecto arquitetônico engendra tanto a dialética inaugurada por Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, na sua retroalimentação espacial na separação física das pessoas no espaço, mas também a dinâmica de morte e vida que acompanham o elevador como dispositivo de controle e regulação dos corpos, especialmente os negros, como demonstra o caso de Miguel.

⁹⁰ Ver caso de João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, espancado e morto por um segurança e um policial militar em uma unidade do supermercado Carrefour em Porto Alegre, à beira do 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lYEfCd>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹¹ Ver sobre rolezinhos e jovens negros barrados de entrar em shoppings. Disponível em: <https://glo.bo/3sf5iu5>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹² Ver caso de Katherine Dunham, dançarina e coreógrafa americana internacionalmente reconhecida que fazia turnê pelo Brasil em 1950, quando foi proibida de se hospedar no hotel Esplanada por ser negra e Lei Afonso Arinos. Disponível em: <https://bit.ly/3Ayfwss>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹³ Ver diversos estudos e reportagens sobre falta de analgesia para mulheres negras durante o parto. Disponível em: <https://bit.ly/2XfmOmC>. Acesso em 08 ago. 2021. Ver também estudos ou reportagens sobre maior índice de mortes de pessoas negras por doenças evitáveis. Disponível em: <https://bit.ly/3yIcmCd>. Acesso em 08 ago. 2021.

(os)⁹⁴ ou patologizadas (os) e punidas⁹⁵ como parte da educação⁹⁶ formal. Dito de outra forma, somos mortas (es/os) prematuramente⁹⁷.

Seguindo na descrição das características da escravidão, a **alienação natal**, ou a quebra dos laços familiares, significa que os escravos são excluídos da ordem social e renegados de quaisquer direitos pertencentes inerentemente a outros membros dessa sociedade, como a ter, manter e constituir suas famílias. Esse aspecto cultural define o escravo como uma pessoa socialmente morta. Ser escrava (o) é ser e estar alienada (o) do que se convencionou chamar direitos fundamentais antes, durante e depois de seu nascimento. É não pertencer à ordem social de forma legítima ou cognoscível pelos processos de separação familiar, ancestral e de descendência que lhe são impostos, pois sob a égide da escravidão, todos os laços são precários (Patterson, 2018). Como corrobora Spillers (1987), categorias como família e parentesco perdem sentido quando associados à carne negra. Uma vez à mercê da dimensão do poder, essas são categorias que podem ser invadidas de forma arbitrária e a qualquer tempo pelas relações de propriedade (Spillers, 1987; Hartman, 1997). A alienação natal, como elemento que sobreviveu à escravidão, permeia diversas narrativas negras contemporâneas. A exemplo, a Professora brasileira Gina Ponte (BR) conta:

A minha mãe tinha uma relação muito forte com a terra. Então, eu me lembro que ela tinha passado por duas experiências muito traumáticas. Quando ela tinha por volta de 9 anos de idade, a vó xx sobreviveu a uma tentativa de feminicídio, né? Meu vô xx a esfaqueou várias vezes no peito e ela não morreu porque o tio xx, que tinha 11 anos na época, pulou para cima do meu avô, segurou a faca e gritou para todo mundo correr. E aí a minha mãe sempre falava desse momento como **um momento de muita dor porque ali houve uma ruptura**. Minha avó xx, que morava de favor nessa fazenda, e trabalhava plantando, colhendo, **ela foi botada para fora. Ela não tinha como cuidar dos seus filhos. Cada filho foi para um lugar e minha mãe foi para um lugar onde ela era muito maltratada**. Eu posso dizer que eu cresci sendo nutrida pelas dores da minha mãe. [...] E aí minha mãe dizia assim: "ainda que isso me custe passar fome, eu nunca vou me separar dos meus filhos". Então eu sinto que quando ela pôde ter a família dela, manter os filhos juntos ali o tempo todo era uma coisa da

⁹⁴ Para aproximação com os debates sobre racismo, eugenismo, higienismo e manicômios, ver estudo de Tassotti (2020). Disponível em: <https://bit.ly/3yIXuU5>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹⁵ Ver Relatório “K-12 Education: Discipline Disparities for Black Students, Boys, and Students with Disabilities”, publicado pelo Escritório de Accountability do Governo dos Estados Unidos (U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE - GAO), que aponta que estudantes negros, estudantes do sexo masculino e estudantes com deficiência são desproporcionalmente punidos com suspensões e expulsões em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Disponível em: <https://www.gao.gov/products/gao-18-258>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹⁶ Ver estudo de Ivina Paiva de Paula (2018) sobre patologização de corpos negros e a escola. Disponível em: <https://bit.ly/2VRHlaH>. Acesso em 08 ago. 2021.

⁹⁷ Ver dados disponibilizados no Atlas da Violência, publicado anualmente pelo IPEA, no Anuário Brasileiro de Segurança Pública e as séries de estudos do Mapa da Violência, coordenados por Julio Jacobo Waiselfisz. Ver também reportagens sobre maior índice de suicídios entre população negra. Disponível em: <https://bit.ly/3xLkosu>. Acesso em 08 ago. 2021.

qual ela não abria mão, porque ela sabia o quanto doía esse apartamento, né, dos seus, da sua família (Professora Gina Ponte (BR), Entrevista, 06/06/2023).

O depoimento da Professora Gina Ponte (BR) ressalta a profunda marca deixada pela alienação natal, onde a separação forçada de uma mãe de seus filhos, decorrente de traumas e violência, evidencia – para além do compromisso visceral de nunca repetir essa ruptura – como a experiência de desagregação familiar segue entranhada à carne desgenerificada da avó da Professora Gina Ponte (BR). Sobre ela, a lógica de proteção ou feminilidade não aderem sentido, estando constantemente vulneráveis como sob constante ataque.

Por fim, a terceira característica comum às dinâmicas da escravidão colonial apontadas por Patterson (1982) é a constante **desonra** do escravo, evidenciada a partir de comportamentos explícitos que lhe comunicam que é ele completamente impotente. É um aspecto sociopsicológico implícito no tipo de relação de poder estabelecida a partir da escravidão. Como explica Patterson (1982, p. 10), “o escravo não podia ter honra por causa da origem de seu status, a indignidade e onipresença de seu endividamento, sua ausência de qualquer existência social independente, mas acima de tudo porque ele não tinha poder exceto através de uma outra pessoa”. Essa relação parasitária entre senhor e escravo, invariavelmente envolvendo a dominação violenta de uma pessoa natalmente alienada, construiu as pessoas negras como mortas socialmente, conforme conclui o autor.

O trabalho de Orlando Patterson (1982) desafia a concepção romana de escravidão centrada na propriedade, destacando, ao invés disso, a complexa teia de fatores sociológicos, simbólicos e ideológicos que sustentam o sistema escravista. Ele revela como a escravidão, longe de ser apenas uma questão de posse legal, desempenhou um papel estruturante nas culturas, moldando identidades e influenciando profundamente a economia, a política e a vida social. A análise de Patterson expõe a interdependência entre escravidão e liberdade, sugerindo que a identidade forjada sob o jugo da escravidão ainda permeia instituições como a educação, e que é essencial consolidar alternativas que rompam com essa continuidade histórica.

Cheryl Harris explica que

a escravidão, como instituição legal, tratava os escravos como propriedade que poderia ser transferida, designada, herdada ou usada como garantia. [...] Como a “presunção de liberdade [surgia] da cor [branca]” e a “cor negra da raça [levantava] a presunção de escravidão”, a branquitude tornou-se um escudo contra a escravidão, uma forma de propriedade altamente volátil e instável. Na forma adotada nos Estados Unidos, a escravidão tornou os seres humanos alienáveis no mercado e, ao fazê-lo, submeteu a vida humana e a condição de pessoa - aquilo que é mais valioso - à máxima desvalorização (Harris, 1993, p. 1720).

Conforme observa a autora, a fusão entre a branquitude e a propriedade no sistema escravagista norte-americano não só consolidou a supremacia branca como valor intrínseco à liberdade, mas também institucionalizou a desumanização ao transformar vidas humanas em mercadorias. Haja vista se tratar de um sistema de propriedade, que “produziu uma categoria peculiar e mista de propriedade e humanidade – um híbrido que possuía instabilidades inerentes, refletidas no seu tratamento e ratificação pela lei” (Harris, 1993, p. 1718). A escravidão também facilitou que a identidade branca fosse fundida com a noção de propriedade, pois “como o sistema de escravidão dependia e se confundia com a identidade racial, tornou-se crucial ser 'branco', ser identificado como branco, ter a propriedade de ser branco. A branquitude era a característica, o atributo, a propriedade dos seres humanos livres” (Harris, 1993, p. 1721). Outrossim, a **branquitude como propriedade** (*whiteness as property*) revela a instabilidade inerente à condição dos escravos como uma mistura paradoxal de humanidade e propriedade e torna a branquitude numa forma de proteção contra a escravização.

Acerca das noções que permeiam as relações de propriedade na escravidão, Hartman (1997) entende que as dinâmicas que organizam, entre outras, a violência contra as pessoas negras escravizadas, parte da noção de **fungibilidade** do escravo. Para a autora,

a relação entre o prazer e a posse da propriedade escrava, tanto no sentido figurado quanto no sentido literal, pode ser explicada em parte pela fungibilidade do escravo – isto é, a alegria possibilitada em virtude da substituíbilidade e intercambialidade endêmica à mercadoria - e pelas extensas capacidades de propriedade – isto é, o aumento do sujeito do senhor por meio da despersonificação em objetos externos e pessoas. Em outras palavras, a fungibilidade da mercadoria torna o corpo cativo um recipiente abstrato e vazio vulnerável à projeção dos sentimentos, ideias, desejos e valores dos outros; e, como propriedade, o corpo despossuído do escravizado é o substituto do corpo do mestre, uma vez que garante sua universalidade desencarnada e atua como o sinal de seu poder e domínio. Assim, enquanto o corpo espancado e mutilado presumivelmente estabelece a materialidade bruta da existência, a materialidade do sofrimento regularmente escapa à (re)cognição em virtude do corpo ser substituído por outros signos de valor, bem como por outros corpos (Hartman, 1997, p. 21).

Percebe-se da posição de Hartman (1997) que a fungibilidade, ou seja, a possibilidade de possuir, acumular e substituir as (os) escravizadas (os), transformadas (os) em *commodities*, conforme dinâmica instaurada pela escravização, é central ao duplo processo de desumanização do negro e consolidação da humanidade dos não negros. Leio com Hartman (1997) que nesse momento “o valor da negritude residia em sua aptidão metafórica, seja literalmente entendida como a fungibilidade do *commodity*, seja entendida como a superfície imaginativa sobre a qual o mestre e a nação vieram a entender a si mesmos” (Hartman, 1997, p. 7).

Para consolidar-se como tal, a escravização produziu e utilizou tecnologias de terror diversas, com o objetivo de sujeitar pessoas africanas escravizadas à obediência de seus “senhores”. Das torturas por castigos físicos (como o uso da chibata, os açoites, os banhos de salmora, pimenta e/ou vinagre nas feridas abertas, os anjinhos⁹⁸ e os colares de ferro e madeira; a aplicação de água fervente em ouvidos ou em orelhas a serem decepadas; o corte de diferentes membros do corpo; ou ainda as marcações a ferro), destacamos o requinte de crueldade com que eram aplicados. Ainda que muitas vezes levassem à morte desses indivíduos ou à sua venda após serem castigados, entendo que as violências empreitadas se pretendiam orientadas por códigos de conduta, mais ou menos legislados, e uma ética anagramática que naturalizavam um estado de terror contra os corpos escravizados.

Como aponta Hartman (1997, p. 5), é “o reconhecimento seletivo da humanidade que sustentava as relações da escravidão” das pessoas negras conforme se configuraram na empreitada colonial. Ao analisar a transformação do corpo negro em carne, “existência definida em seu nível mais elementar” (Hartman, 1997, p. 5), a autora questiona que talvez “os dons presumidos do homem – consciência, sentimento e razão – tenham agido para unir a escravidão e a liberdade (1997, p. 5). Na mesma direção que Wynter (2003), Hartman analisa as formas como o reconhecimento da humanidade e da individualidade foram utilizadas para “amarrar, prender e oprimir” (1997, p. 5) a partir de dinâmicas de poder, violência e dominação que desestabilizam, por consequência, noções como “vontade”, “agência”, “individualidade” e “responsabilidade” quando associados às pessoas negras.

Diante desses apontamentos, corroboro Saidyia Hartman que

a escravidão estabeleceu uma medida humana e um ranking de vida e valor que ainda têm de ser desconstruídos. Se a escravidão persiste como uma questão na vida política dos afro-americanos, não é por causa de uma obsessão antiquada com o passado ou o peso de uma memória muito longa, mas porque as vidas negras estão ainda sob perigo e ainda são desvalorizadas por um cálculo racial e uma aritmética política que foram entrincheirados séculos atrás. **Esta é a sobrevida da escravidão – oportunidades de vida incertas, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e pobreza. Eu também sou a sobrevida da escravidão** (Hartman, [2007] 2021, s/n, grifos meus).

Ao teorizar sobre essas experiências que persistem nos dias de hoje de maneira muito semelhante aos períodos de cativeiro, Hartman cunha o conceito de **sobrevida da escravidão** (*the afterlife of slavery*). Essa noção chama a atenção para as dinâmicas que produzem a vida de forma incerta/reduzida, condicionando uma espécie de sobrevida, ou de vida póstuma da escravidão. Assim, sob a sombra dos parâmetros que organizavam a escravidão formal,

⁹⁸ Os “anjinhos” eram anéis de ferro aparafusados a uma tábua para prender os polegares dos escravizados.

processos intrinsecamente semelhantes seguem na contemporaneidade, como um rastro mortífero dessa violência nefasta. É a continuidade dessas dinâmicas que faz com que as necessidades mais básicas das pessoas negras sigam sob “ataque prolongado” e implacável, pois é como se nunca houvesse acontecido uma ruptura real com a figura do escravo. Sobre esse cenário de constante violação e indignidade, Lélia Gonzalez defende que

as condições de existência material da comunidade negra remetem a condicionamentos psicológicos que têm que ser atacados e desmascarados. Os diferentes índices de dominação das diferentes formas de produção econômica existentes no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do “lugar natural” de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc, até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (...) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (...). No caso do grupo dominado o que se constata são famílias inteiras amontoadas em cubículos cujas condições de higiene e saúde são as mais precárias. Além disso, aqui também se tem a presença policial; só que não é para proteger, mas para reprimir, violentar e amedrontar. É por aí que se entende porque o outro lugar natural do negro sejam as prisões. A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. A longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante a utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna. Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando do de ordem e segurança sociais (Gonzalez, [1980], 2018, p.209).

Como evidencia Lélia Gonzalez, a divisão racial do espaço no Brasil, desde a era colonial até os dias atuais, tem perpetuado a dominação e a marginalização da comunidade negra, condicionando-a a viver em locais precários⁹⁹, submetida a uma repressão policial e

⁹⁹ Segundo a “Pesquisa do Déficit Habitacional”, atualizada pela Fundação João Pinheiro em parceria com a Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades, conforme informações da PnadC 2022, aponta que no Brasil o déficit habitacional de 6 milhões de domicílios afeta desproporcionalmente a população negra, com dois em cada três brasileiros sem moradia própria sendo negros. A inadequação habitacional, que atinge quase 25 milhões de domicílios, é marcada por carências de infraestrutura, condições edilícias precárias e irregularidade fundiária, afetando mais severamente comunidades negras. Além disso, 62% das 3,9 milhões de pessoas vivendo em áreas de risco são negras, evidenciando uma vulnerabilidade socioespacial racializada. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/26-milhoes-de-domicilios-urbanos-brasileiros-apresentam-algum-tipo-de-inadequacao/>. Acesso em 11 jun. 2024. A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2023) corrobora essa desigualdade, mostrando que 23,3% das pessoas pretas ou pardas vivem em domicílios com mais de dois moradores por dormitório, em comparação a 13,8% das pessoas brancas. Essa superlotação é mais prevalente em áreas rurais, domicílios cedidos ou alugados, e entre a população de menor renda, reforçando a interseccionalidade entre raça, classe e precariedade habitacional no Brasil, apontando para uma persistente segregação racial no acesso à moradia digna. Nos Estados Unidos, a disparidade nas condições de moradia entre a população negra e branca persiste, refletindo desigualdades históricas e estruturais. A taxa de propriedade de imóveis entre famílias negras (45% em 2022) permanece significativamente inferior à de famílias brancas, com uma diferença de quase 30 pontos percentuais. Mesmo quando alcançam a propriedade, os lares negros são mais propensos a viver em condições inadequadas, enfrentando problemas como ineficiência energética e maiores custos de utilidades. Isso resulta em uma maior

encarceramento¹⁰⁰ que visa instaurar o medo e impedir a unidade do grupo, enquanto o discurso dominante justifica essa opressão em nome da ordem e da segurança sociais. Tais experiências traduzem-se num estado de terror constante e perturbador dado o estado de invasão constante a que está submetida a existência negra no mundo social. Essa absoluta vulnerabilidade e incerteza de quando seremos novamente lançadas (os) a um poço de sofrimento ou agressão (Dumas, 2014, 2016) é aterrorizante.

Como explicam Vargas e Jung (2021, p. 18), “o terror constante não requer violação constante. Ao invés disso, ‘o fato de sua **possibilidade** [é] experimentado como um sentido constante de iminente desgraça que paira sobre tudo, cada pensamento, cada momento da existência [do escravizado]”. Por mais que diferenciemos tipos e funções diferentes da violência – um dos canais de catarse coletiva necessários para liberar as energias acumuladas sob a forma de agressividade (Fanon, 2008) – a realidade é que a “brutalidade com que os negros são tratados neste país simplesmente não pode ser exagerada [...]. Para os horrores da vida do negro americano, quase não há linguagem” (Baldwin, 1962, p. 68).

probabilidade de receber avisos de corte de serviços essenciais e sacrificar necessidades básicas para pagar contas de energia. Essas disparidades não apenas ampliam a lacuna de riqueza entre negros e brancos, mas também impactam negativamente a saúde das famílias negras. Apesar de algumas tendências positivas no mercado de trabalho, a taxa de propriedade de imóveis entre negros em 2022 estava apenas ligeiramente acima do nível registrado na época da Lei de Moradia Justa de 1968, evidenciando a persistência de obstáculos significativos. Políticas públicas que reduzam o custo de renovações e melhorem o acesso ao patrimônio imobiliário poderiam ajudar as famílias negras a viverem em moradias adequadas e beneficiarem-se igualmente da propriedade imobiliária, contribuindo para diminuir as disparidades de riqueza e saúde entre raças nos EUA. Disponível em: <https://urbn.is/3yDUIVq> e <https://blackdemographics.com/households/housing/>. Acesso em 11 jun. 2024.

¹⁰⁰ O encarceramento da população negra no Brasil revela um agravamento alarmante das disparidades raciais no sistema penal. Em 2022, o país atingiu o recorde de 832,3 mil pessoas encarceradas, com negros representando 68,2% desse total - o maior percentual da série histórica iniciada em 2005. Este dado evidencia um crescimento desproporcional de 381% na população negra encarcerada entre 2005 e 2022, em comparação a um aumento de 215% entre brancos no mesmo período. O perfil predominante dos detentos é de jovens negros de até 29 anos, refletindo uma seletividade penal racializada. Apesar de uma leve redução na proporção de presos provisórios (25,3% em 2022), o sistema prisional brasileiro opera com superlotação significativa, com 1,4 detentos por vaga. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em 04 ago. 2024. Nos Estados Unidos em 2021, por exemplo, afro-americanos eram encarcerados a uma taxa 5 vezes maior que brancos, enquanto indígenas e latinos eram presos a taxas 4,2 e 2,4 vezes maiores, respectivamente. Essas disparidades se estendem ao sistema juvenil, onde jovens negros têm 4,4 vezes mais probabilidade de serem detidos que seus pares brancos. O risco cumulativo de encarceramento ao longo da vida é significativamente maior para homens negros e latinos em comparação com homens brancos, refletindo desigualdades estruturais. Apesar de algumas tendências positivas, como a redução na taxa de encarceramento de mulheres negras (70% entre 2000 e 2021), as disparidades persistem em todos os níveis do sistema, incluindo a aplicação da pena de morte, onde negros têm 220% mais chances de sofrer execuções malsucedidas. Disponível em: <https://www.sentencingproject.org/app/uploads/2024/02/One-in-Five-Ending-Racial-Inequity-in-Incarceration.pdf>. Acesso em 04 ago. 2024.

Figura 8: Redação Negra sobre reportagem de “resgate” de brasileiros em situação de escravidão contemporânea (2023)



Fonte: Poder 360¹⁰¹ (2024).

Diante do cenário em que sobrevivemos, não me espanta que a reportagem escolha legendar, em 2023, a fotografia em questão nomeando a “senzala” em que pessoas escravizadas foram encontradas como “alojamento”. Menos ainda, que insista na linguagem antinegra de nomear como “trabalhadoras” pessoas sequestradas da vida para terem sua força de trabalho explorada exatamente como escravos. Me espanta, nesse caso, que a reportagem intitulada “3.151 pessoas foram resgatadas de trabalho análogo ao escravo em 2023” tenha escolhido como segunda expressão para sua abertura, depois do número **3.151**, o termo “pessoas”. Há um paradoxo nessa combinação de substantivos adjetiváveis e acumuláveis (número/inconcreto + pessoa/concreto) que insiste em disfarçar, a partir da linguagem, como a negritude dos cerca de 80% de resgatadas/os entre 2016 e 2023¹⁰² é justamente o que naturaliza a dinâmica e manutenção dessas circunstâncias na contemporaneidade.

Ratificada pelo discurso neoliberal legal e estatal e reverberada, evidentemente, por mídias que pretensamente se denominam como “de esquerda”, a narrativa imagético-textual prefere ignorar que não há como se considerar como um alojamento um colchão lançado ao chão num cubículo de tábuas que sequer combinam com a possibilidade de cabides ou prateleiras. Evidentemente, o cômodo está tomado pela presença ausente de encarcerados negros, pois inconcebível seria imaginá-los brancos. A terra marrom, o pó e a umidade se

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-economia/economia/3-151-pessoas-foram-resgatadas-de-trabalho-analogo-ao-escravo-em-2023/>. Acesso em 12 mar. 2024.

¹⁰² Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/de-cada-10-resgatados-do-trabalho-escravo-8-sao-negros/>. Acesso em 21 nov. 2024.

entrelaçam no contínuo chão-“paredes”, forjando a pintura sombria que invade, como a friagem da noite, as próprias vidas negras, por frestas do que deveria resguardar dignidade e proteção.

No Brasil de 2023, 135 anos não foram [nem seriam] suficientes para o Estado brasileiro cumprir a promessa de que pessoas, majoritariamente negras, se tornariam ex-escravas. Como informa a matéria anotada e redatada acima, apenas naquele ano, 3.151 PESSOAS precisaram ser RESGATADAS de condições de “trabalho” análogas à escravidão, termo usado pelo próprio Estado. Eu posso olhar para isso e ver ou narrar um número e, assim, indiferente a ele, continuar a consumir essas pessoas como os números acumuláveis e descartáveis em que elas foram tornadas. Eu posso correlacionar esse fato com sua continuidade e contar que nos últimos 15 anos o Brasil “alforriou”, ou “libertou”, cerca de 37 mil pessoas, quase os mesmos 42mil alforriados contados no primeiro censo do país de 1872. Posso lembrar que há uma diferença, *muito simples*, entre esses momentos: em 1872, mais para quase 2 séculos do que para menos, a escravidão no Brasil ainda era legal e formalmente inscrita na letra da lei, por direito, *lawfully*, e nos modos de socialização vigentes. Eu posso lembrar que **não seriam necessárias 3.151 pessoas** para demonstrar que os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1888 (CF/88) – soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político – foram violados, pisoteados, desconsiderados, ignorados, **mas apenas 1 (uma)**. Apenas 1 (UMA) “Madalena”¹⁰³ deveria bastar para desestabilizar o significado desses princípios e o próprio significado de “pessoa”.

A questão aqui não é que os princípios fundamentais estejam errados. Os princípios fundamentais contemplam o grupo de pessoas a que se destinam: aquelas consideradas humanas e pertencentes à humanidade. Nesse sentido, o Estado brasileiro se restringe a cumprir com a manutenção da mesma lógica que o fez ser o último país das Américas a proibir o tráfico transatlântico de africanos e a abolir a escravidão [no papel]. Sabendo-se que não se “superam” 350 anos de escravidão formal em 150, quase metade desse tempo, menos ainda se repara o irreparável, cabe refletir sobre, problematizar e agirmos no sentido de repensar os próprios parâmetros de humanidade e sua significação seletiva. Diante disso, o que pensar, então, sobre as cerca de 1 milhão de pessoas¹⁰⁴ em condições análogas à escravidão em 2023 (menos de

¹⁰³ Referência ao caso de Madalena Gordiano, resgatada, em agosto de 2020, da situação de trabalho escravo doméstico em que se encontrava há quase 40 anos, servindo desde seus 8 anos de idade a mais de uma geração da mesma família. Denominou-se como “efeito Madalena” a repercussão nacional, aumento nas denúncias de casos semelhantes e intensificação nas ações fiscais na temática e punições nos últimos 3 anos. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/madalena-gordiano-fantastico-trabalho-domestico-escravidao/>. Acesso em 08 out. 2023.

¹⁰⁴ Como apontam os dados da *Walk Free* (<https://www.walkfree.org/>), o Brasil ocupa hoje o 11º lugar entre 160 países, estando atrás de nações com Índia, China, Coreia do Norte e Estados Unidos (país com o maior número de escravizados, cerca de 1,1 milhão). Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/brasil-tem-1-milhao-de->

0,005% da população do país) em sua relação de contiguidade atemporal com as mais de 700 mil de 1888 (cerca de 0,05%)? Afinal, como ter 1 pessoa escravizada a cada 214 no século XXI *versus* ter 1 a cada 19 no século XIX diferencia a gramática social antinegra ou a natureza das relações sociais que garantem esses processos?

Há um desvio de atenção do princípio que naturaliza esses processos como cenas cotidianas de terror, que acontecem de forma exaustiva e repetitiva de forma muito específica contra pessoas negras. Conforme ilustra Vargas (2021b), em alusão à diáde azul/vermelho do filme Matrix, compreender o mundo a partir da linguagem do racismo ou da linguagem da antinegitude significam coisas diferentes e princípios de ação distintos:

Quadro 1. A pílula azul do racismo vs. a pílula vermelha da antinegitude

Pílula azul	Pílula vermelha
Racismo	Antinegitude
A hierarquia básica é Branco/não branco	A hierarquia básica é não negro/Negro
Alianças multirraciais são um requisito	Autonomia negra: alianças multirraciais são uma possibilidade
Formas de opressão específicas, mas relacionadas, entre todos os grupos racializados e oprimidos	Inconmensurabilidade da posição negra
O Estado-império e a democracia multirracial são, em última análise, redimíveis	O social e o humano são irremediavelmente antinegros, assim como a ordem mundial
A solução é a reforma e/ou transformação radical	A solução é a abolição

Fonte: Vargas (2021b, p. 186) – Tradução minha.

Enxergar a matriz da antinegitude é perceber que o mundo social foi construído não apenas para oprimir pessoas negras, mas para defini-las como algo fora da própria ideia de humanidade e, a partir disso, significar Humano e humanidade. Talvez precisem ser constante e rapidamente consumidos e descartados para, talvez, inclusive, manterem o estado de torpor e a incapacidade de captar cenas e dinâmicas pelo que elas são e representam, impedindo que toquemos fogo nessa senzala moderna que é o mundo. É ponto nodal que, na presença da negritude, princípios, valores, qualidades e diversas outras categorias do mundo social perdem sentido. Eles não aderem. Não se sustentam razoáveis quando relacionadas à vida inventada negra. Princípios, valores, qualidades não foram pensados, criados, moldados, projetados ou efetivados a partir de ou para “pretos”, “forros”, “africanos”, “libertos”, “alforriados”, mas sim, a partir de e para Homens, Humanos, Pessoas. Negras, negres e negros não foram inventados

trabalhadores-em-condicoes-analogas-a-escravidao-diz-ong-3929. Acesso em 15 jun. 2024. Para mais informações, acessar o Radar SIT, um painel mantido pelo Ministério do Trabalho e Emprego que traz informações e estatísticas *online* acerca de inspeções do trabalho realizadas no país. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/>. Acesso em 10 jan. 2024.

como tais para habitar essas categorias. Muito ao contrário: foram inventadas (os) para não pertencer a elas. E sabemos as consequências disso para a população negra.

2.1.3 Do risco e do traço da vida pós-tumba da escravidão e a antinegritude

Figura 9: Los Angeles. Rodovia interestadual 110 e Slauson Ave



Fonte: Google Maps (2024)

Ser negro no mundo é uma encruzilhada, frequentemente fatal. Não daquelas boas, em que depositamos a esperança no despacho e na obrigação bem feitos, que nos animam a alma; menos ainda aquela suspensa na ideia de termos várias opções ou podermos seguir vários caminhos. É só o atropelo mesmo.

A foto acima é do cruzamento da Rodovia Interestadual 110 (*Harbor Freeway*) com a Avenida Slauson, em Los Angeles, na Califórnia. Em 29 de dezembro de 2021 a sensação de ser solapada pelas cerca de 160 milhões de pessoas negras¹⁰⁵ brasileiras e estadunidenses (e

¹⁰⁵ Esse quantitativo equivale a uma estimativa da quantidade de pessoas negras (pretas, pardas e afro-americanas) nos dois países. Atualmente, as pessoas negras brasileiras (pretos + pardos) somam a maioria da população, quase 56% dos cerca de 213 milhões de habitantes no país – sendo 10,6% pretos e 45,3% pardos, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022). A PNAD aponta ainda que 42,8% são pessoas brancas, 0,6% indígenas e 0,4% amarelas. No Brasil, o IBGE considera a **autodeclaração** das pessoas no quesito cor/raça e “Amarelo se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana. Indígena [...] as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades. Branco é quem [...] possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. Pardo [...] possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros. Preto [...] possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana”, conforme orienta o TJDF (2023). Já nos Estados Unidos, o Centro Nacional de Estatísticas Educacionais (NCES) estimou que a população dos EUA somava aproximadamente 333 milhões de pessoas em 2022. Brancos representavam 196.3 milhões (59%); latinos/hispânicos 63.4 milhões (19.1%); negros/afro-americanos 42 milhões (12,6%); asiáticos, 19,8 milhões (6%); nativos americanos/nativos do Alasca, 2,4 milhões (0,7%); nativos do

suas/seus ancestrais) nessa encruzilhada me levou a uma das minhas piores crises emocionais durante o doutorado sanduíche. Eu tentava chegar na luxuosa casa da supervisora de uma amiga, também bolsista. Passaríamos a virada do ano juntas. A casa ficava em um bairro gentrificado de Los Angeles. Mantinha o mesmo ar do terror psicológico dos filmes “Corra” (2017), de Jordan Peele, ou do seriado “Outros”, de Little Marvin (2021), mas não era aquele subúrbio clássico estadunidense, apenas era tão embranquecido como os bairros de classe média (alta) brasileiros e os álbuns das famílias latifundiárias¹⁰⁶.

Depois de eu ter sido traída pelo Google Maps, que mudou minha rota de ônibus minutos antes de eu embarcar, descí nessa estação suspensa da foto. Eu estava cabreira e as coisas pareciam não conspirar a meu favor: desacompanhada, cheia de sacolas com comida e uma mala para vários dias, eu tentava entender porque o motorista se espantou quando eu disse que desceria na região da Rua 58 (*58th Street*) e sugeriu que eu descesse umas 40 ruas abaixo, mais próxima do bairro de Watts¹⁰⁷. Certamente, encruzilhadas mais habitáveis para uma mulher negra.

Havai/de outras ilhas do Pacífico 0,634 milhão (0,02%); e cidadãos que declararam duas ou mais raças/etnias somavam 7.9 milhões (2,4%). Considerando as estimativas e o aumento de grupos raciais não brancos nos países, prevê-se que, em algumas décadas, os Estados Unidos terão um quadro multirracial menos divergente. Note-se que, nos EUA, a identificação racial é dada por ascendência, diferentemente do Brasil, onde se considera a autodeclaração ou a heteroidentificação como fatores preponderantes para definir a que raça determinada pessoa pertence ou como se reconhece.

¹⁰⁶ Quanto à propriedade de terra de estabelecimentos agropecuários, ramo comercial que movimenta grande parte da economia brasileira, dentre produtores, 48,0% eram brancos, 42,7% pardos e 7,9% pretos. Interessa observar que pessoas negras são majoritariamente “donas” das pequenas propriedades, aquelas com menos de 1 hec (71%, sendo 13,7% de pretos e 58% de pardos). Do outro lado, pessoas brancas dominam a quase totalidade das grandes propriedades de terra, os latifúndios monocultivos, responsáveis pela movimentação de bilhões em exportações.

¹⁰⁷ O trânsito por uma cidade racialmente segregada como Los Angeles é uma travessia historicamente marcada pela antinegritude. Durante a escrita desta tese, ao revisitar as notas de campo do doutorado sanduíche, recordei as conversas com Dona Barbara, uma senhora negra de cerca de 65-70 anos, voluntária no *Shakur Center*, centro comunitário localizado em Oak Park, um bairro historicamente negro de Sacramento (Califórnia). Refazendo mentalmente a rota que me levou à região de Watts, conhecida pelos Motins de 1965, considerado logo nacional das rebeliões dos guetos negros e porta-estandarte das rebeliões negras nos Estados Unidos, relembrei a sugestão do motorista de ônibus que, sem eu saber, me direcionava a esse marco de resistência negra. Watts, onde Dona Barbara nasceu e cresceu, foi o palco de uma revolta que explodiu em resposta à brutalidade policial e à negligência estatal, seis meses após o assassinato de Malcolm X, que já denunciava as táticas violentas da polícia contra os negros nos EUA. Dona Barbara, sobrevivente dos motins, compartilhou suas memórias da infância em meio à violência, ao medo e ao descaso governamental, que resultaram em seu Transtorno de Estresse Pós-Traumático. Segundo ela, as políticas de morte dos toques de recolher, da linha vermelha e da força nacional de segurança, imposta não só a Watts, mas a diversos guetos negros na década de 60, encurralavam pessoas negras para o encontro com a morte iminente enquanto “os policiais e os bombeiros ficavam olhando os prédios, os hospitais queimando, as pessoas desesperadas, e não faziam nada, só olhando a gente morrer”. Entre lembranças da mãe que gritava “saia da merda da janela” (“*get out of the damn blinds*”) e as ruas que entoavam o uníssono “Queime, bebê, queime” (“*Burn, baby, burn*”, tomado emprestado do slogan do DJ Magnificent Montague – *Burn*) ela relembrou da fúria coletiva que levou os moradores de Watts a incendiar e saquear estabelecimentos que exploravam a comunidade negra, enquanto protegiam negócios e centros comunitários. Para muitos em Watts, a rebelião foi uma vitória, pois forçou as autoridades a finalmente prestarem atenção em sua realidade. Para mais, ver os comentários de Bayard Rustin, publicados em março de 1966, disponível em: <https://www.commentary.org/articles/bayard-rustin-2/the-watts/> e do site <http://www.detroits-great-rebellion.com/Watts---1965.html>. Acesso em 20 jan. 2024.

Figura 10: Região do bairro de Watts, em 13 e 14 de agosto de 1965. Acima, incêndio em um prédio na esquina da *Avalon Blvd* com a *107th*. Abaixo, incêndios na esquina da *Central Ave.* com a *43rd St.*



Fonte: LA Times – mapa da Revolta de Watts (1965)¹⁰⁸

Havia também um homem-que-me-olhava-estranho no ônibus, desde que embarcamos juntos na estação de trem da *Union Station*, onde eu desembarquei vindo de Riverside. A Los Angeles barulhenta ficou ainda mais inóspita com uma virada de tempo inesperada da tarde ensolarada. Quando desci do ônibus, no meio da rodovia, a zoadada de carros por todos os lados e uma chuva indecente dificultavam a visão de tudo, o que não me impediu de ver o homem-que-me-olhava-estranho descer por uma outra porta do ônibus. Minha cabeça gritou: “Agora já era mesmo”, entre palavrões e medos. Ele caminhava na minha direção num passo rápido que minhas pernas e sacolas pareciam não compensar indo na direção oposta a ele. Foi quando vi que desceram também do ônibus **um homem negro, uma criança negra de uns 5 anos e uma bicicleta prateada.**

¹⁰⁸ Disponível em: <https://graphics.latimes.com/watts-riots-1965-map/>. Acesso em 20 jan. 2024.

Apertei o passo; coleí neles: “Oi, com licença, tudo bem? Vocês vão pegar o ônibus? Posso caminhar com vocês?” [Não era possível que um homem negro com uma criança e uma bicicleta fosse me fazer qualquer mal, eu pensava]. O homem, estranhando a conversa [atípica em terras em que conversar ou pedir ajuda é algo perigoso demais para pessoas negras¹⁰⁹], entendeu na hora o que estava acontecendo e disse que sim. O menino me olhava sem entender. Joguei uma conversa fiada e dei uma última olhada para trás, apenas para ver o-homem-que-me-olhava-estranho desapertar o passo e tomar distância na chuva.

As coisas pareciam ter melhorado, até que elas pioraram. Andamos até o elevador para descer para o ponto de ônibus na pista debaixo. Quando a porta se abriu, um cheiro rasgado, pesado, saiu numa baforada neblinosa: 3 pessoas negras, muito sujas, semi-mortas, absolutamente entorpecidas, deitadas (ou caídas?) uma em cada canto do elevador, se abrigavam do frio e da chuva¹¹⁰. O homem negro abaixou a cabeça silencioso. O filho negro acompanhou o movimento automaticamente. Ficou óbvio que sabiam os movimentos a fazer e as consequências de se não o fizessem. Eu, desnorreada, os copiei, entalada num choro que botei de volta para dentro enquanto ele me esgarçava a garganta tentando vazar pelos olhos. Olhei para o menino, pequeno demais para passar por aquilo e por coisas provavelmente muito piores, e minha cabeça rodopiou de raiva e de tonteira do cheiro forte de crack. Ele era só uma criança e aquilo era sua rotina.

Nesse momento o meu coração disparou. Já não batia desesperado pelo temor do possível assalto, ou do estupro ou de qualquer dessas violências que encontram mulheres negras pelo menos três vezes mais que mulheres brancas¹¹¹. Como eu sempre digo, “eu só queria paz”. O que me sufocava ali, novamente, era a “vida” nesse mundo que opera esfregando na nossa

¹⁰⁹ A exemplo, ver caso de Brennan Walker, de 14 anos, em Rochester Hills, no estado de Michigan, EUA. Em abril de 2018, o jovem bateu à porta de uma casa do bairro para pedir informações sobre como pegar um ônibus para chegar à escola, depois de ter perdido o ônibus escolar. Sem celular, procurou informações junto a alguém do bairro. Ao bater na porta, foi recebido a gritos pela moradora e acusado de tentar “invadir sua casa”. O jovem precisou fugir correndo quando o marido da moradora atirou nele com uma espingarda e por pouco não foi baleado. Disponível em: <https://www.fox2detroit.com/news/black-teen-misses-bus-gets-shot-at-after-asking-for-directions-in-rochester-hills>. Acesso em 10 jan. 2024.

¹¹⁰ O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) publicou em 2023 um relatório sobre a população em situação de rua no Brasil, baseado em dados de registros administrativos e sistemas do governo federal. O documento, que atende a uma decisão do STF, revela que em 2022 havia 236.400 pessoas em situação de rua registradas no CadÚnico, presentes em 64% dos municípios brasileiros. O perfil predominante é de homens (87%), adultos (55%) e negros (68%), com maior concentração na região Sudeste, seguido pelo Distrito Federal. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/populacao-em-situacao-de-rua/publicacoes/relat_pop_rua_digital.pdf. Acesso em 25 mai. 2024.

¹¹¹ No Brasil, conforme dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), em 2022, mulheres negras representaram 59,8% das vítimas de violência sexual e doméstica, contra 38% de mulheres brancas. Na mortalidade por assassinato, 66,7% das vítimas eram negras, mais que o dobro das brancas (32%). A taxa de homicídios é mais alta entre mulheres jovens negras de 20-24 anos (6,4 por 100 mil).

cara o turbilhão embolado que é ser negro em qualquer paragem na Terra. Essa coisa de ser pega na encruzilhada quando mais ou menos se espera. Não na mesma forma fisicamente mortal como esses nossos jovens negros são pegos a cada 23 minutos¹¹² quando não conseguem desviar rápido o suficiente das 111¹¹³ ou das 143¹¹⁴ balas atiradas com milésimos de segundos de diferença, as quais os caçam em qualquer lugar. Não.

Eu havia sido novamente pega na encruzilhada: era atravessada pela lenta morte física, simbólica e psicológica que frequentemente acompanha nosso encontro com um Mundo Social antinegro, temperado à violência gratuita e genocídio. Talvez, mais do que isso, ricocheteassem os sentimentos de impotência, indignação, tristeza e vergonha em tanto ter que sobreviver a e colaborar com uma estrutura e dinâmicas institucionais que retroalimentam um estado de abjeção profunda, como enuncia o título dessa Segunda Revolta. Enquanto professora negra, minha identidade e/ou funcionamento no mundo são orientados por ou para as possibilidades de que minhas ações, especialmente as pedagógicas na educação formal, colaborem com um projeto de formação humana integral cidadã. Isso prescinde a circulação e construção de conhecimentos conjuntamente, bem como saber como e quando manejá-los para emancipar-se e transformar a si e/ou ao mundo a seu redor de forma positiva. Bom, nesse momento, assim penso eu. No entanto, os pressupostos de humanidade, integralidade ou cidadania nunca fecham as contas na vida negra.

Naquele momento eu congelei, atropelada por 7¹¹⁵ [ou cem, ou mil, ou 248.682¹¹⁶] ou dezenas de conclusões emaranhadas ao mesmo tempo. Elas escancaravam que o desenho das políticas públicas, dos direitos e garantias fundamentais, da guerra à violência ou da noção de segurança e vida digna não acompanham o risco e o traço de uma falaciosa vitória meritocrática.

¹¹² Segundo o Atlas da Violência de 2024, um jovem negro segue sendo morto a, aproximadamente, cada 23 minutos no Brasil, país em que uma pessoa negra corre um risco de 2,8 vezes mais chances de ser morta em relação a não negros. Os dados apresentados revelam uma disparidade alarmante na violência contra jovens negros nos EUA. O homicídio é a principal causa de morte para homens negros entre 10-34 anos, representando 41,2% das mortes nesse grupo, em contraste com 3,5% para homens brancos. Em 2015, a taxa de homicídios para negros nessa faixa etária era 13 vezes maior que para brancos. Além disso, jovens negros experimentam taxas mais altas de agressão agravada e envolvimento em brigas com ferimentos, bem como maior probabilidade de faltar à escola por questões de segurança.

¹¹³ Na Chacina de Costa Barros (2015), 5 jovens negros, com idades entre 17 e 25 anos, foram alvejados com 111 tiros dentro do carro, enquanto iam lanchar celebrando a conquista do emprego de um deles, pela polícia no RJ.

¹¹⁴ A Chacina do Cabula, em Salvador, 2015, que deixou 12 mortos (entre 15 e 28 anos, sendo 4 adolescentes) e 6 feridos após a polícia encurrular e executar sumariamente as vítimas com 143 tiros.

¹¹⁵ 7 (sete) é o número de mulheres negras vítimas de homicídio feminino por arma no Brasil a cada dez mulheres assassinadas (68,3% são negras, 29,5% brancas, 0,5% indígenas e 0,3% amarelas), segundo o levantamento “O papel da Arma de fogo na violência contra a mulher” (IPEA, 2023). Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2024/03/O-papel-da-arma-de-fogo-na-violencia-contra-a-mulher-3a-edicao-2024.pdf>. Acesso em 10 jul. 2024.

¹¹⁶ Número de crianças negras de 4-5 anos que não frequentavam a pré-escola no Brasil em 2022, conforme dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022).

Ao contrário, são feitos justamente para que não caibamos todas (os) e que nem todas (os) sobrevivamos à corrida ao cruzarmos a porta da cidadania ou da humanidade: a questão é que não era nem para haver porta ou limite de pessoas nesse barco.

Com a minha cabeça e coração de professora, eu questionava não só quem eu achava que eu era, em sua consciência, para imaginar que poderia usar a educação como meio entre aquele menino preto (ou os “meus meninos pretos”), que vivia(m) situações como aquelas, e a abolição (ou liberdade, ou emancipação). Questionava também do que adiantaria seguir nutrindo a esperança de que a educação formal poderia e/ou deveria fazer algo por qualquer daquelas pessoas, quando elas sequer eram aceitas nas escolas¹¹⁷, perecendo às margens do mundo a que dão forma. A matemática, a língua ou qualquer outro conteúdo ou fazer escolar padronizados e pretensamente universalizantes pareciam insuficientes e coniventes com aquele nível de violência¹¹⁸. As centenas de pensamentos abriram a porta para o ódio, que rasgou numa lágrima desatinada. Eu congelei diante da realização de que o que se poderia oferecer, ou o que eu poderia oferecer a partir da educação, ou a educação em si mesma, talvez mais corroborasse a violência e desumanização do que as desestruturassem.

Ainda que o temor do assalto ou de outros desdobramentos da possível violência me assombrassem naquele momento, foi um estado mais profundo de ódio e indignação com o mundo que me desestabilizou. Aquilo tudo era muito, era demais, era excessivamente bizarro, para que apenas um meio de transformação dessa conta de virar o jogo, de zerar tudo, de

¹¹⁷ Nas semanas anteriores, vínhamos discutindo políticas educacionais, questões de racialização e exclusão de estudantes negros nos Estados Unidos, nas disciplinas estudos críticos em educação e formação de professores da Profa Rita Kohli, grande e generosa parceira na UCR. Havíamos falado sobre as dificuldades impostas a estudantes em situação de rua ou sem endereço/residência fixa para consolidar seus processos educativos formais.

¹¹⁸ Em relação à educação, a despeito dos esforços empreendidos por movimentos negros e diferentes atores sociais na consolidação de políticas públicas, legislações ou ações que resguarдем nossos direitos, a população negra brasileira (pretos e pardos) representava, em 2019, 44,8% das pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto, enquanto essa taxa era de 31,5% para pessoas brancas. Enquanto o índice de pessoas brancas analfabetas no Brasil é de 5,9%, essa taxa, para pardos e pretos, respectivamente, sobe para 13% e 14,4%. Observa-se, também, que mesmo que a taxa de pretos e pardos com ensino superior completo tenha crescido de 2,2% para 9,3% entre 2000 e 2017, taxas baixíssimas comparadas ao contingente populacional desse grupo, essa taxa cresceu de 9,9% para 22% no mesmo período para os brancos. Isso significa que, em quase 20 anos, as taxas de conclusão de ensino superior para a população negra ainda não atingiram as taxas de 20 anos atrás da população branca. Entre as pessoas na faixa etária entre 15 e 24 anos que frequentavam o nível superior em 2019, por exemplo, 12,8% eram pretos, 13,4% eram pardos e 31,1% eram brancos, a despeito da implementação e obrigatoriedade das cotas, conforme a Lei n.º 12.711/2012. Nos EUA, enquanto entre os considerados analfabetos funcionais (com mais de 16 anos) pessoas negras somavam 24%, entre as pessoas brancas a taxa era de 7%, cenário ainda mais grave. Tanto o Brasil quanto os EUA apresentam melhoras em relação às taxas de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas seguem com gargalos consideráveis no que tange à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e na conclusão dessa última etapa da Educação Básica. Nos EUA, ainda que os dados sejam mais altos em termos quantitativos, há um abismo semelhante que separa os 21% de negros e 35% de brancos que têm um diploma de graduação. Ressalte-se que essas etapas impactam diretamente a juventude negra e, conseqüentemente, como (ou não) essas gerações acessam Educação Superior e melhores condições de trabalho e renda, entre outros.

desfazer a paz com a violência. Há um nível de brutalidade vil demais contra crianças, responsáveis e pessoas negras, encantoadas na vida, nos elevadores e nas escolas.

A porta do elevador se abriu. Nos dois minutos seguintes de conversa com o pai, descobri que ambos moravam em um motel¹¹⁹ próximo e tinham ido ao centro de LA tentar conseguir alguma esmola; esmola essa insuficiente para pagar a diária de poucos dólares que garantiria mais algumas noites protegidos e alguma alimentação que não o fast food barato¹²⁰. A família havia sido desfeita. Estavam tentando escapar da rua. O menino ia para a escola quando dava, quando a burocracia não complicava tudo. O paradeiro incerto jogava contra o tempo e a vida. A mãe havia sido engolida pelas drogas e pelas ruas e estava desaparecida há algumas semanas. Me senti pior ainda porque não tinha um centavo furado no bolso para ajudar. “Me desculpa, irmão. Eu não tenho dinheiro, mas tenho maçãs e um sanduíche. Vocês querem?”. Ele aceitou as maçãs. Vendo meu ônibus chegar, me apressou.

Atravessei a rua correndo, tropeçando, entre carros, e sacolas, e mala; abandonando uma garrafinha d’água e uns fios de esperança para trás. Sentei no ônibus e o fone embalou “Amor cinza”¹²¹, de Seu Mateus Aleluia e Fabiana Aleluia. O choro soluçado espantou as pessoas ao redor e o jovem fora de si que alucinava os passageiros. Cheguei na casa, mais molhada que a própria chuva, sem conseguir falar. Minha amiga, no telefone, tentava terminar uma ligação e me dar um copo d’água enquanto me abria a porta. Do outro lado da minha linha, a Camyla, no Brasil, segurava a onda tentando entender alguma palavra do que eu vociferava, entre meus

¹¹⁹ Diferente do Brasil, “motel”, nos EUA, também significa quartos simples, baratos, alugados para estadias curtas e são muito comuns em qualquer cidade e ao longo das rodovias. No que tange à moradia, no Brasil, pessoas negras enfrentam situações de maior insegurança quanto à posse e a informalidade de suas moradias. Em 2022, com base na PNAD de 2019, das pessoas residindo em domicílios próprios (média de 70% entre todos os grupos) mas que NÃO possuíam documentação da propriedade, pessoas pretas e pardas (19,7% e 20,8% respectivamente) eram aproximadamente o dobro de pessoas brancas (10,1%) nessa situação. A tendência se mantém quanto à residência em locais sem esgotamento (36% pretos, 45,9 % pardos e 27,8 brancos), presença de bens duráveis na residência (como automóvel, geladeira, TV etc), que é cerca de duas ou três vezes maior entre pessoas brancas. Outro dado importante é de que negros também apresentam rendimento domiciliar per capita médio inferior. Enquanto no Brasil pretos e pardos recebem em média mensal de R\$ 934, brancos recebem quase o dobro, com R\$ 1.846; e a taxa de desocupação de negros é de 14,1% contra a de 9,5% de brancos (IBGE, 2019). Nos EUA, a renda, medida anualmente, para negros foi de US\$ 41,3 mil, segundo o Censo dos EUA em 2018, pouco mais do que a metade da renda dos brancos, que foi de US\$ 70,6 mil. No país, a taxa de desocupação esteve em 6,5% para negros e em 3,1% para brancos, segundo o Bureau of Labor Statistics, no mesmo ano.

¹²⁰ Segundo relatórios do *Feeding America* (2023), A comunidade negra nos Estados Unidos enfrenta níveis desproporcionais de insegurança alimentar e pobreza. Cerca de 9 milhões de pessoas negras têm acesso inadequado a alimentos, com um terço das crianças negras vivendo em insegurança alimentar. A taxa de pobreza entre negros (17,1%) supera significativamente a média nacional (11,5%), refletindo-se também nas altas taxas de pessoas negras em situação de rua (37% do total). Mais da metade das famílias negras sem-teto incluem crianças, evidenciando uma intersecção crítica entre raça, pobreza e falta de moradia. Estes dados apontam para desigualdades estruturais persistentes, demandando políticas públicas urgentes e focalizadas para melhorar as condições de vida da população negra americana. Disponível em: <https://www.feedingamerica.org/hunger-in-america/black-communities>. Acesso em 10 jul. 2024.

¹²¹ Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0k5yvkrbkjJIZOMKJvLem0?si=4a08dab56cb24ca6>. Acesso em 7 out. 2023.

soluções e um choro grunhido de ódio de um mundo em que minha roupa molhada encharcava um piso caro demais de salas-aquecidas-por-lareiras em que corpos negros não cabiam, nem faziam sentido. (Notas de campo adaptadas. Los Angeles, 29 de dezembro de 2021).

Dentre outros, esse relato destaca o funcionamento do que Vargas (2018) nomeia como **zonas de despossessão**:

Nestes dois estados-império, os bairros continuam a ser definidos pela antinegritude de tal forma que quanto maior a concentração de negros, mais empobrecida, mais vulnerável ao desemprego e mais propensa a produzir morte precoce por causas evitáveis será uma área residencial. As áreas negras concentram níveis mais elevados de encarceramento e homicídios cometidos por agentes do estado-império. Como zonas ocupadas de despossessão, as áreas residenciais negras em toda a diáspora também tendem a ter as piores escolas, instalações de saúde, infraestrutura urbana e condições gerais de vida, incluindo exposição desproporcional a riscos ambientais. Zonas de despossessão são zonas de morte social e física por causas evitáveis e gerenciáveis. Os capítulos mostram as formas pelas quais as forças sociais antinegras interseccionais contemporâneas - e, mais crucialmente, uma lógica antinegra sobredeterminante - são um aspecto crítico, embora frequentemente negado, de como as nações-império democráticas e multirraciais são imaginadas e gerenciadas (Vargas, 2018, p. 7).

A teorização de zonas de despossessão de Vargas (2018) oferece uma perspectiva crítica sobre a persistência da antinegritude estrutural nos estados-império, que se alinha e aprofunda os dados previamente analisados sobre insegurança alimentar, pobreza e violência contra a população negra no Brasil e nos EUA. Interessa observar aqui que fatores como pobreza, desemprego e mortalidade precoce por causas evitáveis não é produzida pela população negra, como frequentemente ouvimos em narrativas de responsabilização dos indivíduos versus responsabilização do Estado ou da estrutura. Essas circunstâncias acompanham a negritude e as condições da produção de sua morte precoce, conforme apontam os dados apresentados anteriormente. Assim, as taxas desproporcionais de pobreza (17,1%) e insegurança alimentar (que afeta 1 em cada 3 crianças negras) na comunidade negra americana, ou “níveis mais elevados de encarceramento e homicídios” nas áreas negras acompanham a constante invasão e sequestro, traduzidos nas estatísticas sobre a alta taxa de homicídios entre jovens negros e a sobrerrepresentação desta população no sistema carcerário.

A análise de Vargas fornece um quadro teórico para entender como estas disparidades não são acidentais, mas sim resultado de uma “lógica antinegra sobredeterminante” que permeia as estruturas sociais e institucionais, mesmo em nações que se proclamam democráticas e multirraciais. Isso sugere que as desigualdades observadas nos dados não são apenas questões de disparidade econômica, mas reflexos de um sistema mais amplo de exclusão e marginalização racializada.

É na busca por olhares alternativos sobre a questão da negritude que trago breves apontamentos sobre o afropessimismo enquanto perspectiva analítica. Embasado na perspectiva da antinegritude, Wilderson (2020) afirma que o afropessimismo é mais uma metateoria¹²² do que uma teoria em si. É um projeto crítico que emprega a negritude como lente analítica, a partir da qual se interpreta e interroga as lógicas não verbalizadas, inerentes ou subsumidas em diferentes perspectivas de pensamento, como no Marxismo, no pós-colonialismo, na psicanálise e nos feminismos. Os estudiosos do afropessimismo afirmam que o Negro é posicionado social e culturalmente como escravo, privado de agência humana, desejo e liberdade. Isso não significa que as pessoas negras estão atualmente escravizadas (por brancos ou pela lei), mas que a escravidão marca a posição ontológica das pessoas negras. A escravidão é como a existência negra é imaginada e implementada, e como pessoas não negras — particularmente brancas — afirmam seu próprio direito à liberdade e ao consumo, destruição e/ou simples desconsideração do Negro.

Ao definir como a gramática do sofrimento negro, ou sua morte social, é contígua à escravidão, Wilderson (2020) aponta três aspectos: i) o tempo e o espaço do desenraizamento cartográfico da subjugação negra; ii) a hidráulica do trabalho no capitalismo; e iii) a experiência do negro como hospedeiro das dinâmicas parasitas humanas (capital, colonialismo, patriarcado e homofobia). Assim, a violência antinegra “não é uma forma de ódio racista, mas sim o próprio genoma da renovação humana” (Wilderson, 2020, p. 40), uma espécie de bálsamo terapêutico que a raça humana precisa conhecer e da qual precisa se curar. Como explicam Ross e Dumas,

o Afro-Pessimismo é baseado em uma afirmação iconoclasta: que a Negritude é coextensiva à Escravidão. A Negritude é morte social, o que significa dizer que nunca houve um meta-momento anterior de plenitude, nunca um momento de equilíbrio, nunca um momento de vida social. A Negritude, como uma posição paradigmática (ao invés de um conjunto de identidades, práticas culturais ou acessórios antropológicos), não pode ser desvinculada da escravidão (Ross; Dumas, 2023).

Para o afropessimismo, os negros também não são entendidos como sujeitos humanos. Wilderson (2020) defende que a presença do negro nas análises teóricas, especialmente aquelas que centram uma noção de uma humanidade universal, funciona como um puxão (*wrench*) nesses trabalhos. Ou seja, a não presença do negro retorce a percepção de forma brusca quando o não ser negro entra em cena. Sua não presença e sua morte social desestabilizam as análises

¹²² Wilderson explica que o prefixo “meta” dá a noção de algo que extrapola, ultrapassa, aumenta o nível de abstração e, também, significa “sobre” ou “que a análise é feita de dentro da categoria/lócus sobre a própria categoria/locus. Por exemplo, uma meta-discussão seria uma discussão sobre a discussão. Ele avança explicando que as pessoas negras personificam uma meta-aporia para o pensamento ou ação política, ou seja, são o choque, a antinomia nos trabalhos.

generalistas ou universalizantes quando considerada a dinâmica de morte social do ser negro (Patterson, 1982). Dito de outra forma, compreende-se que as pessoas negras existem em uma relação estruturalmente **antagônica** com a humanidade. Isso significa que as tecnologias e imaginações sociais que permitem o reconhecimento da humanidade de outras pessoas excluem sistematicamente essa possibilidade para o Negro. O Negro não pode ser considerado humano; é não apenas outro, mas outro que não é humano. Postulado base para o afropessimismo, entende-se que a antinegritude não representa simplesmente um conflito racial que poderia ser resolvido por meio de lutas políticas organizadas e apelos ao Estado e à cidadania para reparação. Em vez disso, a antinegritude marca uma irreconciliabilidade entre o Negro e qualquer senso de consideração social ou cultural.

Para Wilderson, o afropessimismo são as pessoas negras na sua melhor versão – furiosas com o mundo. O afropessimismo dá a liberdade e a linguagem para expressar como as pessoas negras são inscritas no mundo sem restrições. Ou seja, que negros não são parte desse mundo ao passo que não há mundo como o conhecemos sem as pessoas negras. O afropessimismo liberta as pessoas negras dos desgastes causados pelas falácias da analogia humanista, que mistifica a relação das pessoas negras e a equiparação de suas experiências com as experiências de outras pessoas de cor. Nesse sentido, leio com Du Bois que

estas são as coisas em que pensam os homens, que vivem de si mesmos e da morada de seus pais; de seus vizinhos; de trabalho e serviço; de regra e razão e mulheres e crianças; da Beleza e Morte e Guerra. A este pensamento só tenho que acrescentar um ponto de vista: **tenho estado no mundo, mas não sou dele**. Tenho visto o drama humano de um canto velado, onde toda a tragédia e comédia exteriores se reproduziram num microcosmo interior. A partir deste tormento interior das almas, a cena humana exterior interpretou-se para mim de maneiras incomuns e até esclarecedoras (Du Bois, 1920, p. vii).

Como apontei nas análises empreitadas, há uma estrutura anterior que faz com que a população negra habite, diuturnamente, experiências constantes de “Morte e Guerra” em quaisquer contextos na Améfrica Ladina, como enunciam as citações. Continua e recorrentemente, mantém-se congelada fora dos parâmetros da humanidade uma população negra raramente herdeira ou sequer conhecedora “[da morada] de seus pais”. Sejam os nós contemporâneos (os) ou não às (aos) Fanons e W.E.B. Du Bois dos séculos XV-XXI, tem-se um extrapolar do tempo e do espaço que mantém pessoas negras fungibilizadas de forma muito semelhante e particular nas relações “de trabalho e serviço” ou desproporcionalmente assassinadas pela “regra e razão”. Dito de outra forma, expulsas (os) da família humana universal (Jung; Vargas, 2023; Wilderson 2020), em seus níveis micro e macro, assistimos, por exemplo, [a]o conjunto “mulheres” cair por terra face à materialização de que gênero – assim

como qualquer das categorias mencionadas por Fanon ou Du Bois – não adere significado quando associadas ao corpo negro. Tornadas carne desgenerificada (Spillers, 2021), forçosamente vivenciamos e assistimos diariamente nossas [ex-]“cria[nça]s” serem caídas de prédios¹²³, num espetáculo público de terror que atualiza e reencena os tempos de escravização formal como lastros de sua sobrevida (Hartman, 2007). Essa dinâmica libidinal sádica desestabiliza duplamente tanto a sacralidade da “maternidade” ou da “infância”: somos corriqueiramente obrigadas (os) a comprar um caixão pequeno para nossas (os) filhas (os)¹²⁴ ou confrontar sua invenção indigentes quando a premissa de proteção da vida pelo Estado é colocada em crise diante da naturalizada violabilidade da vida negra. O mesmo acontece com os paradigmas simbólicos de “Beleza” e a noção de humanidade e cidadania, fruto de nossa passagem forçada pela “Porta do não retorno” (Brand, 2001) e suas marcas em cada pormenor da experiência negra ao redor do mundo.

As elaborações apresentadas evidenciam que a humanidade de pessoas negras não é reconhecida como tal no mundo social. Pessoas negras não fazem parte da família humana. Numa frequência exaustiva, servem-se poções de respeito, cuidado, igualdade, equidade e dignidade em bandejas de prata desgastada e frascos etiquetados como antídoto que, de maneira muito perspicaz, têm nos envenenado lentamente. Frequentemente, elas têm como efeito maior, mesmo que “sem más intenções”, a função de placebo. Como no mito da caverna de Platão, a população negra tem sido alimentada pelas sombras do que seria dignidade, respeito e cidadania.

Nos mantemos todas (os) apegadas (os) à ilusão trazida pelas migalhas servidas à população negra e a outros grupos racializados conforme se distanciam da negritude e do que ela significa. Vive-se em naturalizada paz com a projeção do que pode ou deveria ser a vida em seu sentido integral ou nas premissas de uma cidadania democrática (Nussbaum, 2012, 2015). Essas poções placebam; enganam; trazem um calorzinho de esperança para o peito e retardam a destruição de um mundo antinegro. Essas e tantas outras receitas das bulas de equidade, de

¹²³ Mirtes Renata Souza é a “ex-mãe” (Sharpe, 2016) do menino Miguel Otávio Santana da Silva, criança negra de 5 anos que foi caído do 9º andar de um prédio de luxo no Centro do Recife em 2 de junho de 2020 ao ser deliberadamente abandonado no elevador do prédio pela patroa da mãe, Sarí Corte Real, enquanto Mirtes caminhava com o cachorro da família, no auge da pandemia da covid-2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2022/06/01/caso-miguel-a-queda-de-menino-do-9o-andar-que-levou-a-condenacao-da-patroa-da-mae-dele-por-por-abandono-de-incapaz.ghml>. Acesso em 05 jan 2023.

¹²⁴ Andréia Gonçalves Pena é a ex-mãe (Sharpe, 2016) de Miguel Gustavo Lucena de Souza, de 12 anos, morto pelo “Carioca”, o policial militar cabo Thiago Santos Sudré, em um parque de diversões em São José dos Campos, em 6 de setembro de 2019. Carioca carrega um histórico de 8 assassinatos impunes, camuflados pelo famigerado “auto de resistência”. Pouco antes do assassinato de Miguel, Carioca disse a Andréia: “Pode comprar um caixão pequeno para o seu filho”. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/pm-mata-crianca-pode-comprar-um-caixao-pequeno-para-o-seu-filho/>. Acesso em 21 jan. 2024.

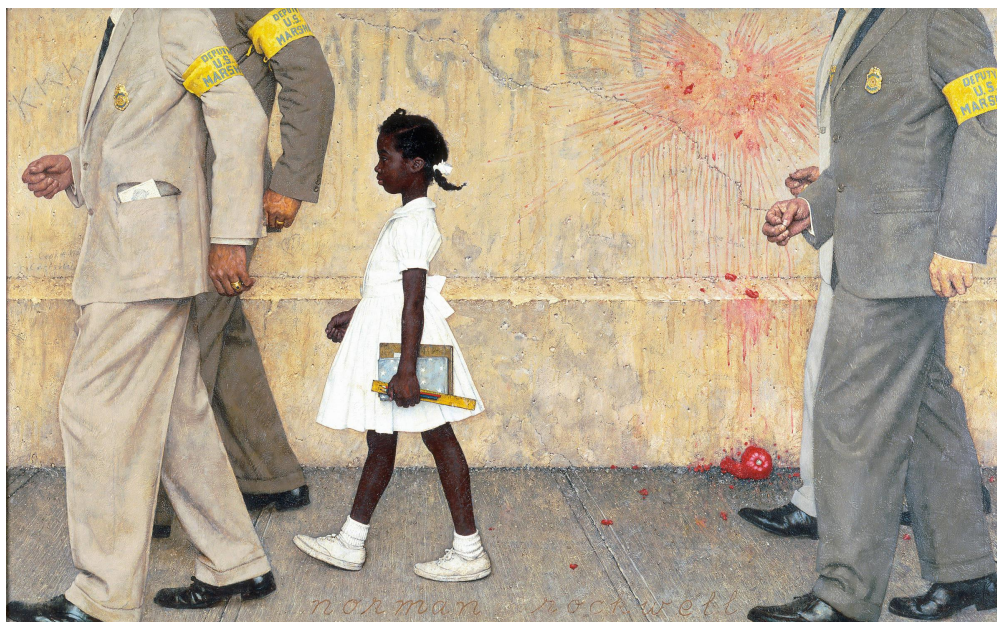
escuta, de reconhecimento e de alianças costumeiramente azedam quando pingos de realidade ou presença-existência negra são gotejados sobre elas, reposicionando corpos-carne negra nas relações sociais. Diante disso, questiono: como a antinegritude que molda a noção de Humano e humanidade define as experiências histórico-sociais e educativas de pessoas negras na sobrevida da escravidão no Brasil nos Estados Unidos?

Feita a mandinga de desenganação, na Terceira Revolta emprego as lentes da antinegritude para rasurar as promessas e as premissas da educação universalizante no Brasil e nos Estados Unidos e analisar como as professoras (es) e estudantes negras (os) têm sido prematuramente mortas (os) em suas relações com a educação nesses países. Ofereço, assim, análises mais detidas das encruzilhadas de antinegritude e educação, aportando em casos de violência que informam como os sentidos ao redor de educação são construídos, considerando o aporte teórico-metodológico apresentado. Para tanto, mobilizam-se as contribuições teóricas de bell hooks (2013), Damien Sojoyner (2016a, 2022), Eliane dos Santos Cavalleiro (1999), kihana miraya ross (2014, 2016, 2021), Michael Dumas (2014, 2016) e Savannah Shange (2019), dentre outras (os) intelectuais. Conhecendo essas narrativas, espero que nos seja possível identificar pontas soltas e compreender de que matéria é feito esse chão de onde irrompem narrativas, práticas e perspectivas insubmissas e fugitivas para a educação da população negra no Brasil e nos Estados Unidos, mote desta tese.

2.2 TERCEIRA REVOLTA: ANTINEGRITUDE E EDUCAÇÃO – SOBRE A PREMISSA, A PROMESSA E A PRÁXIS DE PREMATURAÇÃO DA MORTE EVITÁVEL

Não haveria linchamento se ele não começasse na sala de aula (Woodson, [1933] 2021).

Figura 11: A pintura “O problema com que todos vivemos” (*The problem we all live with*), de Norman Rockwell (1964).¹²⁵



E aí fui, comecei a trabalhar, imediatamente, né? Passei no concurso, e aí fui pra rede. Quando eu cheguei lá na hora de escolher [...] escola, aí tinha essa preocupação, né? De não ir, de não cair em um lugar perigoso, como eu disse realmente, né? Tem alguns pontos de conflitos muito, muito intensos em xxx. E aí, tinha uma vaga na Escola xxx, que é a escola que minha mãe estudou, que os meus tios estudaram, na xxx. [...] **A minha a minha escolha ali foi totalmente guiada pelo afeto.** [...] O lugar onde eu podia, eh, ser criança, onde eu podia brincar, onde eu podia me sujar, onde eu podia fazer tudo que eu não podia no lugar onde eu morava porque era um centro e tinha ali uma série de questões porque pros meus pais era muito perigoso pra criança, né? Porque **as crianças precisam ser protegidas. Crianças não podem ficar expostas.** [...] E aí quando eu chego na xxx, eh, é um corpo carbonizado na porta da escola. [...] E aí, acho que é por [...] de pensar: **que proteção essas infâncias têm? Por que que os olhos deles não estão sendo cobertos pra não ver esse horror.** Enfim, mas eu tive um choque assim quando eu chego, lá, né? Porque é isso: **a minha escolha foi uma escolha guiada pelo afeto, né?** (Professora Voz das Borboletas, Entrevista 1, 19/06/2023, grifos meus).

¹²⁵ Figura 5: A pintura “O problema com que todos vivemos” (*“The problem we all live with”*), de Norman Rockwell (1963), óleo sobre tela. A pintura compunha uma série de pinturas de Rockwell sobre a questão do racismo nos EUA e foi originalmente publicada em 14 de janeiro de 1964, quando compôs a página central da edição na revista Look. Fonte: The Kennedy Center. Mais informações disponíveis em: <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/media-and-interactives/media/visual-arts/norman-rockwell--the-problem-we-all-live-with/>. Acesso em 09 dez. 2023.

Em 14 de novembro de 1960, os Estados Unidos, e muito do mundo, observavam detidamente Ruby Bridges¹²⁶, uma criança negra de apenas 6 anos. Inúmeras lentes captaram os ataques e perseguição à criança que enfrentava um sistema segregacionista para conseguir sua educação formal num espaço resguardado à manutenção da branquitude e seus privilégios, ainda que já sob a premissa da desegregação racial. Tomadas pelo registro do ódio, talvez as narrativas geradas tenham falhado em captar mais profundamente a natureza destemida de Ruby – sua humanidade. A violência antinegra marca, sim, seu primeiro dia na *William Franz Elementary School*, em Nova Orleans, onde cursaria o jardim de infância à época. Mais do que isso, a presença da pequena nesse espaço marca um projeto coletivo de ressignificação da experiência negra no mundo. Por meses a fio, a pequena Ruby Bridges precisou ser escoltada **até a escola, dentro da escola e na saída da escola**, na tentativa de garantir, minimamente, que seria devolvida com vida ou em segurança à sua casa e à sua família. Aqui perdem novamente o sentido quaisquer premissas que intentassem agregar algum sentido de humanidade ao quadro. Ainda que se celebrem os avanços do famigerado projeto de integração, cabe não se afastar do questionamento primeiro: por que uma criança deveria, à contragosto das leis que seguiam a apartando das noções como humanidade, direitos fundamentais ou dignidade, ser escoltada até, dentro e fora de um dos espaços sociais de maior responsabilidade sobre sua formação integral? De que sentidos e significados ficam imantados a noção de educação em cenários ainda cotidianos como esse?

Ao capturar iconograficamente o momento, o olhar de Norman Rockwell (1963) retratou paradoxalmente a placidez, a inocência e a coragem de Ruby em contraponto à violência atemporal que perfazia a cena e sua continuidade. Na pintura, o foco no tronco dos oficiais realça a diferença de tamanho entre ela e eles. Realça, para além, a centralidade do corpo negro em seu trânsito cotidiano, cerceado pelas marcas do ódio e abjeção. A rigidez do movimento de marcha dos policiais contrapõe-se à naturalidade do caminhar ereto¹²⁷ de uma

¹²⁶ Nascida em 1954, mesmo ano em que a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu pela inconstitucionalidade da segregação escolar entre pessoas negras e brancas, no caso *Brown vs. Board of Education*, Ruby Bridges, atualmente ativista, é um dos ícones da luta pelos direitos civis e educação da população negra. As articulações para garantir a matrícula de Ruby na escola contam com a determinação da jovem e sua aprovação nos disputados exames admissionais, a determinação de seus pais, uma chamada de líderes locais da Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP) para o enfrentamento à segregação escolar e o trabalho de bastidores de inúmeras (os) educadoras (es) negras (os). Como praxe em diversos outros casos a perseguição, penalização e assassinato de pessoas negras marcou também a vida da família Bridges somando à pressão emocional e psicológica, a perda do emprego do pai da jovem e a expulsão dos avós das terras em que eram meeiros no Mississippi, EUA. O debate sobre o contexto de des/resegregação é abordado no Capítulo 3.

¹²⁷ Tiffani Mari (2021) reflete sobre o caso de Shaun, um jovem negro estadunidense, que antes mantinha-se altivo, ereto na escola e passou a esconder-se, curvar-se depois de devolvido ao 5º ano. O motivo da punição: recusar-se a ler, preferindo ficar em silêncio, durante o deslocamento até o local onde aconteceria uma atividade de saída de campo com a escola (p. 96-98).

criança negra, que parece não ser afetado pelas evidências de violência nas paredes e no clima total de morte que espreita sua vida politicamente posicionada em manifesto. Num estranhamento contundentemente paradoxal de proteção e vulnerabilidade retratado na obra, os corpos dos policiais que escoltam Ruby reproduzem o mesmo formato da letra K, estampada à esquerda da foto em alusão à Klu Klux Klan. Na presença da negritude, não existe casualidade ou coincidência no encontro com a violência.

Pouco mais de meio século depois, o relato da Professora **Voz das Borboletas** materializa que milhares de quilômetros de distância não separam a iminência da morte física, ou sua consolidação, para as vidas negras. Rasura, entre outros, o paradigma de narrativa linear de progresso da história (Hartman, 1997). Entre pausas para que as águas dos olhos corressem a dor para fora, a professora-irmã rememora as circunstâncias que marcaram sua recepção/chegada na escola escolhida a dedo pela força do afeto. Há um projeto ancestral que marca a ciclicidade de sua atuação docente. Em seu primeiro dia como professora efetiva da rede pública de ensino, a morte, que tombou um corpo negro na porta da escola na periferia no Rio de Janeiro, desafiava a possibilidade de vida que a presença da docente e sua escolha carregam. **“Que proteção essas infâncias têm? Por que que os olhos deles não estão sendo cobertos pra não ver esse horror”**¹²⁸ Voz das Borboletas pergunta, entre tantos outros questionamentos que traz em suas narrativas. Expostas a tudo, a violação de direitos básicos de crianças negras revela que parâmetros como proteção e infância são negados, extraídos ou raptados, diuturnamente, de crianças negras em espaços frequentemente tidos como “escolas do diabo”¹²⁹ (Pais, 2008). A não adesão desses parâmetros à vida negra também destaca que eles não fazem sentido quando associados a determinados corpos, não coincidentemente, negros (Sharpe, 2016; Vargas, 2017, 2021b; Wilderson, 2020).

¹²⁸ A Professora-irmã Voz das Borboletas entende que “isso é uma coisa muito importante de se registrar. A comunidade que eu trabalhei, ela ficava numa linha, em cima, era uma rua que dividia as duas facções, era uma linha imaginária, né? E a escola ficava posicionada exatamente nessa linha. Então a gente recebia crianças dos dois lados. E é claro que isso ia dar confusão dentro da escola, né? Várias”. Para além da questão da disputa de territórios que podem ter sido o motivo do assassinato em questão, dentre análises possíveis para esse evento, cabem as discussões sobre como a antinegritude elimina, ou, perturba, a premissa de cuidado, inocência e preservação da infância para crianças negras, que é um dos questionamentos centrais trazidos na fala da professora. Um debate mais detido do tema está apresentado ao longo do item 2.2 e no Capítulo 4.

¹²⁹ No contexto do artigo, Pais (2008) discorre sobre as questões da juventude e analisa os estereótipos e preconceitos contra estudantes negros e ciganos em Portugal. A análise considera os relatos de um professor em uma carta aberta (2007) ao Presidente à época, relatando as condições de ensino, mas especialmente a postura da maioria dos estudantes em escolas periféricas, apelidadas por docentes como “escolas dos diabos”, tecnocraticamente denominadas como “escolas de risco”. São escolas nas quais docentes não querem lecionar; fogem delas como o diabo foge da cruz. Constroem e reforçam, assim, que pessoas racializadas são desumanizadas como “problemas” e ineducáveis.

A cena ilustra, ainda, como funcionam alguns dos currículos ocultos que educam as infâncias negras, dentro, fora ou ao redor do espaço escolar. A morte que espregueia a vida aqui não é a intermitente fanfarrona de Saramago¹³⁰, mas talvez, ironicamente, aquele corpo tenha atravessado a fronteira invisível, ainda que fisicamente predial, que deliberadamente também faz viver ou morrer. Talvez também tenha lhe passado alguma espécie de sorriso no rosto, desses em que não há dúvida da sombra de alegria. A **morte**, encarnada no chão, tendo entregado sua carta de cor violeta, desafiava a **vida**, que batia suas asas portões adentro naquele espaço, em que deveria e seria presença maior. Flutuava, ainda que impavidamente abalada.

Nesses contextos, Aldir Blanc e João Bosco (1975)¹³¹ talvez cantassem que aquele corpo estendido no chão, sem rosto ou dignidade merecedora de capa de jornal, receberia “em vez de reza, uma praga de alguém, e um silêncio servindo de amém”. Corpo que atrapalha o fluxo do corre diário e naturaliza a morte que garante a proteção de alguém. **Joy James** (2023) oferta a teorização sobre a figura das (dos) **vigilantes** – civis do Mundo Social, que ao mesmo tempo que auxiliam, de formas variadas, no monitoramento, cerceamento, encarceramento, punição e assassinato de corpos negros, a tudo captam com suas lentes [sem nada fazer para impedir a violência e morte], escondidas (os) sob a pretensa imagética da denúncia. Eu, questiono: de quais sentidos e significados a presença [novamente] ausente de um corpo negro [uma não “pessoa”] – que apenas ganha a possibilidade de existência no evento de seu extermínio (Hartman, 2007; Sharpe, 2016) – encharca o espaço escolar e a educação? Como sua eliminação garante/determina a manutenção e preservação da educação e da educabilidade, em seus níveis micro e macro, nos e a partir dos espaços educativos formais regulados pelo Estado? De que formas o espaço escolar, seus componentes e suas dinâmicas retroalimentam as premissas de vida e morte contra e/ou a partir da presença ausente da negritude (Vargas, 2017)?

Ainda que creiamos nos acasos e coincidências, num mundo antinegro, não há como um corpo negro estendido na porta de uma escola pública de periferia, portanto, majoritariamente negra, ser lido apenas como simbólico do que essa instituição pode e/ou deseja representar para pessoas negras no Mundo Social. O simbólico aqui fez e segue fazendo tombar no real. Embora a educação colabore para a dominação, naturalização de violências, exclusão social e

¹³⁰ Referência à obra “As intermitências da morte” ([1922], 2005), de José Saramago, um de meus autores e textos favoritos. Na obra, a morte, representada por uma bela mulher enigmática, deixa de “matar” por um tempo, causando caos no país fictício. Ironizando tantos espaços que vivem da morte, como entendendo simbólica e fisicamente também representarem as escolas, Saramago oferece uma jornada complexa e povoada de simbologias, como a carta cor de violeta que as pessoas passaram a receber uma semana antes de morrerem, quando a morte decidiu novamente voltar a cumprir sua função.

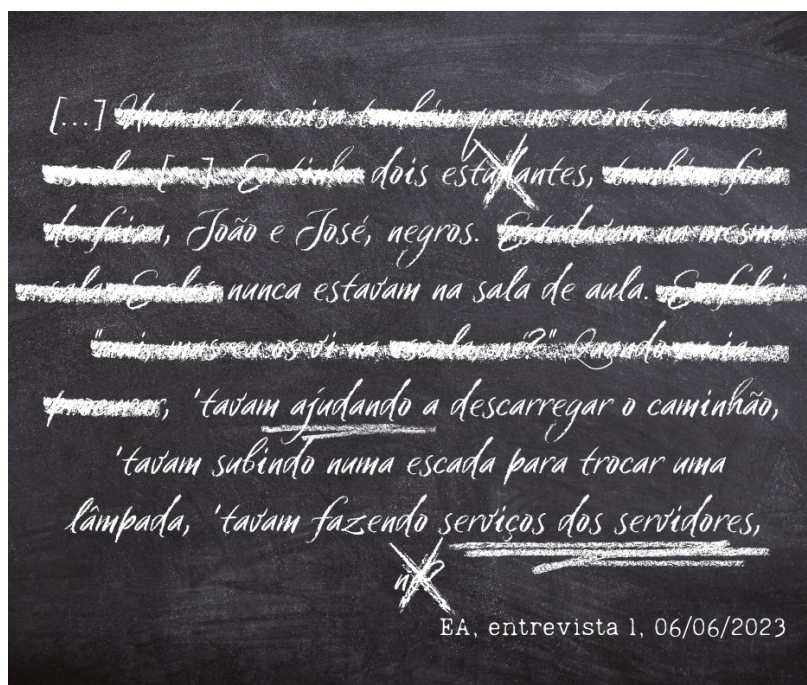
¹³¹ Versos da canção “De frente pro Crime”, composta por Aldir Blanc e João Bosco, em 1975. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3P43JdeNaPaRab6OCUDses?si=b0e6444667a8414c>. Acesso em 17 jan. 2024.

extermínio de diversos grupos historicamente vulnerabilizados, como mulheres, pessoas indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiência, idosas, em situação de rua, imigrantes, entre outros. Aqui reitero o convite de colocar de lado o ímpeto das comparações entre as violências sofridas por diferentes grupos para compreendermos mais aprofundadamente como pessoas negras têm experienciado esses processos. A partir dessa compreensão, analisar de que formas o encontro específico com a violência condiciona (dá forma, alinha, embasa, subsidia, sustenta) as formas como a violência e seus sentidos encontram outros grupos sociais.

Considerando essas situações e questionamentos, na porção seguinte do texto alinhavo como a educação tem classicamente sido definida a cenas de sujeição que, outrossim, evidenciam como a antinegritude se manifesta nos discursos e práticas relacionadas à educação e à escolarização de pessoas negras.

2.2.1 A premissa: “Ah, é porque eles são quilombolas. Eles gostam de ‘ajudar’ assim. Eles se sentem importantes, se sentem é... úteis”

Figura 12: Redação negra sobre caso de jovens negros que “ajudavam” nos serviços gerais da escola



Fonte: elaboração da autora a partir de relato de entrevistada.

Sabe-se que a educação, os processos educativos formais e não formais e as instituições de ensino são basilares na formação integral dos indivíduos, especialmente para suas dimensões crítica, questionadora, criativa, ética, estética, social e política (hooks, 2013; Gomes, 2001, 2002; Collins, 2009). Além de estimular a transformação e a emancipação social e o exercício de uma cidadania democrática (Nussbaum, 2005), a educação também têm imensurável

responsabilidade no cuidado, difusão e preservação de histórias, tradições e culturas (King, 2005; Pinheiro, 2023; Rosa, 2013) e sobre os próprios sujeitos imbricados nessas relações¹³². No entanto, sabemos que no dia-a-dia do “chão da escola” nem tudo são flores e glórias, cabendo-nos atentarmos à natureza antinegra desses processos e seus efeitos para as (os) sujeitas (os) imbricadas (os) nos processos educativos.

Historiadoras (es) da educação (Aranha, 2006; Fonseca; Barros, 2016; Saviani, 2007) apontam que os diversos períodos¹³³ e contextos educativos formais são amplamente demarcados como um espaço em que a cultura escrita coincide com a cultura erudita, o que nos termos de Wynter (2003) significa dizer que são reservados a gêneros específicos do humano. Amplificado a partir de fazeres educativos que visavam a dominação, exploração e o controle, o enunciado racialista que mobiliza o negro africano e os povos “de cor” como fora dos parâmetros do humano, e mais ou menos distantes da salvabilidade e humanização, é basilar na estruturação da educação e escolarização formal dos indivíduos ao longo dos séculos. Para além da discussão, em diferentes medidas, sobre como o projeto da educação formal nasce da premissa de que acumular os saberes sobre o funcionamento da vida e da morte, das relações sociais, dos mistérios da natureza ou da história do mundo era primordial para que as sociedades continuassem a funcionar, avança-se em discussões que consideram como os processos educativos visam organizar e preservar o *modus operandi* e manter intacta a suprerrepresentação de um gênero do homem/humano enquanto humanidade (Wynter, 2003).

Em outras palavras: a educação e as escolas, ou como informa Aquino (2020, p. 195) “os expedientes canônicos da instituição escolar, tidos como índices de um tipo de organização social conservadora, elitista, e, quase sempre, injusta”, nunca foram um projeto de Estado

¹³² Esse debate é aprofundado nos Capítulos 3 e 4.

¹³³ A exemplo, destaco como os círculos intelectuais foram amplamente representados por organizações religiosas, figurando os monastérios com distinto destaque enquanto centros de cultura e conhecimento letrado. A despeito da constituição das universidades nos séculos XI e XII como novas instituições do conhecimento, na Idade Moderna, a educação conforma-se ainda sob uma perspectiva de mobilização da cultura escrita como estratégica para o exercício de atividades práticas e comerciais para o benefício das elites. Esse horizonte amplia-se, entre outros, nos séculos XV e XVI, diante dos embates impostos pela Reforma Protestante, que pressiona a Igreja de Roma quanto a seus processos educativos e disseminação dessas perspectivas aos leigos. No contexto de perspectivas que ameaçam a hegemonia da Igreja Católica durante a Contrarreforma, observa-se a ampliação de empreendimentos evangelizadores, doutrinadores e educacionais, como a Companhia de Jesus e o trabalho dos jesuítas na Europa e em suas colônias, como o Brasil e os Estados Unidos, que no contexto da colonização, serão essenciais para garantir os processos de dominação a partir, por exemplo, da conversão dos gentios e missões pacificadoras junto às populações colonizadas. Com a tarefa de garantir, a partir da catequização, uma função moralizante orientada pelo discurso de inferioridade dos povos “conquistados”, tem-se nos continentes americano, africano e asiático empreitadas que vão se estender, entre os séculos XVI e XVII, como essenciais à dominação e conformação de um novo sistema econômico, assentadas sobre o esfacelamento de culturas e identidades, que é orientado por um discurso civilizador e de salvabilidade. Essas, entre outras dinâmicas, apontam para o que Althusser (1971) chama de “aparelhos ideológicos de estado” (ISAs), ou instituições como escolas ou igrejas, que funcionam com o objetivo de reproduzir a ideologia da classe dominante e manter a ordem e controle social.

destinado a todos de forma igualitária. Enquanto instituição também tributária da racionalidade moderna, a escola enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado (Foucault, 1975) é das mais prementes responsáveis por sua regulação e preservação. Nesse sentido, consideram-se os apontamentos de Aquino (2020) sobre a “forma escolar”:

A mirada de Illich é, de algum modo, consoante àquilo que os sociólogos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) qualificaram como *forma escolar*: um modo de socialização particular inédito, surgido no século XVI europeu, que se enraizaria nos séculos seguintes nas mais diferentes sociedades. As características que designam a forma escolar são as seguintes: organização de um espaço exclusivo para a infância, existência de regras específicas no que concerne tanto à aprendizagem quanto à distribuição temporal das ações e uma pletera de exercícios cuja repetição teria como propósito a incorporação de tais regras. A forma escolar teria se generalizado a ponto de se tornar o modo de socialização predominante em múltiplas práticas sociais, cuja legitimidade se fundaria no simples fato de reclamarem para si o *status* de educativas. Trata-se de uma modalidade de organização social que conheceu toda sorte de transformações em sua história, incluídas (Aquino, 2020, p. 196, grifos do autor).

Como se percebe, a forma escolar pode ser compreendida como a dinâmica que vai subsidiar os processos educativos dentro e também fora das instituições educativas, sendo a referência básica dos modos de socialização entrelaçados aos ditames sócio-econômicos e políticos. Nesse conjunto, as escolas funcionam tanto como suporte “não apenas ao disciplinamento dos corpos e mentes, mas também da disseminação de determinados esquemas de veridicção e, por extensão, do governo de si e dos outros, obrigatoriamente moderados pelas condutas facultadas pelos modos de governo vigentes naquele intervalo histórico” (Aquino, 2020, p. 204), corroborando as perspectivas, dentre outros, de Foucault (1996) e Wynter (2003).

No âmbito dos debates mais proeminentes sobre a natureza e dinâmicas contemporâneas educacionais, nas últimas décadas, tem-se avançado em análises que ampliam e desafiam um olhar centrado na estratificação desracializada das escolas como instituições para pobres e para ricos (Libâneo, 2012). Cada vez mais, assomam-se reflexões que consideram como a natureza de processos formativos orientados por premissas neoliberais (Nussbaum, 2015), que corrompem as “esferas íntimas da subjetividade humana, criando um modo de vida propriamente neoliberal” (Dalbosco; Filho; Cezar, 2022, p. 4), atrelam-se a uma dinâmica ampliada das relações humanas, permeadas pela racialização dos indivíduos (Au, 2016; hooks, 2013; Picower; Mayorga, 2020; Sleeter, 2008) e a antinegritude (Shange, 2019; Sojoyner, 2016).

Nos Estados Unidos, embasando-se em aportes teóricos críticos, como a Teoria Crítica da Raça, pesquisadores educacionais têm analisado como o racismo é amplamente difundido e estruturante das relações sociais, sendo, portanto, um constituinte basilar da educação (Kohli,

2021), evidenciando que a institucionalização do racismo afirma o status quo racial a partir da educação (Ladson-Billings; Tate, 1995; Solórzano, 1997; Yosso, 2005). Além disso, há discussões que esmiúçam como o racismo e os processos de racialização orientam discursos neoliberais sobre meritocracia e testes padronizados (Au, 2015), o novo racismo (Kohli; Pizzaro; Nevárez, 2017) e as políticas e práticas que orientam os discursos neoliberais da reforma escolar (Picower; Mayorga, 2020; Aggarwal, 2020) e privatização da educação, que impactam negativamente estudantes negras (os). Aqui, ressalta-se que as tendências contemporâneas acompanham premissas que percebem que a transmissão de conhecimentos sempre manteve uma relação de proximidade, ou indissociabilidade, com a dinâmica de controle dos corpos e das mentes a partir de suas premissas de civilidade e distinção entre cidadãos (os), que alimenta a lógica de acumulação e propriedade, por exemplo. Para tanto, a emergência das formas de regulação e organização estão intrinsicamente atreladas a processos histórico-econômicos que vão definir aportes mais ou menos estruturados para sua regulação.

Dada a importância de suas discussões para o contexto educacional mundial, entendo que refletir sobre as instâncias da pressuposta, democratização da educação e a cultura da meritocracia escolar também deve estar associado a compreender como a construção e manutenção de determinados ideários do humano estruturam as lógicas e fazeres que perpassam os espaços e projetos educativos formais. A escola, caracterizada como o espaço, ou um microestado, em que fronteiras físicas e simbólicas garantem o funcionamento e ordenamento do Estado, exerce, de variadas formas, a função de manter controle sobre a própria sociedade nacional nas civilizações ocidentais. Ao operar tal qual o próprio Estado, a dinâmica violenta e excludente da educação e da escola é marcada por um longo histórico de interdições ao acesso e reconhecimento de diferentes gêneros do humano, leiam-se mulheres, pessoas negras, indígenas, pobres, entre outros, como destinatários da educação.

Dito de outra forma, há um ideário e uma forma de consolidar as violências e pedagogias antinegras mesquinho; vil. São como pílulas de açúcar do cotidiano: elas placebam – dopaminam – nossa sensação de alegria, de segurança, de paz, de proteção. Elas seguem há séculos sendo ostensivamente atualizadas, refinadas, sofisticadas. Excessivamente aprimoradas. Em sua sobrevida, as continuidades da violência e as dinâmicas da escravidão formal se atualizam na contemporaneidade, em diversos espaços sociais, como nas escolas.

O relato que abre esta seção é da Professora brasileira Margarida (2023), recentemente aposentada. Ainda que pareça uma narrativa do “passado”, está bem aqui ao nosso lado, nesse passado que nunca passa, na recém debutada curva dos anos 2000. A professora relembra:

[...] uma outra coisa também que me aconteceu nessa escola. [...]. Eu tinha **dois estudantes, também fora de faixa, João e José, negros**. Estudavam na mesma sala. **E eles nunca estavam na sala de aula**. Eu falei “uai, mas eu os vi na escola, né?” Quando eu ia procurar, **'tavam ajudando a descarregar o caminhão, 'tavam subindo numa escada para trocar uma lâmpada, 'tavam fazendo serviços dos servidores, né?** Ai eu fui conversar com o diretor. [...] “Por que João mais José nunca estão em sala, por quê?” “Ah, **é porque eles são quilombolas**. Eles **gostam de ajudar assim**. Eles **se sentem importantes, se sentem é... úteis**”. Eu “ah é, é? Sei...” (Professora Margarida, entrevista 1, 06/06/2023).

João e José são pessoas. Repito isso, pois gostaria que quaisquer análises como as que seguirão fossem, no mínimo, desnecessárias, ultrapassadas, paradoxais, talvez até absurdas. Porém, são, no máximo, redundantes. João e José eram dois jovens pretos, retintos, com uma família saudável e estruturada e que entre outras coisas [como viver a sua vida enquanto negros] iam para a escola. Naquele momento, os dois compunham um grupo, o de estudantes fora de faixa, autodeclaradas (os) pretas (os) e pardas (os), no Brasil, que ao final da primeira década do novo milênio somavam, respectiva e aproximadamente, cerca de 3% e 35% da população estudantil¹³⁴ naquele grupo e chegaram a 5% e 45% em 2019, com o aumento da autodeclaração de pretos e pardos e da coleta desses dados nas Unidades Escolares (UEs) e no Censo Escolar.

Lidas (os) como sendo cerca de 4 anos e meio mais velhas (os) que crianças e jovens de outros grupos étnico-raciais¹³⁵ (Goff et al., 2014), garotas (os) negras (os) têm sua juventude roubada prematuramente ao passo que são lentamente excluídas (dos) e consumidas (dos) pela escola. A antinegritude, a/temporal e anagramática, invoca uma desestabilidade que faz com que palavras como “menino” e “menina”, ao serem associadas a uma figura negra, invoquem significantes como “empregado”, “agressor”, “bandido”, “prostituta” ou “criminosa”¹³⁶, entre tantas outras.

¹³⁴ Ver dados desagregados do CEDRA. Disponível em: https://bit.ly/CEDRA_distorcaoidadeserie. Acesso em 10 ago. 2024.

¹³⁵ Ver estudo “*The Essence of Innocence: Consequences of Dehumanizing Black Children*” (2014), de Phillip Atiba Goff et. al., publicado na revista da *American Psychology Association*. O estudo de Goff et al. revela que crianças negras, especialmente meninos, são frequentemente percebidas como mais velhas e menos inocentes do que seus pares brancos, a partir dos 10 anos de idade. Esta percepção está ligada a estereótipos desumanizantes e pode resultar em tratamento mais severo por parte, entre outros, de autoridades. O estudo demonstra também que a categoria social “crianças” é tipicamente associada a características essenciais como inocência e necessidade de proteção. Contudo, os autores revelam que essas características são aplicadas de forma desigual às crianças negras, especialmente meninos. O estudo evidencia que meninos negros são percebidos como menos “infantis”, mais velhos e menos inocentes que seus pares brancos. Essa percepção distorcida está ligada à desumanização implícita dos negros, frequentemente associados a primatas não-humanos. Tal associação prediz disparidades raciais na violência policial contra crianças negras, demonstrando como a desumanização pode ter consequências letais. Essa “adulificação” precoce das crianças negras resulta em uma perda de proteções sociais normalmente concedidas à infância, colocando-as em risco aumentado de violência institucional e criminalização. Esses achados ressaltam como a antinegritude opera, negando categorias fundamentalmente associadas à infância e retroalimentando ciclos de marginalização e violência que ecoam a sobrevida da escravidão (Hartman, 2007). Disponível em: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/psp-a0035663.pdf>. Acesso em 08 jul. 2024.

¹³⁶ A exemplo, destaco o caso em que uma vizinha branca liga para o 911 reportando que “tem uma pequena mulher negra caminhando, pulverizando algo nas calçadas e árvores na Elizabeth e Florence. Não sei o que diabos

O caso acima pode até parecer um pequeno deslize da escola, tão “irrelevante” que talvez fiquemos tentadas (os) a sentir pena e dizer que “isso acontece”, afinal, a organização pedagógica e escolar é algo ermo. Contudo, será que conseguiríamos pensar que “está tudo bem, isso acontece” se soubéssemos que as crianças ou jovens em cena eram dois garotos brancos, quiçá filhos de algum (a) conhecida(o)? Estaria “tudo bem” eles estarem frequentemente fora de sala ajudando porque, afinal, carregar caixas e ficar pendurados em escadas trocando lâmpadas é algo seguro e fisicamente saudável que nutre o espírito deles dentro de uma escola? Será que as palavras “estudantes” e “úteis” subordinariam ou descordenariam os sentidos – arranhariam em nossos ouvidos como giz ruim em lousa nova – se o que víssemos acompanhando seus sons fossem corpos brancos? Faria sentido?

João e José “**nunca estavam na sala de aula**” não por já terem sido formalmente expulsos ou lentamente transitados desse espaço para fora da escola. Seu caso pode, sim, ser correlacionado ao ideário antinegro estrutural e intersubjetivo, que força o acúmulo de suspensões escolares, superpunição e punições excessivamente aplicadas contra corpos negros no ambiente escolar (CDRC, 2021; Coles, 2019; Dumas, 2014, 2016; Hines, Wilmot, 2018; Picower; Kohli, 2017; Wun, 2014, 2016)¹³⁷. Nesse contexto, a manutenção sistemática desses estudantes fora da sala de aula resulta não somente em aprendizado e desenvolvimento defasado, mas agrava as possibilidades de sua expulsão, aumentando em 10 vezes suas chances de abandono escolar (Conselho de Saúde Escolar, EUA, 2013), conforme especialistas em

ela está fazendo, mas me assusta”. A ligação para o serviço de emergência buscava pedir ajuda e proteção contra a pequena garota negra, de 9 anos, que testava um inseticida natural, que ela inventou, para controlar insetos conhecidos como “lanternflies”. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2022/11/23/us/lanternflies-black-girl-new-jersey-police-reaj/index.html>. Acesso em 08 jan. 2024.

¹³⁷ Os dados da Coleta de Dados sobre Direitos Cívicos (*Civil Rights Data Collection* - CDRC) do Departamento de Educação dos EUA (*Education Department* - ED) de 2014 revelam disparidades significativas nas práticas disciplinares escolares, evidenciando a correlação entre antinegitude e severidade do tratamento. Estudantes negros enfrentam taxas desproporcionalmente altas de medidas disciplinares em todos os níveis educacionais. Na pré-escola, crianças negras representam 17% das matrículas, mas 31% das suspensões e 25% das expulsões, com meninos negros constituindo 9% das matrículas, mas 23% das suspensões e 20% das expulsões. No Ensino Fundamental e Médio (K-12), meninos negros constituem 8% das matrículas, mas 18% das suspensões fora da escola e das expulsões, enquanto meninas negras representam 7% das matrículas, mas 9% das suspensões. A disparidade se estende a encaminhamentos para aplicação da lei e prisões relacionadas à escola, com estudantes negros representando 15% das matrículas, mas 18% dos encaminhamentos e 22% das prisões. Na punição corporal, meninos negros representam 8% das matrículas, mas 18% dos casos. O padrão de quanto maior a distância da negritude, menor a violência sofrida é evidente quando percebemos que estudantes brancos, embora também sobrerrepresentados em algumas medidas disciplinares (43% das matrículas pré-escolares, 51% das suspensões), enfrentam taxas menos desproporcionais em relação à sua matrícula comparados aos estudantes negros. Estudantes de duas ou mais raças (5% das matrículas pré-escolares, 7% das suspensões) e estudantes com deficiências (17% das matrículas K-12, 29% das suspensões fora da escola) também enfrentam taxas elevadas de medidas disciplinares, mas não tão acentuadas quanto as dos estudantes negros. Essas estatísticas destacam a persistência da antinegitude no sistema educacional americano, manifestando-se através de práticas disciplinares desproporcionais que afetam negativamente as trajetórias educacionais e sociais dos estudantes negros desde a pré-escola até o Ensino Médio. Ver também o estudo de Leung-Gagné, McCombs, Scott e Losen (2022) “Pushed out: Trends and disparities in out-of-school suspension”.

educação e educadoras (es) negras (os) vêm denunciando há décadas no Brasil e nos Estados Unidos no esteio das produções, por exemplo, de Fúlvia Rosenberg (1987), Regina Pahim Pinto (1992) e Eliane Cavalleiro dos Santos (1999; 2001), no contexto brasileiro, e Carter G. Woodson (1933), W.E.B Du Bois (1935) e Rosenthal e Jacobson (1968).

Cabe atentarmos ao fato de que a pedagogia antinegra que naturaliza ações como “descarregar o caminhão”, subir “numa escada para trocar uma lâmpada” ou fazer “serviços dos servidores” evidenciam o congelamento do alunado negro à figura e posicionalidade da (do) escrava (o) (Patterson, 1982; Hartman, 1997). Mais autoevidente que a imaginação de que estudantes negros retintos “**são quilombolas. Eles gostam de ajudar assim**” é a constatação de que a narrativa evidencia a construção dessas duas crianças como peças fungíveis. Compreendidas como tais, não somente podem ser utilizadas como mão-de-obra não remunerada, mas estão à mercê do completo domínio de figuras que agem como seus senhores. Como afirma Christina Sharpe “viver (n)/o vestígio da escravização é viver “a sobrevida da propriedade” e viver a sobrevida da ideia de *partus sequitur ventrem* (quem nasce segue o ventre), em que a criança Negra herda o (não) *status*, a não/existência da mãe. Essa herança de um não/*status agora* está aparente em toda parte na criminalização contínua de mulheres e crianças Negras” (Sharpe, 2016, p. 15 – tradução minha).

Na cena, o evidente engessamento da figura de uma pessoa negra à imagem da (do) escrava (o) fugida (o) – a (o) quilombola – permite que seu status de não humano, de propriedade, seja reforçado a partir da invasão de sua carne a qualquer tempo e sua reinscrição ao seu pressuposto lugar de origem. Ademais, a justificativa de que “**gostam de ajudar assim. Eles se sentem importantes, se sentem é... úteis**” evidencia, como explica Gonzalez, que

a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí se pode imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (afinal, como disse Aristóteles, existem pessoas que nasceram para dirigir e outras para serem dirigidas) (Gonzalez, [1981] 2018, p. 40).

Em diálogo com as proposições de Lélia Gonzalez, percebe-se o entranhamento de camadas como “cordialidade”, que acompanham o mito do “bom selvagem” e da harmonia nas relações raciais brasileiras, “servilidade” e “utilitarismo”. Ademais apontam, entre outros, tanto a infância quanto a juventude negras como “inimaginadas e inimagináveis” (Dumas, Nelson, 2016, p. 28). Reiteram, assim, narrativas coloniais que circunscrevem a noção de educação e educabilidade para pessoas negras como impossíveis, pois, conforme descreve Hartman (1997,

p. 24¹³⁸), os “benefícios da educação são negados ao escravo; os meios para a educação moral ou religiosa não são concedidos aos escravizados; a submissão é exigida do escravo não apenas à vontade de seu mestre, mas também à de todas as outras pessoas brancas”. Ainda, como passíveis de operar apenas sob a codificação da domesticação/docilização e sua transformação em seres racionais a partir do uso da educação como instrução para o trabalho conforme explica Hartman:

A questão não era simplesmente se os ex-escravos trabalhariam, mas sim se eles poderiam ser transformados em uma classe trabalhadora racional, dócil e produtiva — ou seja, completamente normalizados de acordo com os padrões de produtividade, sobriedade, racionalidade, prudência, limpeza, responsabilidade e assim por diante. Noções intempestivas deveriam ser erradicadas, e uma ética de trabalho racional inculcada por meio da educação, instrução religiosa e, quando necessário, pela coerção. Sob a escravidão, o chicote, em vez do incentivo, a coerção, em vez do consentimento, e o medo, em vez do interesse próprio racional, motivavam seu trabalho; agora, era considerado imperativo cultivar uma conduta racional, servil e interessada para transformar os ex-escravizados em trabalhadores livres (Hartman, 1997, p. 127, tradução minha).

A partir dos apontamentos de Hartman, depreende-se que o desafio central enfrentado durante o período pós-abolição era, entre outros, a transformação dos ex-escravos em uma classe trabalhadora disciplinada e produtiva, alinhada aos valores de racionalidade e moralidade definidos pela sociedade dominante. A educação, juntamente com a instrução religiosa e a coerção, foi vista como um meio crucial para erradicar comportamentos indesejados e inculcar uma nova ética de trabalho nos ex-escravizados, buscando substituir a motivação baseada no medo pela autorregulação e pelo interesse próprio racional. As análises de Hartman (1997) auxiliam, entre outros na compreensão das incongruências de narrativas como a Horace Mann, patrono da educação nos EUA. Embora pretensamente defendesse uma educação para “todos os filhos” e a formação de uma cidadania para a democracia social, seu discurso de universalidade mascarava a realidade excludente do sistema educacional, que sistematicamente marginalizava a população negra, revelando a dissonância entre os ideais proclamados e a prática educacional racialmente segregacionista da época. Em seu 9º Relatório Anual (1845), Mann declara que as pessoas devem entender as “leis da razão e do dever” em uma sociedade

¹³⁸ Nesse trecho, Hartman está analisando um trecho do livro “Um Esboço das Leis Relativas à Escravidão nos Diversos Estados dos Estados Unidos da América” (“*A Sketch of the Laws Relating to Slavery in the Several States of the United States of America*”) (1827), escrito por George M. Stroud. O livro é uma análise das leis de escravidão nos diferentes estados dos Estados Unidos na época e é debatido pela autora em relação à produção “Códigos de Escravidão Americanos” (1853), de William Goodell, um abolicionista que descreve como os escravizados eram sistematicamente privados de qualquer forma de instrução. Ele destaca que as leis escravistas proíbem explicitamente a educação dos escravos, impedindo que eles aprendessem a ler e escrever, uma medida destinada a manter a submissão e ignorância dos escravizados. A educação moral e religiosa também era controlada ou completamente negada, reforçando o controle dos senhores de escravos sobre suas vidas.

democrática para, assim, obedecê-las. Também, que o treinamento ou “aprendizado” para esse tipo de “autogoverno” deve começar na infância. No entanto, as premissas de “conformidade voluntária”, como para João e José, carregam noções diferentes de sujeito e humanidade, atribuindo sentidos e significados diferentes aos processos e mecanismos educativos que serão alçados para moldar as pessoas através da educação.

Hartman analisa que “a escravidão racial foi transformada em vez de anulada” (1997, p. 10, tradução minha). Assim, há uma “continuidade da sujeição das pessoas negras” forjada pela escravidão racial (Vargas, 2017, p. 97), que criou uma “situação antissocial extrema” (Steinmetz, 2016, apud Vargas; Jung, 2021, p. 3, tradução minha) baseada na abjeção negra – fruto de dinâmicas estruturais de violência extrema e gratuita – essencial a esse processo que é trans-histórico (Vargas, 2017). Nesse sentido, pessoas negras não foram apenas física, econômica, psicológica e emocionalmente exploradas, mas sequestradas de sua humanidade assim como João e José há menos de duas décadas. Dito de outra forma, formam um gênero do humano que, mais do que alguém, está posicionada fora dos paradigmas da sociabilidade, da dignidade, da humanidade (Fanon, 2008).

Como analisa **Marcus Vinícius Fonseca** (2002) no que tange à educação da população negra, a postura modernista que vai associar a educação ao letramento, ao controle ou à especialização, que se atrelam em diferentes medidas à noções como cidadania e trabalho, contrapõe-se, em grande parte, à vinculação da educação à condição humana¹³⁹ (Arendt, 1958; Nussbaum, 2005). Ao examinar os sentidos e objetivos da educação de pessoas negras no Brasil durante os períodos pré e pós-abolição, Fonseca (2002) argumenta que a educação para pessoas negras antes da abolição era restrita e orientada para mantê-las submissas, sem acesso real ao conhecimento emancipador. Após a abolição, a educação foi utilizada como uma ferramenta

¹³⁹ Em não sendo o objetivo deste trabalho discorrer aprofundadamente sobre como as tradições filosóficas compreendem a condição humana, especialmente em sua relação com a educação, explico, brevemente, que para Hannah Arendt, a noção de condição humana parte das elaborações aristotélicas e pode ser compreendida como o modo de ser ou relação/condição que versam sobre a possibilidade do florescimento humano (*eudaimonia*). Nesse sentido, as discussões aristotélicas que elaboram sobre a perspectiva de lugar e sua relação com o eu/sujeito e a participação deste em seu grupo social são importantes nesse trabalho para compreensão de que a premissa da socialização conformadora do ser perpassa necessariamente por uma compreensão de que os lugares de trânsito em que os corpos são percebidos os configuram como possibilidade. Para Arendt (1997), a educação é conformada como uma atividade fundamental no processo de incorporação das crianças ao mundo, processo que vai se considerar findado quando estas se tornarem adultas. Nesse caso, também as escolas. Considera-se aqui a importância da escola enquanto espaço responsável pelo desenvolvimento de capacidades e habilidades teóricas e práticas, estando assim imbricada na constituição dos seres no mundo social e reafirmando ou negando sua condição humana. Para debates mais aprofundados, ver: “A Crise na Educação” (1961) e “A condição humana” (1958), de Hannah Arendt. As perspectivas de que a escolarização era essencial aos processos de incorporação de crianças e jovens à sociedade, especialmente ao mundo do trabalho e sua socialização, informam as interfaces e comunicação da educação, bem como sua instrumentalização, para um mundo regido sob os ditames do capitalismo racializado (Robinson; Cedric, 2020).

para integrar os ex-escravizados à ordem social vigente, moldando-os conforme os padrões de comportamento desejados pela elite branca. Surya Barros (2016), por sua vez, destaca que, no pós-abolição, a educação continuou sendo um instrumento de controle social, voltado mais para a formação de uma mão de obra dócil do que para a emancipação plena dos indivíduos negros. Ambos os autores enfatizam que, nesse contexto, a educação tinha um caráter ambíguo: ao mesmo tempo em que oferecia possibilidades de ascensão social, também servia para perpetuar a desigualdade racial e econômica, condicionando a liberdade dos ex-escravos a uma conformidade com as normas estabelecidas pela sociedade pós-escravista.

Compreendo desses cenários que as experiências de João e José são ilustrativas de como a antinegritude se manifesta na educação, pois, como apontam ross e Givens,

o problema da antinegritude é fundamentalmente um problema de educação, na medida em que nossa ordem atual é narrativamente constituída. São os roteiros de conhecimento - as bases literárias e curriculares da educação ocidental - que justificaram e sustentaram a dominação racializada dos negros durante a escravidão e os regimes raciais que se seguiram. Isto é uma explicação do que Carter G. Woodson (2023) quis dizer ao declarar que “não haveria linchamento se ele não começasse na sala de aula” (8) em seu livro de 1933 “A Deseducação do Negro”. Se o “status narrativamente condenado” dos negros (Wynter, 1994) na ordem simbólica anima a manifestação da antinegritude no mundo social, então a educação (e a deseducação em particular) está sempre na raiz do problema (ross; Givens, 2023, p. 151).

Para os autores, a antinegritude está profundamente enraizada nos sistemas educacionais ocidentais conforme seus status narrativamente construído por suas bases literárias e curriculares (Wynter, 2003). Dessa forma, as denúncias de Woodson (1933) evidenciam as diferentes camadas que constituem as atitudes violentas e opressivas, como o linchamento, atrelando-os a uma origem na sala de aula. Como aponta ross, há uma crescente sensibilização para o fato de que “estudantes negras (os) têm experienciado a escolarização formal como anti-negra” (ross, 2021b, p. 48). Nesse contexto, emergem apontamentos que corroboram a noção de que a dinâmica que une intrínseca e indissociavelmente as situações de violência – que regulam o permanecer ou o perecer de estudantes negras (os) pela, para ou na educação e nos sistemas educacionais, há séculos – é nutrida pela antinegritude.

No contexto do debate estadunidense, pesquisadoras (es) têm usado as lentes e o conceito de antinegritude para compreender em profundidade dinâmicas mais profundas e anteriores às noções de preconceito racial e racismo. Sojoyner (2016a), Shange (2019) e ross (2021b) exploraram em suas obras, entre outros aspectos, de que formas a sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) é articulada na atualidade em diferentes espaços e propostas educativas. kihana miraya ross (escrito em minúsculo) nomeia esses processos de violência cotidiana na e a partir dos processos educativos, dentro ou fora do ambiente escolar, entre

diversos atores que consolidam esse processo, como “**sobrevida da segregação escolar**” (2021b). Enquanto uma especificação da teoria da sobrevida da escravidão, de Saidyia Hartman (2007), a sobrevida da segregação escolar centraliza as formas como, mesmo diante do fim da segregação escolar formal nos Estados Unidos, efetivado apenas na letra da lei, estudantes negras (os) continuam sendo “sistematicamente desumanizados e posicionados como ineducáveis” (ross, 2021b, p. 48).

Embasada no princípio de que a antinegritude é endêmica para a construção de sentido da vida humana (Dumas; ross, 2016), a conceituação também consolida uma “recusa a narrativas lineares de progresso educacional negro que não se alinham com as experiências vividas pelos estudantes negros” (ross, 2021b, p. 49). Ou seja, ainda que não haja mais o imperativo formal da segregação dos sujeitos no sistema de escolarização, o que se vê a partir das experiências de estudantes negras (os) dentro desse sistema recorrentemente demonstra que a integração entre negros e não-negros, menos ainda experiências educativas libertadoras, segue não realizada (ross, 2021b). Como também argumentam Dumas (2014, 2016) e Warren e Coles (2020), é exatamente a contínua segregação, terror e abjeção à negritude na educação – materializada nos currículos, estrutura escolar, experiências cotidianas de terror e violência, currículos, materiais didáticos, formação inicial e continuada de professoras (es) e políticas educacionais – que define os próprios sentidos e significados da educação, extrapolando suas dimensões formais de escolarização.

Como explica ross, a sobrevida da segregação escolar toma diversas formas físicas, psicológicas e simbólicas, sempre iminentemente mortais:

De algumas formas, a continuidade da segregação escolar se assemelha a um policial branco do sexo masculino brutalmente batendo a cabeça de uma estudante negra contra o concreto e arrastando-a através de sua sala de aula na Carolina do Sul (Fausset & Shouthall, 2015), de uma maneira impossível de imaginar, por exemplo, se a estudante negra fosse substituída por uma menina branca de cabelos loiros (ou até mesmo um cachorro) - duvidosamente impossível se o policial fosse racializado como negro. De algumas formas, a continuidade da segregação escolar se assemelha a um mar de professoras brancas chegando à escola para ensinar crianças negras ostentando camisetas da NYPD para mostrar seu apoio ao departamento de polícia que sufocou Eric Garner até a morte no estilo Radio Rahim à luz do dia apenas dias antes (Ryan, 2014). Ainda de outras formas, se parece com encaminhamento de estudantes negros para intervenção comportamental ou disciplinar, suspensões, expulsões, remoções e envios para a prisão, desde crianças pequenas até adolescentes e pré-adolescentes. Se parece com buscas e apreensões, cães policiais e detectores de metal, costas contra armários, apertos na garganta, mãos para cima, não atire (ross, 2021b, p. 50).

Ao exemplificar como a sobrevida da segregação escolar pode ser captada, ross entrelaça os rastros da antinegritude na educação à existência das pessoas negras, evidenciando uma relação estruturalmente antagônica destes com a noção de humanidade dos indivíduos

(Dumas, 2014, 2016; ross, 2016; Wilderson, 2010, 2020). Essas manifestações cotidianas significam mais que o “mero conflito racial que poderia ser resolvido por meio da luta política organizada e apelos ao estado e à cidadania para reparação” (Dumas, 2016, p. 13), premissa básica do racismo e do antirracismo. A luta política organizada e os apelos ao estado e à cidadania buscando reparação já são efetivadas por indivíduos e movimentos negros há séculos, nos dois países, desde o sequestro de suas vidas para a escravidão moderna. Tais avanços e conquistas, ainda que forcem uma reorganização de forças políticas e epistemes em diversos lugares do mundo, não alçam os indivíduos ao mesmo patamar de humanos, nem apagam as manchas indelévels do racismo e suas consequências. Nesse sentido, não alteram o status ontológico dos indivíduos.

Isso significa, como nos casos apontados por ross, que o discurso legal não fez com que a ação policial ou um oficial percebessem uma jovem negra de 11 anos como algo além de uma ameaça. A ação demonstra que uma menina negra continua desenquadrada das [ou numa relação incompatível ou paradoxal com as] categorias de infância, feminilidade e humanidade, por exemplo. Ou então, o fato de professoras brancas vestirem camisetas que estampam o brasão ou as letras do Departamento de Polícia de Nova Iorque, especialmente, dias depois de um de seus oficiais sufocar Eric Garner até a morte, não é uma ação desprestigiada e sem efeitos. Demonstra a perversidade de infligir um estado de terror deliberado contido na afirmação implícita de que não veem erro na ação daquela autoridade, mas, sim, a corroboram. Mais do que tomar um lado num caso ou proteger um dos seus, sua ação é tão pedagógica quanto qualquer exercício de matemática ou história: ensina que o terror e o desprezo cabem aos corpos negros na mesma proporção que a empatia cabe aos corpos não negros.

Diante de cenários como esses, ross (2021b) alerta que “enquanto esses exemplos mais explicitamente violentos podem ser mais prontamente reconhecidos como injustos, a continuidade da segregação escolar requer que também questionemos as práticas rotineiras e recorrentes da escolarização que causam sofrimento, melancolia e indignidades aos negros na escola” (ross, 2021b, p. 50). Seja no contexto escolar, seja nas dinâmicas imbricadas nos processos educativos para escolarização, a sobrevivência da segregação escolar (ross, 2021b) ou as gramáticas da educabilidade antinegra tomam diversas formas. Como conclui kihana miraya ross,

considerar a antinegitude na educação, então, significa conceituar as experiências dos estudantes negros nas escolas através de lentes diferentes. Em vez de descartar trabalhos que, por exemplo, questionam as formas como as crianças negras são desproporcionalmente expulsas da sala de aula, suspensas, agredidas, presas e assim por diante, poderíamos perguntar-nos o que muda quando exploramos estas realidades

racializadas através das lentes do anti-negritude? Embora seja necessário interrogar a lacuna de oportunidades, a sub-representação de estudantes negros em cursos avançados, a deturpação e eliminação curricular, a falta de acesso a professores, conselheiros, recursos materiais de qualidade, e assim por diante, como pode a nossa compreensão destas disparidades racializadas mudar quando nós os vemos através das lentes da anti-negritude? De forma mais ampla, qual é a utilidade de uma teoria antinegritude na educação? Quais são as possibilidades que isso abre? Que tensões isso revela? O que isso pode excluir? (ross, 2021c, p. 9).

Enquanto um trabalho de constante interrogação e um aporte analítico para os processos educativos a partir de outras lentes, analisar as manifestações da antinegritude na educação perpassa também desnaturalizar estruturas pré-concebidas que circunscrevem os sentidos e significados de educação em sua correlação com uma gama de elementos. A exemplo, considerando como a antinegritude se manifesta na educação, Dumas (2014, p. 4) define a escola como “um local de sofrimento negro”, onde “educadores, crianças e famílias negras nunca têm certeza de quando serão levados (de volta) a esse local de trauma, nem podem determinar completamente quando ou se a dor vai acabar”.

Reconhecendo que as pessoas negras acabam transformadas em uma espécie de “anacronismo educacional” como resultado da antinegritude, Dumas pondera sobre o que significa sugerir que as políticas educacionais são um local de antinegritude, o que, para ele, envolve, fundamentalmente,

o reconhecimento da longa história da luta negra por oportunidades educacionais, que é uma luta contra o que sempre foi (e continua sendo) uma luta contra ideologias antinegras, discursos, representações, (má) distribuição de recursos materiais e ataques físicos e psicológicos aos corpos negros nas escolas. [...] E isso, então, é a essência do antiblackness nas políticas educacionais: as pessoas negras são construídas como sempre sendo um problema - como não humanas; inerentemente não educáveis, ou pelo menos indignas de educação; e, mesmo em uma sociedade multirracial, sempre uma ameaça ao que Sexton (2008, p. 13) descreveu como “tudo o mais” (Dumas, 2016, p. 16).

Essas, considerada sua origem nos Estados Unidos, demonstram como a antinegritude opera nas escolas e destacam a incompatibilidade fundamental entre a liberação negra e a educação pública no país (ross, 2021b). Como apontado nos casos brasileiros elencados, são experiências traduzíveis. Assim, reforço o apontamento de ross, que sugere que os estudiosos da educação podem se valer dessa teoria para explicar como as (os) estudantes negras (os) são posicionadas (os) como subestudantes, marcadas (os) como intrinsecamente ineducáveis. Ela também sugere que essas lentes podem ajudar a compreender que a educação dessas (es) estudantes nesses espaços é irreconciliável e que essas lentes podem “tornar visíveis os ataques diários aos estudantes negros como parte integrante da maneira como as escolas continuam a ser estruturadas pela solidariedade antinegra” (ross, 2016, p. 16).

Como orientação, Dumas argumenta que “qualquer análise incisiva do discurso racial(izado) e dos processos políticos na educação deve lidar com o desprezo cultural e o nojo pela negritude” (p. 12) com que a sociedade em geral vê e trata as pessoas negras. Deve, também, ser comprometida com a recomendação de Hartman (1997) e Sharpe (2016) sobre o cuidado necessário para não acabar reencenando a violência contra a carne negra e alimentar o prazer sádico que está por trás desses rituais de terror como espetáculos¹⁴⁰. Assim como Hartman (1997), concordo com a noção de que perspectivas universalistas de relações sociais, que “apenas disfarçam as injúrias estigmáticas constitutivas da negritude com afirmações abstratas de igualdade, soberania e individualidade” (Hartman, 1997, p. 123) acabam ferindo de morte qualquer experiência educacional relevante ou libertadora.

As violências raciais contra João e José se deram em público¹⁴¹, muitas vezes em frente a outras pessoas negras. Destaca-se aqui que o testemunho opera como ferramenta pedagógica, ressaltando a função educativa imbricada na dinâmica do semelhante feito como exemplo. Entendo, portanto, esses eventos como cenas de sujeição, a partir da conceituação de Saidyia Hartman. São “espetáculos orquestrados” que convertem a tragédia da “espetacularização da dor negra” em “cenas de tortura e festividade” que se fundem (Hartman, 1997, p. 7). Essas performances de violência e sofrimento institucionalizados demonstram os efeitos duradouros das “concepções racistas da natureza negra como despreocupada, infantil, hedonista e indiferente ao sofrimento” (Hartman, 1997, p. 23). Revelam, ainda, que “a constituição da negritude como uma condição abjeta e degradada e a fascinação pelo prazer do outro andavam de mãos dadas” (Hartman, 1997, p. 7). Ou seja, revelam sobre sua função sádica e “servem para minar o sujeito e a permeabilidade da dor e do prazer em vários locais de entretenimento” (Hartman, 1997, p. 33). Como explica Hartman, “as questões de terror e prazer moldam a exploração da sujeição, pois os cálculos de violência socialmente tolerável e os inúmeros e indiscriminados usos da propriedade escrava, constitutivos do prazer, determinam a pessoa moldada pela lei e a negritude evocada no palco popular” (1997, p. 7).

¹⁴⁰ Motivada pelo brutal assassinato de Marcus Vinícius – cuja última frase à sua mãe, “Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?”, sintetizando o choque entre a expectativa de proteção da escola e a realidade da antinegritude – fiz um levantamento de aproximadamente 30 casos de violência racial em escolas brasileiras e cerca de 80 nos EUA nos últimos 10 anos, especialmente contra estudantes e professoras (es) negras (os). As análises seriam apresentadas em dois subcapítulos intitulados “2.2.2 A promessa: “Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?” e “2.2.3: A práxis ou a prematuração da morte evitável de pessoas negras em suas relações com a educação: “Tu é preto, pobre e feio. Se você quer ser burro, ok, não vem na minha aula. Não quero olhar na sua cara, ter o desprazer” que infelizmente não ficaram devidamente amadurecidos dentro do escopo dessa tese e constituirão publicações futuras.

¹⁴¹ Quando em recintos fechados, em que estavam fisicamente presentes apenas a vítima e a pessoa agressora, as agressões eram passíveis de serem captadas por câmeras de segurança e flagradas a qualquer tempo por pessoas do cotidiano escolar, sendo, portanto, eventos observáveis.

Nesse meandro, segue preocupante que tal dinâmica acompanhe tais estudantes desde a mais tenra idade, a partir da educação infantil, como investigou um estudo de Gilliam et al. (2016)¹⁴², da Universidade de Yale, sobre a presença de vieses raciais implícitos entre educadoras (es) da primeira infância, resultando em expectativas comportamentais negativas e maior propensão à suspensão e expulsão de crianças negras mesmo em idade pré-escolar, achados que dialogam com o trabalho de Cavalleiro (1999) no Brasil. Haja vista que o processo de socialização na educação infantil pode contribuir para a construção do silêncio e da submissão em crianças negras, a materialidade da sujeição de João e José fica explícita quando a única voz ouvida sobre desejo, gosto ou sensação daquele espetáculo de terror vinha da resposta e imaginação sádica (Hartman, 1997) do diretor, branco, não dos estudantes ou da Professora Margarida¹⁴³.

O cenário de violências, discrepâncias e desigualdades educacionais e raça, conforme veem sendo abordados, têm avançado desde os clássicos estudos brasileiros de Rosenberg (1987), que apontou maior repetência e evasão entre crianças negras, e Hasenbalg e Silva (1990), que demonstraram a persistência de desigualdades raciais na educação mesmo controlando fatores socioeconômicos. Ademais, os estudos de Carvalho (2004, 2005) revelam uma intrincada relação entre raça, gênero e desempenho escolar no Brasil. Os achados principais incluem uma correlação entre a classificação de crianças como negras e a presença de problemas escolares, maior consistência nas classificações raciais de crianças com dificuldades acadêmicas, sobrerrepresentação de meninos negros entre alunos problemáticos, tendência das professoras a “embranquecer” alunas, e uma forte associação entre raça negra, masculinidade, baixa renda e problemas escolares.

Nesse meandro, estudiosas (os) como Louzano (2013) e Alves, Soares e Xavier (2016) têm convergido ao apontar persistentes desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro revelando o que Bonilha e Soligo (2015) denominaram de “não-lugar do sujeito negro na educação brasileira”. Paixão, Rossetto e Carvano (2011) e Alves, Soares e Xavier (2016)

¹⁴² Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/education/wp/2016/09/27/yale-study-suggests-racial-bias-among-preschool-teachers/>

¹⁴³ Ver informações sobre o Relatório “Investigation of the Davis School District” (U.S. Department of Justice, 2021) sobre violência racial nas escolas. Um relatório do Departamento de Justiça dos EUA revelou, em 2021, um padrão sistemático de assédio racial contra estudantes negros e asiático-americanos em um distrito ao norte de Salt Lake City. A investigação apontou uso recorrente de insultos raciais, punições mais severas para estudantes negros em comparação com seus colegas brancos e relatos de estudantes negros sendo chamados de “macacos” e “escravos”. O distrito foi obrigado a criar um escritório para investigar denúncias de racismo após um acordo judicial. O caso ganhou ainda mais repercussão após a morte por suicídio de Isabella “Izzy” Tichenor, uma aluna negra e autista de 10 anos, cuja família afirmou que ela sofria bullying constante e que a escola não interveio. Disponível em: <https://www.nbcnews.com/news/nbcblk/woman-hired-investigate-racial-harassment-utah-school-district-says-ex-rcna133691>.

reforçam essas conclusões, evidenciando, entre outros, que as disparidades raciais persistem mesmo quando se controlam fatores socioeconômicos, indicando a existência de mecanismos específicos de discriminação racial no ambiente escolar. O conjunto destes e de outros trabalhos acadêmicos e de pesquisas nacionais (MEC/INEP; FIPE, 2009) sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, demonstram, outrossim, que estudantes negras (os) enfrentam maiores taxas de repetência, evasão escolar e menor desempenho acadêmico em comparação com estudantes não-negras (os), especialmente brancas (os). Esses, entre outros estudos, evidenciam como o racismo estrutural e institucional impacta a construção da identidade e o desempenho acadêmico de estudantes negras (os), reverberando o que as (os) estudiosas (os) vêm denunciando desde a década de 80, no Brasil, no que tange às interlocuções e agravamento das categorias raça e gênero aos processos que resultam, conforme predestinadas, à exclusão de estudantes negras (os) do ambiente escolar e consequente sustentação da lógica de fracasso escolar.

Nos Estados Unidos, o estudo clássico de Rosenthal e Jacobson (1968), sobre o “efeito Pigmalião”, é corroborado por pesquisas mais recentes, como as de Steele (1997), sobre a “ameaça do estereótipo”, e a de Grissom e Redding (2015), que mostram como estudantes negras (os) de alto desempenho são sub-representadas (os) em programas para superdotados devido a percepções enviesadas de docentes. Do conjunto volumoso de pesquisas produzidas sobre racismo, discriminação e seus efeitos na educação e para estudantes negras (os) e de cor, destaco as contribuições de Dee (2005), Gershenson, Holt e Papageorge (2016) e Ferguson (2003) que demonstram como as expectativas das (dos) professoras (es) podem ser influenciadas por vieses raciais, afetando o desempenho e as oportunidades educacionais das (dos) estudantes. Nesse sentido, estudos como o Relatório de Utah (rodapé 139) apontam para um padrão preocupante de superpunição e criminalização de estudantes negros, especialmente meninas negras, nas escolas¹⁴⁴. Como aprofundado por exemplo em estudos como o de Morris (2015), sobre disciplina escolar e criminalização, estes trabalhos demonstram que estudantes

¹⁴⁴ As práticas de castigo corporal, conforme definidas pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (Departamento), compreendem as práticas de: bater com palmatória, dar palmadas ou impor de outra forma punição física aos estudantes. Para análise da questão, ver “*Corporal Punishment in U.S. Public Schools: Prevalence, Disparities in Use, and Status in State and Federal Policy*” (2016), de Gershoff e Font, acerca dos 19 estados estadunidenses que permitem o uso de punição corporal em estudantes e o estudo da *American Psychological Association* (2021) “Corporal Punishment Does Not Belong in Schools”, disponível em: https://votervoice.s3.amazonaws.com/groups/apaadvocacy/attachments/APA_Corporal_Punishment_Fact-Sheet.pdf. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2016.tb00086.x>. Acesso em 07 abr. 2023. Interessa conhecer o relatório e as análises e sua correlação com as narrativas do Estado, conforme por exemplo, pode-se perceber dos pedidos de “consideração” de banimento dessas leis para por fim à punição corporal em escolas, conforme feitos em 2023 pela Secretária de Educação dos EUA. A carta da secretária Cardona está disponível em: <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/secletter/230324.html>. Acesso em 07 ago. 2024.

negras (os) são mais propensas (os) a receber punições severas por comportamentos semelhantes aos de suas (seus) colegas brancos. Tais dinâmicas afetam profundamente a construção da identidade e socialização de estudantes negras (os) nos ambientes educacionais, o que se extrapola ou inter-relaciona com os processos de socialização em diversos espaços sociais.

Considerando esses e outros estudos, o capítulo a seguir busca apresentar o histórico que permeia a construção de legislações específicas voltadas à educação das relações étnico-raciais nos dois países para possibilitar a discussão sobre como as (os) professoras entrevistadas (os) percebem e analisam esse cenário.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. **Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido.** Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. [...] e como disse Senghor, em um de seus poemas, **proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se** (Silva, 2007, 501, grifos meus).¹⁴⁵

As escolas que frequentamos são reflexos da sociedade que as criou. **Ninguém vai lhe dar a educação necessária para derrubá-los. Ninguém vai lhe ensinar sua verdadeira história, seus verdadeiros heróis, se souber que esse conhecimento ajudará a libertá-lo** (Shakur, 1987, p. 193, grifos meus).

Estamos em 2024, ainda sufocadas (os) por um emaranhado de ilusões que nos distraem do fato de que as premissas e as promessas de inclusão e diversidade não dão conta, ou sequer pretendem, contemplar nossa humanidade como pessoas negras, especialmente nos bancos escolares. Enquanto campo de batalha antinegro, as escolas, e mais especificamente seus currículos e fazeres pedagógicos, entre outros, seguem como os melhores combatentes na defesa de uma visão de mundo e de projetos de sociedade que apenas se sustentam pelo apagamento de corpos e mentes e do que pode significar positivamente ser negro no mundo.

Ao nos alertar para a ilusão da democracia racial e a urgência de proceder a uma “desintoxicação semântica”, **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** relembra que uma educação que contemplasse a humanização das pessoas negras – ou como frequentemente nomeamos no Brasil como uma educação das e para as relações étnico-raciais – não deveria ser um apêndice do currículo, mas seu cerne. Seu questionamento nos convida a nos desintoxicarmos não apenas do que se concebeu como “educação, aprender, ensinar, saber,

¹⁴⁵ Na imagem de capa, a obra “*A Lot A Learning*” (Muito aprendizado), de Leroy Campbell, publicada em 2020. A impressão de alta qualidade em tela, emprega sua característica abordagem metafórica, e contém uma reprodução digital de matérias jornalísticas que versam sobre protagonistas negras (os) como Rosa Parks, Marvin Garvey e Paul Robeson e eventos como o Amistad e a luta por Direitos Civis no contexto estadunidense. O toque pessoal do artista emerge nas intervenções manuais com as colagens, que são sobrepostas pela pintura de uma professora negra ensinando 6 crianças negras, que olham atentamente para livros ou cadernos e uma que mira a (o) observador (a). Campbell, nascido em Charleston, na Carolina do Sul (EUA), produz obras que refletem a rica herança cultural Gullah/Geechee e a experiência afro-americana. Também um jardineiro experiente, contador de histórias e amante de almas, Campbell frequentemente compara a humanidade a um jardim interconectado, inspirado no sistema de plantio indígena das “Três Irmãs”. Suas produções se transformam, assim, em um veículo que transmite a sabedoria e lições dos anciãos, promovendo uma visão esperançosa da humanidade através de suas pinturas e narrativas visuais. Disponível em: <https://www.leroycampbelloriginals.com/product-page/a-lot-a-learning>. Acesso em 04 mai. 2024.

educar, educar-se”, mas também dos mecanismos que sustentam esses processos, do que ensinamos, como ensinamos e para quem ensinamos da forma como ensinamos. Sua crítica amefricana ecoa além-mar e terra, encontrando ressonância não somente nas palavras e fazeres de Assata Shakur, nos Estados Unidos, mas nas experiências negras ao longo das Américas e ao redor do mundo. Cabe atentarmos aos dizeres e o fazer de Assata Shakur: o projeto educativo é tanto reflexo quanto sustentador das sociedades em que estão inseridas. As autoras convergem, portanto, na denúncia de que um sistema educacional que perpetua a antinegitude e silencia histórias e sujeitas (os) não vai oferecer à população negra “a educação necessária para derrubá-los”. Diante disso, pergunto: como os apontamentos de Silva (2007) e Shakur (1987) podem desestabilizar a forma como compreendemos o atual estado das relações étnico-raciais na educação para a população negra? De que formas suas provocações auxiliam a forjar olhos interiores críticos o suficiente para compreender os sentidos e significados da educação para a população negra na sobrevivência da escravidão (Hartman, 2007)? Questiono ainda: como suas percepções indicam caminhos a serem perseguidos para uma compreensão mais aprofundada das disputas, embates e “avanços” contemporâneos na educação das pessoas negras?

Para começar a abraçar esse desafio, as revoltas neste capítulo espiralam a partir do ditado tradicional iorubano, comum especialmente entre as comunidades de candomblé de matriz Ketu, que diz que Exu, que sintetiza a comunicação, os caminhos e todas as forças que regem o universo, matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje. Nas palavras de **Beatriz Nascimento** (1989) “esse ditado é a melhor forma de resumir o que eu tento fazer. Eu não sinto que eu vim, eu sinto que eu voltei. E que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada” (Nascimento, Beatriz; Gerber, 1989, Documentário *Ôri*). Dito de outra forma, o que pode significar para a educação compreendermos os entrelaçamentos desse passado-presente contínuo, em seus caminhos e possibilidades, em seu balancear constante com presente e o futuro? Partindo especificamente da noção de ação, do fazer, do movimento dinâmico do lançar de uma pedra, de que formas o princípio organizador da natureza de Exu possibilitou e possibilita à população negra se (re)construir como ser e como possibilidade ao longo da história da educação?

Diante dessas questões, as seções seguintes partem de uma breve discussão sobre o estado atual da educação da população negra e voltada para a educação das e para as relações étnico-raciais no Brasil e nos EUA, centrando nas disputas e avanços da Lei 10.639/03, no Brasil, e dos Estudos Étnicos, nos EUA, a partir do diálogo entre as propostas vigentes, conforme partem do Estado, e as vozes de professoras (es) negras (os) que colaboraram para

essa pesquisa. Em seguida, pincelo um panorama sobre as (os) sujeitas (os) desses processos e seus fazeres político-pedagógicos ao longo da história da educação da população negra nos dois países para destrinchar alguns dos sentidos e significados de uma educação que seja verdadeiramente humanizadora e corajosa o suficiente para desafiar o status quo.

3.1 QUARTA REVOLTA: “APANHA A LARANJA NO CHÃO TICO-TICO”: DISPUTAS EM TORNO DAS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08, NO BRASIL, E DOS ESTUDOS ÉTNICOS, NOS EUA

Mais vezes do que não, me habita a sensação de que tratar das questões étnico-raciais na educação, conforme contemporaneamente arranjada, seja nas salas de aulas, seja na formação inicial e continuada de professoras (es), é um jogo manhoso, tinoso, cheio de pegadinhas e artimanhas. Frequentemente, parece um jogo de sedução e de espertezas que pode nos pegar desprevenidas (os). Em diversos momentos, me deparo com o desafio de celebrar os avanços e, da melhor forma possível, apresentar e analisar os desencantos, sem que isso, no entanto, desanime (futuras/os) colegas professoras (es) e estudantes. Ainda que minhas vivências na capoeira sejam “pequenininhas”, ousa dizer que parece que voltamos um pouquinho nos tempos mais antigos, especialmente da capoeira angola, e, de repente, o toque do jogo vira para o “apanha a laranja no chão tico-tico”: a plateia que assiste ao jogo de capoeira faz suas apostas: lança notas na roda, notas essas que – depois de juntadas e cuidadosamente embaladas num lencinho – deverão ser pegadas com a boca por uma (um) das (dos) jogadoras (es). Sempre muito arriscado, cuidadosamente observado por olhos que querem ver o fogo pegar, os movimentos precisam ser leves e também ousados, astutos e absolutamente cuidadosos e criativos. Afinal, nunca se sabe quando uma rasteira desonrosa vai derrubar a parada de mão impecável. Menos ainda quando ou se a descida leve vai precisar ser reconfigurada numa esquivada marota que intenta tanto a defesa quanto o “surrupio” do prêmio.

“Apanha a laranja no chão tico-tico, se meu amor for se embora eu não fico, apanha a laranja no chão tico-tico, a minha toalha é de renda de bico”, canta **Mestre Tião Carvalho** com a bateria do Grupo Nzinga¹⁴⁶, num compasso mandingado que provoca vários sentidos: atenção, sagacidade, sabedoria e (invenção de) possibilidades. Num jogo em que as disputas em questão tratam de muito mais do que o valor financeiro atribuído a peças ou objetos, qual tempo é o tempo certo (ou o tempo mais possível) de plantar um movimento e colher o que está guardado

¹⁴⁶ Mestre Tião Carvalho, mestre das culturas populares e também do Grupo Nzinga, canta “Apanha a laranja no chão tico-tico” com a bateria do Grupo Nzinga de Capoeira Angola na faixa disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/68d7KlfudduURVrl4FJFHe?si=dce24cd482274b5c>. Acesso em: 08 jul. 2024.

bem amarradinho no lenço brilhante? Ou ainda, quanto, de fato, vale a notinha laranja de 1000 réis¹⁴⁷ num jogo de tantas histórias, sentidos e significados resguardados por muito mais do que malícia e espertezas?

É importante observar que leis e políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais – como as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no Brasil, ou as legislações referentes aos Estudos Étnicos nos EUA – vão muito além de simples conjuntos de normativos que obrigam ou orientam o ensino de história e cultura de diferentes povos. Estas, juntamente com os discursos e reações que as acompanham, revelam de forma mais profunda a longa caminhada na luta pelo direito à educação das populações historicamente vulnerabilizadas e as dinâmicas que orientam e permeiam os processos de escolarização e socialização de forma excludente. Para além, em alguma medida, possibilitam refletir sobre até que ponto as fissuras que podem ter causado a uma estrutura fundamentalmente antinegra de fato carregam potencial de ruir com essa estrutura ou, se de outra sorte, podem estar se virando contra os sujeitos que deveria amparar e proteger.

Em vista das mobilizações para a aplicação das referidas leis, a produção acadêmica acerca das e para as relações étnico-raciais na educação brasileira apontam significativo avanço, tanto na quantidade de investigações produzidas nas últimas duas décadas, quanto nas áreas do conhecimento e temáticas abordadas. Destacam-se os panoramas e análises apresentados nos trabalhos de Gomes e Jesus (2013), Coelho e Coelho (2013), Reis (2019) e os diversos trabalhos que se desdobraram da pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” (Silva; Régis; Miranda, 2018), que empreendeu o mais recente esforço teórico, metodológico e analítico sobre os trabalhos acadêmicos nessa temática nos últimos vinte anos no Brasil. De forma geral, essas pesquisas, entre outras obras, versam sobre formação de professores, processos de implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e das políticas afirmativas, análises sobre currículos da educação básica e da formação de professores, dinâmicas das relações étnico-raciais presentes nas instituições escolares, livros didáticos, identidade e cultura negra, literatura, movimentos sociais, juventude e população negra em diferentes etapas de ensino, outros aportes pedagógicos para o trato das questões raciais e da negritude, quilombos, religiosidade e história da população negra, entre outros temas correlatos.

¹⁴⁷ Contramestre Coelho explica, a partir das aprendizagens com Mestre Nô, que a referência à “laranja” nesse corrido de capoeira era à cor da nota de 1000 réis, que era laranja. Disponível em: <https://www.facebook.com/berimbatida/posts/apanha-a-laranja-no-ch%C3%A3o-tico-tico-um-toque-de-berimbau-utilizado-na-capoeira-an/171008651173497/>. Acesso em 08 jul. 2024.

Ressalta-se dentre esse conjunto analisado, no entanto, a escassez de trabalhos sobre a juventude negra, a exemplo das pesquisas de Gomes e Laborne (2018) e Jesus (2018), investigações que enfoquem os efeitos do entrelaçamento de gênero e raça, entre outros mecanismos de exclusão, conforme apontaram os trabalhos de Cintra e Weller (2021), Eugênio e Souza (2017) e Guimarães e Pinto (2016). Fazem-se necessários novos estudos que ofereçam um panorama da realidade social contemporânea, dos processos de exclusão e de acesso a direitos, bem como da compreensão da antinegritude em sua relação com a educação.

Para esta tese, busquei, inicialmente, afunilar a investigação considerando publicações sobre práticas pedagógicas na educação antirracista e que compreendessem os efeitos da antinegritude no Brasil e nos Estados Unidos. Para tanto, busquei nas bases *SciVerse Scopus*, *Scielo* e *Education Resources Information Center* (ERIC) pesquisas publicadas a partir de 2013, haja vista a proximidade dos vinte anos da Lei nº 10.639/03 e as mudanças no cenário político nos dois países, com a ascensão e queda de governos de esquerda e direita, liberais e conservadores, que acirraram as disputas acerca dos Estudos Étnicos nos EUA. Para os levantamentos e leitura dos resumos, foram combinadas as palavras-chave “educação antirracista”, “raça”, “(antir-)racismo”, “afrocentrismo”, “prática”, “experiência”, “pedagogia”, “(anti-)negritude”, “docente”, “professoras/es”, “afro-brasileiras/os” e “*anti-racism*”, “*(anti-)black(ness)*”, “*afrocentric*”, “*public/charter education/school*”, “*k-12*”, “*teaching*”, “*practice*”, “*pedagogy*”, “*educator*” e “*African-American*”.

De forma geral, percebe-se aumento de trabalhos que discutem a descolonização dos currículos e pedagogias que considerem a experiência negra, a partir de práticas culturais como a capoeira, o tambor de crioula e espaços tradicionais como os terreiros de candomblé. Também encontramos discussões que consideram ou partem da perspectiva de docentes e estudantes negras e atenção a narrativas autobiográficas. A preocupação com as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 se fez presente em trabalhos que versaram sobre uso de jogos, tecnologias e mídias sociais, mas seguem poucos os trabalhos que analisam práticas fora das áreas das ciências humanas, especialmente língua portuguesa, história e artes. Estratégias como o uso de história de vida e literatura produzida por escritoras negras enquanto recurso pedagógico para o trato da História Africana e Afro-brasileira também foi identificado. Há presença de estudos que discutem a questão da branquitude, ensino de línguas estrangeiras e trabalhos que exploram a questão do corpo negro. Nota-se, também, trabalhos que fazem referência à cosmogonia africana, no sentido de usar os valores, brincadeiras e mesmo palavras em ioruba com vistas à educação das relações étnico-raciais. Estudos sobre experiências de educação em quilombos também emergiram entre os resultados.

Em relação às pesquisas produzidas sobre o contexto escolar norte-americano quanto à educação antirracista ou considerando a antinegritude, destaca-se que também se mantém maior concentração de trabalhos nas áreas das disciplinas de humanidades e trabalhos com foco em educação multicultural. Chamou atenção a maior presença de estudos que versavam especificamente sobre a questão da branquitude e da cegueira de cor (*color-blindness*) e seus impactos na educação dos indivíduos, em diferentes etapas de ensino e na formação inicial e continuada de professoras (es) negras (os) e não negras (os). Outro achado são estudos que discutiam como práticas escolares visavam combater especificamente a dinâmica popularmente nomeada como “via direta escola-prisão” (*school to prison pipeline*). Emergiram considerações sobre diferentes aportes didáticos para tratar a questão das maiores taxas de suspensão de estudantes negras/os no contexto escolar e práticas ou projetos pedagógicos que visavam engajar estudantes nas reflexões sobre racismo e antinegritude a partir de casos de violência dentro da escola e em suas comunidades locais. Diferentemente do Brasil, não foram encontrados trabalhos que versassem sobre perspectivas de educação identitária e cultural específica, como a da educação quilombola, mas foram encontradas discussões que versavam especificamente sobre perspectivas e práticas afrocentradas e curativas, multiculturalismo, pedagogias cultural e historicamente relevantes para a educação da população negra e experiências educativas que fomentassem a construção de espaços negros (*Black spaces*) para estudantes e docentes negros.

Esse conjunto de pesquisas reflete, acompanha e analisa conjuntos de saberes herdados e produzidos especialmente a partir das mobilizações negras pela educação dessa população ao longo da história. Portanto, considero a afirmação categórica de Movimentos Negros brasileiros que compreender “o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como o direito à diversidade étnico-racial” (Gomes, 2011a, p. 113) e a entendo como central para analisar as reivindicações que resultaram na construção de normativas e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Tal afirmação também é basilar nas reflexões de professoras (es), agentes fundamentais na consolidação dessas propostas.

3.1.1 Educação das e para as relações étnico-raciais no Brasil: as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08

Para compreender esses contextos, é fundamental reconhecer e reverenciar a centralidade das lutas das pessoas negras e dos movimentos negros pela manutenção e defesa de nossos modos de ser e de estar no mundo. Também, suas reivindicações, denúncias e mobilizações para garantir direitos fundamentais às populações negras, ainda que as noções universais de cidadania e humanidade falhem em agregar sentidos quando associadas a tais vidas a partir do Estado brasileiro (Coelho; Coelho, 2013; Gonçalves e Silva, 2000; Santos, 2014). A despeito desses esforços, pouco se avançou na implementação de políticas públicas essenciais que garantam condições de vida digna e a efetividade de leis, currículos e fazeres pedagógicos que não somente reduzam a violência contra estudantes e professoras (es) negras (os) nos espaços educacionais, por exemplo, mas que de fato tornem espaços educativos formais em espaços de pleno florescimento.

Ao referenciar o conjunto que protagoniza e luta por possibilidades humanizadoras, Nilma Lino Gomes entende que essas (es) sujeitas (os) formam o que se entende por Movimento Negro, que nas palavras da autora são

as 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. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 24, grifos da autora)¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Nilma Lino Gomes (2017) sistematiza sua definição a partir dos apontamentos de Petrônio Domingues (2007, p. 102), que explica que “para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação”. Como defende a própria autora, é essencial a politização da raça para a compreensão do Movimento Negro. Gomes aponta que há divergências nessa sistematização, identificando que Joel Rufino dos Santos amplia esse construto, compreendendo o Movimento Negro como “um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Entre elas se encontram: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais),

Ainda que ancorada sobre a noção de racismo, é basilar no argumento de Gomes (2017) que o **protagonismo negro** e sua **intencionalidade crítica** na defesa e construção de ideários humanizadores se contrapõem a um projeto de mundo antinegro. Nilma Lino Gomes (2017) reconhece o Movimento Negro como **sujeito de conhecimento** e como **educador**, haja vista atuar pedagogicamente nas relações políticas e sociais, reeducando tanto sujeitos quanto as formas como o conhecimento é produzido e circulado. Nesse sentido, entendo que a noção de Movimento Negro Educador extrapola a figura encerrada de “professoras” (es) ao ampliar o sentido de educação, ensino e docência, pois reconhece que é uma categoria ampla de **educadoras (es)**. Estes “grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos” (Gomes, 2017, p. 24) referem-se a indivíduos, quilombos, movimentos, coletivos, instituições, irmandades, Povos Tradicionais de Matriz Africana (POTMAs), entre outros, e atuam de forma significativa para uma compreensão e afirmação outra das experiências negras em diáspora. Assim, rebalizam o próprio sentido e significado das noções de Humano e humanidade superrepresentadas e desestabilizam a construção e consolidação do Social ao sustentarem formas de ser, estar e viver fundamentalmente negras, vivendo em transcendência ao Mundo Social que nega sua humanidade.

Abdias Nascimento destaca, no documento produzido para o “Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas¹⁴⁹: Relatório das Minorias” – Grupo IV: Civilização Negra e Governos Africanos, que não havia no Brasil “em nenhum dos graus do sistema educacional e ensino de História Africana, nem da história dos africanos fora do continente”, sendo que quando de um trato dessas temáticas eram apenas “no sentido de perpetuar os conceitos neocolonialistas e racistas sobre a África e seus povos” (Nascimento, Abdias, 2016, p. 182). Para o autor,

recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centro de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do Movimento Negro e ONGs que visam à promoção da igualdade étnico-racial)” (Gomes, 2017, p. 22-23). Especificamente, se destaca por partir de uma interpretação histórica outra (Cardoso, 2002), politização e ressignificação da raça e a denúncia da imbricação entre as desigualdades sociorraciais, segundo Gomes (2017).

¹⁴⁹ No Colóquio, aconteceram debates profundos e consistentes e foram produzidos importantes documentos e relatórios que apresentavam panoramas da situação social das comunidades negras nos países e no mundo, bem como reivindicações para a melhoria de suas condições de vida, sendo apresentados aos governos como espécies de cartas denúncia. O documento apresentado foi rejeitado, sendo substituído por um documento que contemplava as nações africanas de forma mais específica, conforme explica Nascimento (2016). Abdias Nascimento, uma das figuras mais representativas do Movimento Negro no final do século XX, teve expressiva participação em congressos e festivais nacionais e internacionais e pautou consistentemente as questões de discriminação e racismo, especialmente no âmbito nacional, sendo uma das figuras centrais nas mobilizações negras entre as décadas de 70 e 90 e nas articulações com e pressão sobre o governo brasileiro visando o reconhecimento e acato às reivindicações que os Movimentos Negros traziam. O trecho destacado é do documento produzido no Festival realizado em Lagos (janeiro de 1977) e conta com contribuições de representantes das Comunidades Negro-Africanas de Austrália, Brasil, Trinidad e Tobago, Estados Unidos e Reino Unido (Nascimento, Abdias, 2016).

o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco de matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, Abdias, 2016, p. 113).

As denúncias de Abdias do Nascimento reafirmam as denúncias históricas de um conjunto ilimitado e em constante atualização que compõe o Movimento Negro Educador. De seus apontamentos, depreende-se que a chancela de currículos e pedagogias antinegras no país não só carregavam raízes históricas profundas, que emergiam na sobrevivência da escravidão, mas não havia, por parte do Estado mobilizações ou um compromisso com a efetiva desarticulação desse cenário. Para tanto, revoltas, insurreições, quilombos, jornais, escolas, organizações e diversas outras ações foram essenciais para a consolidação e avanço das discussões sobre as relações étnico-raciais e uma educação, ou “reeducação”, que ressignificavam não somente o próprio campo das Ciências Humanas, Sociais e da educação no Brasil, mas as condições de vida dessas pessoas.

Destaco nesse cenário uma das principais ações de Abdias Nascimento (além do Teatro Experimental do Negro, TEN, fundado em 1944). Em 1983 Abdias apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) 1.332/83, que dispunha “sobre ação compensatória visando à implementação do princípio de isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Artigo 153, §1 da Constituição da República”¹⁵⁰, cujo conteúdo já havia sido exposto no relatório de Lagos, acima mencionado. O PL propunha uma ação compensatória às populações negras. Antecipava, em quase uma década, as demandas elencadas por uma das principais mobilizações lideradas pelo Movimento Negro brasileiro: a “Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo e pela Vida”, que aconteceu em 1995, em Brasília. Ao final da Marcha foi entregue ao governo federal, em 20 de novembro de 1995, um documento que, além de apresentar um panorama aprofundado da situação da população negra no Brasil, sistematizava um “Programa de Superação de Racismo e da Desigualdade Racial”¹⁵¹, que elencava as ações demandas por aquele conjunto

¹⁵⁰ Disponível em: <https://bit.ly/3XiKYId>.

¹⁵¹ O Programa proposto versava sobre os seguintes temas: I Democratização da informação; II Mercado de trabalho; III Educação; IV Cultura e comunicação; VI Violência; VII Terra. No que tange à educação, as propostas apontavam: “Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade; Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas

de atores. Pode-se entender que esses esforços influenciaram, primeiramente, na inclusão do tema transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996. No entanto, devido ao seu caráter universalista, os PCNs não apresentam em sua proposta uma reivindicação explícita para superar o racismo e a desigualdade racial na educação.

Já nos anos 2000, a expressividade das ações dos movimentos negros brasileiros confluiu em diversas reivindicações mobilizadas durante os anos anteriores. Estas emergem na preparação e participação do país na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”. A conferência, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), aconteceu em 2001, em Durban, na África do Sul e registra um dos momentos mais importantes para a população negra brasileira e os movimentos negros. Ao se tornar signatário do Plano de Ação de Durban¹⁵², o Estado brasileiro passou a reconhecer internacionalmente a presença e persistência do racismo na estrutura de suas instituições (Gomes, 2017), comprometendo-se com a reversão desse quadro ao tornar-se signatário do documento, entre outros. Nesse sentido, o governo federal assume um compromisso internacional com pautas e políticas que visam o enfrentamento do racismo em diferentes âmbitos, movimentações que acompanhamos ainda na atualidade.

permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”. O documento encontra-se disponível na íntegra em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>. Acesso em 10 jul. 2024.

¹⁵² O Plano de Ação de Durban enfatiza a importância da educação, da implementação efetiva de normas de direitos humanos e do fortalecimento da democracia como elementos cruciais no combate ao racismo e discriminação. Propõe medidas como a adesão universal à Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, a promulgação de leis antidiscriminatórias, o desenvolvimento de estratégias políticas inclusivas e o uso responsável das novas tecnologias de informação. O plano também destaca o papel dos líderes políticos, da mídia e da educação em direitos humanos na promoção da tolerância e respeito à diversidade, condenando o neonazismo, neofascismo e ideologias nacionalistas violentas. Reconhece a necessidade de representação da diversidade nos meios de comunicação e advoga pela criminalização da disseminação de ideias baseadas na superioridade racial, alertando para os perigos do uso indevido da internet na propagação do ódio e preconceito. Em síntese, o Plano de Ação de Durban propôs e adotou, no que tange à educação: Reconhecimento da educação como elemento chave para mudança de atitudes e comportamentos relacionados ao racismo e discriminação; Ênfase na educação em direitos humanos em todos os níveis e idades, incluindo no âmbito familiar; Promoção de educação que reconheça e respeite a diversidade cultural, especialmente entre crianças e jovens; Foco na qualidade da educação e na eliminação do analfabetismo; Garantia de acesso à educação básica gratuita para todos, visando sociedades mais inclusivas e igualitárias; Utilização da educação para promover valores democráticos, justiça e igualdade; Uso da educação como ferramenta para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância; Reconhecimento do papel da educação na promoção do entendimento mútuo, solidariedade, justiça social e respeito aos direitos humanos; Utilização da educação para fomentar relações estáveis e harmoniosas entre nações, povos, grupos e indivíduos; Promoção de uma cultura de paz através da educação. O Plano encontra-se disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em 11 jul. 2024.

Sob influência desse contexto, do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/01), especificamente da Meta nº 8, e da abertura de políticas governamentais consideradas mais populares, é sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, que torna **obrigatório** o ensino de História e Cultura afro-brasileira na educação básica no Brasil. Cinco anos mais tarde, essa lei é ampliada pela Lei nº 11.645/2008 para contemplar também as temáticas indígenas. Fundamentalmente, essas leis alteram nossa lei mais importante na educação: a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), configurando uma política educacional de Estado, conforme regem os artigos 26-A e 79-B

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.**

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, grifos meus).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Brasil, 2003).

O teor, regulamentação e efetivação desse normativo têm abrangência nacional, o que faz urgir sua implementação por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, devendo ser monitorada pelos conselhos e secretarias de educação e apoiadas, por exemplo, pelas universidades (Gomes, 2011a). De acordo com Coelho e Coelho “a inclusão das temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e, conseqüentemente, nos processos de formação docente não se deu de forma aleatória”, mas sim correspondem a um conjunto de ações que visão estabelecer um regime democrático conforme posicionamentos assumidos com o fim da Ditadura Militar no Brasil, em 1964. Para os autores, “essa dimensão da legislação pode ser percebida quando consideramos a participação da sociedade civil organizada, especialmente por meio dos movimentos negros, nos processos que culminaram na promulgação da lei em 2003 (Coelho; Coelho, 2013, p. 95).

Conforme compromisso do estado brasileiro, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)¹⁵³, em 2003, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR¹⁵⁴). Considerando ainda diversos normativos e convenções¹⁵⁵ e visando orientar e executar ações voltadas à educação das relações étnico-raciais, foi acatado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP 03/2004, o que resultou na aprovação da Resolução CNE/CP 01/2004¹⁵⁶. Os documentos refletem a compreensão de que

não se trata de mera inclusão de novos conteúdos ao currículo escolar. A inserção desta outra perspectiva exige a consideração dos processos históricos africanos e de outra narrativa sobre a formação da nacionalidade, em substituição àquela consagrada pela tradição. Ela encaminha a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se. Ela projeta, então, uma nova abordagem no trato da trajetória histórica brasileira e, especialmente, dos agentes que a conformam, com o fim último de subverter hierarquias e erradicar preconceitos (Coelho; Coelho, 2013, p. 96).

Com base no direcionamento apontado, qual seja orientar para a compreensão dos processos históricos que forjaram a experiência negra como tal e consolidar narrativas que ampliem a compreensão de como se forma a nação brasileira, organizaram-se os instrumentos

¹⁵³ Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pelo Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, estabelece e define a promoção de igualdade racial em todas as políticas públicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em 7 jul. 2024.

¹⁵⁴ Ao longo dos anos, a SEPPIR passou por alterações em seu status. Na última reestruturação ministerial, sob responsabilidade do atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ganhou status de ministério e foi transformada no Ministério da Igualdade Racial (MIR).

¹⁵⁵ Do conjunto de normativos nacionais brasileiros que orientam para a igualdade de direito às histórias e culturas bem como ao acesso às diferentes fontes de cultura nacional destacam-se: a Constituição Federal (CF) de 1988 nos seus Art. 3º, IV, Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 208, IV, Art. 215 e Art. 216, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.096, de 13 de junho de 1990), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.171, de 9 de janeiro de 2001) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Federal nº 12.288/2010), que, incluindo as esferas como política, economia, empreendedorismo, educação, cultura e esportes, reforça os instrumentos jurídicos existentes voltados à Educação para as relações étnico-raciais ao abordar como cada política social de forma específica se integra em um contexto mais amplo em que o Estado assume o papel principal na promoção de oportunidades equitativas, coadunado pela sociedade. Além disso, a legislação visa proteger a dignidade individual e respeitar os valores culturais e religiosos de cada cidadão. No sentido da garantia e proteção de direitos destaca-se a Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, que equipara a injúria racial ao crime de racismo. Com isso, a pena tornou-se mais severa com reclusão de dois a cinco anos, além de multa, não cabe mais fiança e o crime é imprescritível.

¹⁵⁶ O parecer destina-se a administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino, estabelecimentos de ensino, professores e todas (os) implicadas (os) na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino, famílias dos estudantes e às (aos) mesmos e todas (os) cidadãos (Brasil, 2004a). De forma ampla, o documento entende a necessidade de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização e programas de ações afirmativas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, visando concretizar iniciativas pautadas no combate ao racismo e outras formas de discriminação. Corrobora, ainda, o Plano Nacional de Direitos Humanos (Ministério da Justiça, 2006) e a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, da qual o Brasil é signatário. No contexto da ERE, são importantes também a Convenção Americana sobre Direitos Humanos da OEA (Pacto de São José da Costa Rica, Decreto nº 678, de 06/11/1992) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 13/09/2007, dos quais o Brasil é signatário.

normativos e diretrizes apontados. Esses instrumentos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁵⁷. Suas determinações, de caráter normativo, propõem, como referência, 3 **princípios**: “consciência política e histórica da diversidade”, “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. Estes, em diálogo com seus desdobramentos, “mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004a). Entre outros, as **determinações** alavancadas por esses princípios apontam: temas; atividades; tempos pedagógicos; disciplinas; iniciativas, comunidades e organizações negras; datas; aspectos sobre a história da África; jeitos próprios de ser, viver e pensar de comunidades negras considerando suas manifestações culturais, pensamento científico, filosófico, matemático e tecnológico; e personalidades negras para embasar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Para que possam ser acatadas essas determinações, o documento anuncia **providências** a serem tomadas pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior para efetivação das diretrizes, sendo elas: registros históricos; apoio sistemático e formação inicial e continuada para profissionais da educação; mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas; produção acadêmico-científica articulada entre diferentes estabelecimentos; grupos de trabalho; inclusão das temáticas nas matrizes curriculares, conteúdos e disciplinas das diferentes etapas de ensino da educação básica e nos cursos de formação inicial e continuada de docentes, bem como bibliografias pertinentes; inclusão adequada da temática nas legislações; produção e curadoria de materiais pedagógicos e didáticos; avaliações periódicas sobre as experiências de implementação e sua efetividade nos diferentes níveis, modalidades e redes de ensino; e acesso a materiais e normativos orientadores da temática às (aos) docentes¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Também referente a educação étnico-racial foram publicadas a Resolução CEB nº 3/99 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; as DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

¹⁵⁸ Os princípios e determinações podem ser consultados em detalhe (p. 18-25) em https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 12 jan. 2024.

No esteio dessas discussões, em 2006¹⁵⁹, foi publicado o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (MEC/SECADI) que trouxe, por nível/modalidade de ensino, um plano de ação para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, baseado em **6 princípios**: socialização e visibilidade da cultura negro-africana; formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; valorização dos diversos saberes; e valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. O material trouxe também sugestões de atividades e um glossário de termos e expressões antirracistas, além da legislação, na íntegra, que o subsidia. Ainda nessa direção, o estado brasileiro mobilizou e segue buscando refinar um conjunto considerável de ações que visam fomentar, fortalecer, monitorar e consolidar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, cabendo destacar também ofertas de formação continuada para profissionais da educação em âmbito nacional (a exemplo do curso e materiais disponibilizados pelo projeto “A Cor da Cultura”, ofertado, entre 2004 e 2006, para diferentes estados e municípios¹⁶⁰).

¹⁵⁹ Atualizado e republicado em 2010.

¹⁶⁰ Conforme informações disponíveis no site do MEC, o projeto “A Cor da Cultura”, é “uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares e diversos organismos especialistas em cultura afro-brasileira e indígena”, “por meio do Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o MEC, a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com apoio da TV Globo”. O projeto “criou e distribuiu gratuitamente cerca de 11 mil kits pedagógicos pelo país. O projeto atingiu 18 estados, 170 municípios, com a colaboração de 11 instituições formadoras. A ação possibilitou a qualificação direta de 9 mil educadores e multiplicadores do projeto em seus territórios. Outras milhões de pessoas foram impactadas com extensa produção audiovisual, com 56 programas de TV, exibidos no Canal Futura, na TV Globo e na antiga TVE, hoje TV Brasil, e em outras emissoras pública”. Em 2023, o MEC/SECADI assinou um protocolo de intenções para retomar o projeto, tendo como novidade o investimento “na ampliação do material de valorização de patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena, com foco na educação básica. Isso inclui a produção de novos kits pedagógicos, considerando a inserção dos debates e desafios contemporâneos na educação para relações étnico-raciais, perspectiva fundamental para ler, escrever e participar no Brasil de hoje, e a produção de trilhas de conteúdo”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-retoma-parceria-com-projeto-a-cor-da-cultura>. Acesso em 10 jul. 2024. Os materiais, antes acessíveis e disponíveis na íntegra na internet até 2023 pelo site www.acordacultura.org.br, encontram-se atualmente forma do ar. O programa “Heróis de Todo Mundo” encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL20upv2JBXS1zvtjikbNEJ8hegqD_wrE#:~:text=O%20Brasil%20rev%C3%AA%20a%20sua,narrado%20por%20personalidades%20negras%20contempor%C3%A2neas. Os “Livros animados” encontram-se disponíveis em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq5aA3D0dOxNSrhu9g7rxcS>. Outros materiais pedagógicos podem ser encontrados: no Portal Geledés (<https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-kit-cor-da-cultura-para-professor/>), no Acervo Sueli Carneiro (<https://acervo.casasuelicarneiro.org.br/acervo.php?s=a+cor+da+cultura>) ou parcialmente acessados nos seguintes sítios: <https://saberepraticas.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar/>; https://acervo.casasuelicarneiro.org.br/item/arquivo/asc_002345; <https://silo.tips/download/marco-conceitual-a-cor-da-cultura-do-projeto-por-wania-sant-anna>. Acesso em 12 jul. 2024.

Em continuidade a essas medidas, foram instituídos, ainda, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, pelo Decreto nº 6.040/2007, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), pelo Decreto nº 6.872/2009, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), pelo Decreto nº 8.136/2013, o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”¹⁶¹ (MEC/SECADI), além da formulação dos “Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola” (2013), uma parceria da Ação educativa, Unicef, SEPIR e MEC¹⁶². Compreendendo-se enquanto atualização e avanço da PNPIR (2003), em 2023, o MEC/SECADI instituiu a “Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola” (PNEERQ), que visa implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O PNEERQ tem por público alvo gestores, professores, funcionários e alunos, abrangendo, assim, toda a comunidade escolar. Prevê ainda o reconhecimento de ações de sucesso e em conformidade com suas premissas a partir da outorga de um Selo de Educação Antirracista. O PNEERQ conta com os seguintes eixos¹⁶³:

- Eixo 1** Governança: estrutura da política na versão universal e focalizada;
- Eixo 2** Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003;
- Eixo 3** Formação de gestores escolares e professores em educação básica para as relações étnico-raciais;
- Eixo 4** Material didático e literário;
- Eixo 5** Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional;
- Eixo 6** Afirmção das trajetórias negras e quilombolas;
- Eixo 7** Difusão de Saberes.

São compromissos da Política:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;

¹⁶¹ Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 12 jul. 2024.

¹⁶² Disponível em:

https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wpcontent/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em 12 jul. 2024.

¹⁶³ As ações previstas em cada Eixo podem ser consultadas em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/eixos-e-suas-acoes>. A Cartilha da PNEERQ pode ser consultada em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha.pdf>. Acesso em 7 set. 2024.

- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Nacionais;
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas (públicas e privadas) e nas instituições de educação superior (MEC/SECADI, 2023¹⁶⁴).

Cabe compreender que as ações e orientações para a ERER frequentemente aparecem diluídas, a nível estadual, distrital e municipal, tanto nos currículos, programas e/ou projetos específicos de cada ente federativo, quanto em diretrizes, orientações e cadernos pedagógicos específicos e nos Projeto (Político) Pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Estes últimos refletem o conjunto de propostas pedagógicas e compromissos das escolas para atendimento das normativas municipais, estaduais e federais e reconhecimento da comunidade escolar considerando suas características e demandas específicas. Abaixo, apresenta-se um quadro que compila algumas das principais ações federais, estaduais e municipais no que tange às ações voltadas à valorização de iniciativas em ERER a partir de premiações e selos antirracistas.

Quadro 2: Levantamento de ações voltadas à ERER em âmbito nacional, estadual, distrital e municipal

NACIONAL
- Diagnóstico Equidade SECADI/MEC (2023): Ação de monitoramento das ações voltadas à ERER a partir da coleta de dados das redes de ensino, conforme resposta das mesmas a formulário próprio. - Plano de Ações Articuladas 4 (PAR 4, 2021-2024): estratégia de assistência técnica e financeira, suplementar e voluntária, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo aprimorar a Educação Básica pública brasileira. Visa a realização do diagnóstico das redes, a elaboração do planejamento e a gestão da educação no município, no estado ou no Distrito Federal, a partir do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).
Campanha Fazer Valer as Leis 10.639-2003 e 11.645-2008: é uma ação do Movimento Negro que visa garantir a efetivação das referidas leis e tem comitês em quase todos os estados brasileiros e o Distrito Federal.

¹⁶⁴ A PNEERQ prevê a adesão dos estados, o que tem acontecido, formal e administrativamente, desde a promulgação da política. Ao aderirem ao Plano, os estados assumem perante o Estado, o compromisso de atuarem conforme as propostas da política, cabendo-lhes, entre outros a atualização, criação, monitoramento e prestação de contas das ações empregadas pelas redes estaduais e municipais de ensino. O Plano prevê também a elaboração de um “Protocolo de Prevenção e de Resposta ao Racismo” para todas etapas do ensino. Sua elaboração acontecerá a partir da seleção e contratação de consultores, numa parceria MEC e UNESCO, atualmente, está em fase de seleção. O Plano encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em 12 jul. 2023. O Projeto 914BRZ1155 Edital nº 03/2024, para a contratação de consultores, encontra-se disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/pdf/EditalRepublicacao_03.2024_ProtocoloAntirracista.pdf. Acesso em 7 set. 2024.

ESTADOS, MUNICÍPIOS E DISTRITO FEDERAL ¹⁶⁵	
BAHIA	2022 - Selo Escola Antirracista: criado pela Defensoria Pública do Estado da Bahia, pela Portaria 328, de 21 de março de 2022. É um programa institucional com o objetivo de estimular as Instituições de Ensino a adotarem ações que visem o cumprimento das leis e diretrizes vigentes em ERER.
CEARÁ	2023 - Projeto “SANKOFA – Mapa da educação das relações étnico-raciais”: tem como objetivo diagnosticar a implementação das diretrizes relacionadas à educação das relações étnico raciais – ERER pelas redes públicas, além de escolas privadas e conselhos de educação, intervindo para aprimoramentos necessários ao cumprimento da legislação. 2023 - Selo Escola Antirracista: certificação, reconhecimento e fortalecimento de práticas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, nas escolas da rede pública estadual de ensino que apresentarem projetos pedagógicos pautados em boas práticas de gestão escolar, compreendendo ações e experiências antirracistas significativas e inovadoras.
MARANHÃO	2023 – Lei nº 7.463, de 20 de junho de 2023: cria o Selo de Educação Antirracista nas escolas do Município de São Luís, aprovando o Projeto de Lei nº 073/2023. A distinção é concedida anualmente às escolas localizadas no Município de São Luís que, comprovadamente, contribuam com ações e projetos voltados à defesa da educação antirracista e à promoção da ERER. Propõe a criação do Selo de Educação Antirracista, objetivando o combate ao racismo e qualquer expressão de preconceito nas unidades escolares, visando a implementação de políticas, programas e projetos que promovam a igualdade racial, criando um ambiente escolar saudável, respeitador e acolhedor para os estudantes.
PARAÍBA	2023 - Selo “Minha Escola é Antirracista”: a partir de edital de seleção, as escolas da Rede Estadual de Ensino poderão submeter projetos cuja temática promovam a equidade das relações étnico-raciais no ambiente Escolar. As escolas que atenderem a todos os critérios do edital com apresentação de evidências de que o projeto desenvolvido promoveu o letramento racial na escola, recebem o selo.
PIAUÍ	2024 - Programa Educar para Respeitar: visa fornecer documentos orientadores e capacitação (palestras e oficinas) voltadas para a Educação Antirracista. Executado por meio da Caravana Educar para Respeitar, as equipes regionais oferecem formações que visam compartilhar estratégias de enfrentamento às violências contra Direitos Humanos.
RIO DE JANEIRO	2023 - Projeto de Lei Nº 1525/2023: propõe a criação do selo de educação antirracista Lélia Gonzalez no âmbito do estado do Rio de Janeiro (em

¹⁶⁵ No Distrito Federal, atualmente está em fase de elaboração um programa de ações que visa atender tanto ao PNEERQ quanto o compromisso firmado pela SEEDF com as ações do Plano Distrital de Promoção da Igualdade Racial (PLADIPR). Dentre as iniciativas, prevê-se a criação de GT com diferentes atores da rede de ensino (professores, gestores, orientadores educacionais, estudantes) e representantes de diferentes conselhos e órgãos para criação e revisão de um Protocolo de Educação Antirracista e Enfrentamento ao Racismo no Ambiente Escolar (informações ainda não divulgadas).

	tramitação). A cidade de Petrópolis já tem o Selo Escola Antirracista, conforme Decreto nº 794, de 29 de janeiro de 2024.
RONDÔNIA	2021 - Lei Nº 5.147, de 11 de novembro de 2021: aprovada pela Assembleia Legislativa de Rondônia (ALE), institui o Programa “Educação Antirracista” no âmbito do Estado de Rondônia, tendo por objetivo oferecer conhecimento aos estudantes sobre racismo e torná-los aptos a serem agentes de mudança contra a discriminação e o preconceito racial na sociedade. Para tanto, oferece aulas, atividades em sala de aula, discussões, seminários e colóquios e capacitação adequada do corpo docente e gestão.
RIO GRANDE DO SUL	2021 - PLL 495/21¹⁶⁶ propõe a criação do Selo de Educação Antirracista Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, oficializado a partir da Lei nº 13.464, de 9 de maio de 2023, da Câmara Municipal de Porto Alegre.
SERGIPE	2023 – Decreto n 458, de 17 de outubro de 2023: institui o Selo de Escola Antirracista “Professora Maria Beatriz Nascimento”, que será concedido às Escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino de Sergipe que comprovadamente atuaram, durante o ano letivo, com ações afirmativas e projetos voltados à defesa da educação antirracista e à promoção efetiva de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

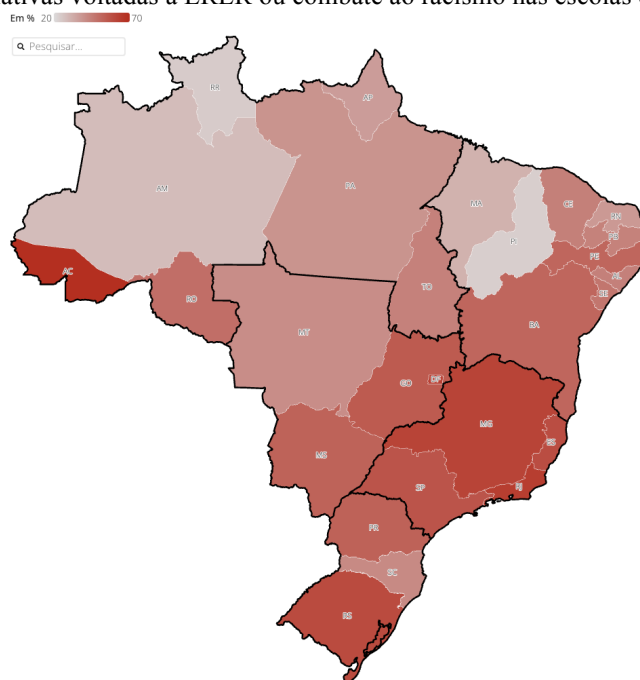
Fonte: elaboração própria a partir de consultas aos sites das SEDUCs e internet.

Entre outros, há iniciativas, organizadas pelas próprias Secretarias de Educação (SEDUCs), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, centros de estudo e organizações sem fins lucrativos que visam reconhecer e premiar práticas pedagógicas voltadas à ERER, com destaque para o Prêmio Educar, concedido a educadoras (es) e escolas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) desde 2002. Ainda que os estados e o Distrito Federal tenham em suas propostas curriculares para as redes de ensino orientações ou considerações voltadas à ERER, foram identificados apenas 9 estados, dos 26 estados brasileiros, que contam com iniciativas legais ou programas específicos de implementação, incentivo ou reconhecimento de iniciativas voltadas para a temática no âmbito escolar. Tais iniciativas preveem, entre outros, apresentação de cartas compromissos, planos de trabalho, projetos educativos, programas diversos, divulgação dos documentos produzidos interna e externamente (pelas SEDUCs e escolas), promoção de ações internas para ERER nas escolas, intervenções contra práticas racistas, formação de docentes e gestores e os certificados ou Selos de Educação Antirracista.

¹⁶⁶ Alterado pela emenda nº 1 ao PLL 495-21 – Proc. 1123-21: inclui os §§ 1º e 2º do PLL 495/2021, que obriga as escolas da rede municipal de ensino a elaborar um plano de trabalho e atividades voltadas às temáticas ERER, bem como garantir que o Selo Antirracista não seja utilizado de forma partidária e ideológica.

Entretanto, embora haja um conjunto celebrável de ações, especialmente nos últimos 5 anos, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 enfrenta ainda diversos desafios para sua implementação a nível municipal (Benedito; Carneiro; Portella, 2023), estadual e nacional. Conforme levantamento com base no questionário do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), aplicado a diretores escolares entre 2011 e 2021, identificou-se que apenas 50,1% de escolas no país contavam com iniciativas voltadas à EREER em sua grade curricular (Todos pela Educação, 2022), conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 13: Mapa das iniciativas voltadas à EREER ou combate ao racismo nas escolas e estados brasileiros (2021)



Fonte: Site G1¹⁶⁷

No que tange ao nível da gestão pedagógica e papel do Estado e seus atores, identifica-se uma resistência política de docentes e gestores em relação às questões raciais, muitas vezes devido à falta de compreensão sobre a dinâmica racial brasileira (Gomes; Jesus, 2013), dificuldades no monitoramento da implementação em estados e municípios (Almeida; Sanchez, 2017), desafios na reformulação dos currículos de formação inicial de professores (Pereira, 2016; Silva; Costa; Pinheiro, 2021) e falta de investimentos em formação continuada (Rodrigues, 2011). Destacam-se também dificuldades na inserção da EREER nos currículos escolares, em diferentes níveis e áreas (Alves-Brito *et al.*, 2018; Miranda, 2013; Passos; Santos,

¹⁶⁷ O Mapa Interativo “Escolas com projetos sobre relações étnico-raciais/racismo por região e estado (2021)” possibilita consultar a quantidade de escolas que têm ações para EREER por estado. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/20/educacao-antirracista-perde-espaco-nas-escolas-2-decadas-apos-lei-que-obriga-ensino-de-historia-afro-brasileira.gh.html>. Acesso em 20 ago. 2024.

2018; Silva; Borges, 2022; Santos; Meira, 2019), bem como os avanços tímidos no aprimoramento de livros didáticos (Nobre, 2017).

3.1.2 Os Estudos Étnicos (*Ethnic Studies*) nos Estados Unidos

Nos EUA também há um contexto legal que prevê, orienta ou obriga o ensino das temáticas étnico-raciais, discutidas, mais especificamente, a partir da nomenclatura de Estudos Étnicos (*Ethnic Studies*). Conforme analisam Sleeter e Zavala (2020), os estudos étnicos são tanto um **campo de estudo acadêmico** que se desdobra como área específica em diferentes níveis da educação quanto um **movimento político**. Posto de forma ampla, os Estudos Étnicos buscam reexaminar, contestar e transformar a educação tradicional, desafiando narrativas eurocêntricas problemáticas e promovendo uma compreensão mais profunda e humanizadora das experiências de grupos étnicos marginalizados.

Para tanto, considera de forma aprofundada como a herança colonial define as experiências de indivíduos historicamente vulnerabilizados, como pessoas negras, indígenas, latinas/*chicanas*, asiáticas e de outros grupos étnico-raciais (como judeus, armênio-americanos, descendentes do pacífico e Sikhs, entre outros) centrando nas narrativas desses grupos para contrapor e ampliar suas contranarrativas, rebalizando a compreensão da história e das experiências sociais. Assim, visa abordar criticamente como a história dos EUA está fincada em uma longa trajetória de violências porquanto seguem moldando e sendo moldados a partir dos processos escolarização e de currículos escolares eurocentrados.

De forma específica, no contexto estadunidense, os Estudos Étnicos na Educação Básica frequentemente se encontram nichados em disciplinas específicas que carregam o mesmo nome ou em disciplinas que carregam especificamente o nome dos grupos étnico-raciais que os estudos contemplam. Na educação superior, frequentemente, as universidades dispõem de programas e/ou departamentos de Estudos Étnicos, que acomodam áreas ou departamentos de estudos específicos¹⁶⁸ ou acomodam disciplinas destinadas a estudos de grupos étnico-raciais específicos.

¹⁶⁸ Os departamentos ou faculdades possibilitam a graduação ou pós-graduação em áreas específicas. Carregam diferentes nomes (como *African American Studies*, *Afro-American Studies*, *Africana Studies*, *Pan African Studies* e *Black World Studies*), que frequentemente refletem um posicionamento político e epistemológico daquele departamento. A exemplo, o *Black Studies department* da *San Francisco State College*, hoje *San Francisco State University*, inaugurado em 1968 (primeiro do país) e o *Africana Studies & Research Center* (ASRC) da *Cornell University*, aberto em 1969, o *Department of Africology and African American Studies*, da *Temple University*, aberto na década de 70 e assim renomeado em 2016, e o *Department of Black Study*, da *University of California Riverside*, aberto em 2022. Em vista dessas mobilizações, foi organizada a *Critical Ethnic Studies Association*

Nos Estados Unidos, diferente do Brasil, a legislação **nacional** ou **federal** não necessariamente estabelece o direito à educação como um direito fundamental por si só, pois a 10ª Emenda (1791), que garante poderes reservados aos estados, torna a educação sua responsabilidade. No entanto, há textos legais federais que garantem que, onde a educação é oferecida, ela deve ser proporcionada de forma igualitária e sem discriminação ou decisões da Suprema Corte que abrem precedentes para jurisprudência em julgamentos que versam de forma semelhante sobre a questão¹⁶⁹. Percebe-se desse cenário que o estado atual dos Estudos Étnicos nos Estados Unidos reflete um campo em constante tensão entre avanços legislativos e desafios políticos e sociais. Embora a Constituição e diversas leis federais, como a 14ª Emenda e o *Civil Rights Act* de 1964, forneçam uma base para a promoção da igualdade e a proibição da discriminação, essas legislações não mencionam explicitamente os “Estudos Étnicos”. No entanto, elas têm sido interpretadas de forma a impactar diretamente esse campo, assegurando que a educação seja inclusiva e que a história de grupos marginalizados seja ensinada nas escolas.

As raízes dos Estudos Étnicos remontam ao início do século XX, com as contribuições seminais de W.E.B. Du Bois (1935) e Carter G. Woodson (1933) lançaram as bases para uma abordagem crítica das relações raciais e da história afro-americana. Enquanto Du Bois recomendava a inclusão de estudos Afro-Americanos nos currículos escolares para oferecer uma educação aos negros que lhes ajudasse a compreender seu passado e à sociedade branca visando ajudá-los a respeitar as pessoas não-brancas, Woodson (1935), que corroborava a ideia, a aprofundou, destacando a importância de pessoas negras conhecerem sua história e se orgulharem dela, produzindo livros de história negra e uma revista, defendendo que os estudos sobre a população negra e sua história deveriam estar diluídas ao longo do ano, além de criar a

(CESA – Associação de Estudos Críticos), cuja primeira conferência aconteceu em 2011, na Universidade da Califórnia Riverside. No Brasil há poucas experiências nesse sentido, sendo a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, aberto em 2015, e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGAFRO), de 2023, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como as licenciaturas em Educação Escolar Quilombola e Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) algumas das poucas experiências brasileiras a nível de graduação e pós-graduação no país.

¹⁶⁹ São os casos, por exemplo, da 1ª Emenda (1791) (quando se refere à liberdade de expressão e religião) e a 14ª Emenda (1868) (em sua cláusula de igualdade de proteção, seção 1) da Constituição Americana, as leis federais complementares (como o *Civil Rights Act* de 1964, título VI, que proíbe a discriminação com base em raça, cor ou origem nacional em programas e atividades que recebem assistência financeira federal, incluindo escolas) e decisões baseadas na violação da Cláusula de Igualdade de Proteção 14ª Emenda (como o marco do caso *Brown v. Board of Education* (1954), que decidiu que a segregação racial era inerentemente desigual, ou o caso *Plyler v. Doe* (1982), que decidiu garantir o acesso à educação a todas as crianças, independentemente de seu *status* migratório).

Semana da História Negra (1926), que depois se transformou no Mês da História Negra, sendo assim reconhecido oficialmente apenas em 1976.

Estes trabalhos pioneiros encontram expressões práticas nas iniciativas do Movimento pelos Direitos Civis na década de 1960, derivando das ações do *Freedom Summer* (“Verão da liberdade”), de 1964, coordenado pelo *Council of Federated Organizations* (COFO – Conselho das Organizações Federadas), uma coalisão de organizações pelos direitos civis composta pela *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP – Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor), o *Student Nonviolent Coordinating Committee* (SNCC – Comitê de Coordenação Estudantil Não Violento) e o *Congress of Racial Equality* (CORE – Congresso pela Igualdade Racial). No contexto de desconforto crescente com a violência infligida contra populações não negras, imperavam protestos pela igualdade e garantia de direitos a essas populações, oposição à guerra no Vietnã e mobilizações para aumentar o número de pessoas negras registradas para votar, especialmente no Mississippi.

Como parte do projeto do *Freedom Summer*, naquele ano foram criadas as *Freedom Schools* (Escolas de Liberdade), um projeto que objetivava ensinar adultos e crianças no Mississippi sobre a história dos negros, leitura, matemática e as habilidades necessárias para desenvolver liderança, haja vista o mal financiamento, descaso e acesso a livros didáticos que não somente eram os que já haviam sido usados pelos estudantes brancos, mas que traziam visões estereotipadas da história e das pessoas americanas, principalmente no Mississippi. Ao contrário disso, o currículo nas *Freedom Schools*, cujas (os) professoras (es) eram voluntárias, incluía conteúdo sobre a filosofia do Movimento pelos Direitos Civis, história negra a partir do ponto de vista desses sujeitos, educação em direitos e importância do voto, entre outros assuntos.

Destaca-se que a recepção das iniciativas levou a protestos profundamente violentos, ainda que diversas dessas iniciativas tivessem por base a ação pacífica e não violenta. A exemplo, tome-se por base a reação de segregacionistas que resultou no bombardeio de uma *Freedom School* em McComb, Mississippi, em 8 de julho de 1964, além de outros eventos violentos que levaram à morte de três ativistas dos direitos civis, a prisão de mais de mil pessoas, o espancamento de 80 voluntários e a destruição por queima ou bombardeio de 30 negócios ou casas de pessoas negras.

Nesse mesmo período, a crescente conscientização étnico-racial nos campi universitários levou a protestos estudantis em instituições de elite, exigindo a contratação de professoras (es) negras (os) e de cor para ministrar disciplinas relacionadas a raça e etnia (Crenshaw, 2011). Além de culminarem no desenvolvimento e consolidação dos *Critical Race*

Studies, principalmente nas faculdades de direito, forneceram a consolidação de um arcabouço teórico para analisar as intersecções entre raça, lei e poder (Delgado; Stefancic, 2017). Esses eventos e desenvolvimentos intelectuais estabeleceram, ainda, as fundações para o campo interdisciplinar dos Estudos Étnicos, fundamentando sua defesa do exame crítico das experiências, histórias e contribuições de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados e a contraposição e confronto de narrativas dominantes, bem como a promoção da justiça social (Sleeter, 2011).

Como fruto desse longo cenário de disputas, os Estudos Étnicos têm como objetivo principal “examinar e dismantlar sistematicamente o racismo” (Hu-DeHart, 2004, p. 874) tanto nas estruturas educacionais convencionais quanto na sociedade em geral e visam criar um espaço educacional que valorize e sustente a diversidade linguística, literária e cultural, contrapondo-se à missão assimilacionista da educação tradicional. Tendo como característica fundamental o seu foco em “re-humanizar experiências” e “construir solidariedade comunitária através das diferenças” (Sleeter; Zavala, 2020, p. 19), a proposta dos Estudos Étnicos implica abordar o currículo de uma maneira que honre “a produção de conhecimento de nossos ancestrais; envolva os anseios de nossas crianças, famílias e comunidades; e interrogue a tradição duradoura de subjugação e deturpação supremacista branca” (Au; Brown; Calderón, 2016, p. 151). Ademais, podem ser entendidos como parte de um processo mais amplo de descolonização que vai além da mera inclusão de conteúdos diversos. Trata-se de um projeto de transformação social que busca desafiar as estruturas de poder existentes, promover a justiça social e criar um ambiente educacional mais equitativo e culturalmente sustentável para todas (os) as (os) estudantes.

Conforme apontam Sleeter e Zavala, são características dos Estudos Étnicos:

- **Currículo como Contra-Narrativa:** Currículo a partir das perspectivas de pessoas de cor;
- **Críticidade:** Análise estrutural do racismo e colonialismo que trabalha para dismantlar múltiplas formas de opressão;
- **Recuperação de Identidades Culturais:** Conhecimento profundo das origens dos estudantes que desafia processos de desculturalização; aprendizado sobre as contribuições históricas de suas comunidades;
- **Interseccionalidade e Multiplicidade:** Atenção às múltiplas identidades sociais dos estudantes e suas posições dentro de relações de poder interseccionais;
- **Engajamento Comunitário:** Pedagogias e experiências baseadas na comunidade que conectam as salas de aula à comunidade e aos movimentos sociais;
- **Pedagogia Culturalmente Responsiva e Mediada:** Aproveitamento das experiências vividas e ambientes socioculturais dos estudantes; design intencional de espaços de aprendizagem;
- **Estudantes como Intelectuais:** Respeito e fomento à curiosidade, pensamento e intelectualidade dos estudantes (Sleeter; Zavala, 2020, p. 23).

Visando contemplar tais premissas, diversos estados americanos têm buscado contemplar os Estudos Étnicos em suas diretrizes, currículos e cursos de formação inicial e continuada. A exemplo, o estado da Califórnia tornou-se, em 2021, o primeiro estado americano a fazer dos Estudos Étnicos um requerimento para conclusão do Ensino Médio. Diversos distritos escolares no estado já vinham recomendando e aprovando legislações que orientavam a construção de currículos que contemplassem esse campo teórico. Nesse esteio, em 2016, foi aprovada a *Assembly Bill* 2016 (Projeto de Lei AB-2016) para adotar, modificar ou revisar um currículo modelo de Estudos Étnicos da 7ª à 12ª séries (chamados *middle* e *high school*). Em 2020, foi vetada a AB 331, que exigia que estudantes do Ensino Médio cumprissem um semestre de Estudos Étnicos para se formarem, o que foi revertido em 2021, quando da aprovação da AB-101, que tornou obrigatório que todas as escolas ofereçam pelo menos uma disciplina nesse campo teórico, tornando o cumprimento de pelo menos um semestre em Estudos Étnicos um requerimento para conclusão do Ensino Médio a partir de 2029-30.

Abaixo segue quadro que relaciona os estados americanos que aprovaram legislações incentivando ou obrigando o ensino de Estudos Étnicos nos EUA.

Quadro 3: Estados que aprovaram leis de incentivo ou obrigatoriedade dos Estudos Étnicos em suas diretrizes ou currículos na educação básica nos EUA¹⁷⁰.

ESTADO	MARCOS LEGAIS
Connecticut	2019: Aprova o <i>Public Act</i> nº 19-12 (Lei Pública PA 19-12), que demanda inclusão de estudos afro-americanos e latinx no currículo das escolas públicas, tornando obrigatória sua oferta a partir do ano letivo 2022-2023, mas não um requerimento para conclusão do Ensino Médio.
District of Columbia	2020: Resolução 2015 do Conselho Estadual de Educação (SR 20-15) estabelece comitê consultivo para monitorar a revisão das diretrizes distritais de estudos sociais até o final de 2021.
Illinois	2019: Aprova o PA 101-0227, que exige que todas as escolas incluam em seus parâmetros de aprendizagem de ciências sociais, o papel e as contribuições dos grupos étnicos e LGBT nos EUA, não especificando os anos em que deve ser ofertado, mas apontando que nenhum aluno pode se formar na oitava série sem tal instrução e sem conhecimento demonstrado sobre esses grupos.
Indiana	2017: Assina o <i>Senate Enrolled Act</i> (SEA, lei aprovada pelo senado e Câmara dos Representantes) 337, que determina que todas as escolas ofereçam Estudos Étnicos como uma disciplina eletiva de um semestre em seus currículos de Ensino Médio, pelo menos uma vez por ano letivo e, em 2018, lança diretrizes para os Estudos Étnicos.
Kentucky	2021: HB 186 (<i>House Bill</i> , Projeto de Lei) requer inclusão nos currículos do Ensino Fundamental 2 e Médio da história do racismo.

¹⁷⁰ Em 2018, a Tonantzin Society, uma organização comunitária, em parceria com a SBE e o Departamento de Educação do Kansas, começou a oferecer o Intensivo de Verão de Pedagogia Culturalmente Relevante do Kansas (*Kansas Culturally Relevant Pedagogy Summer Intensive*), um programa de quatro semanas para professores de escolas públicas do Kansas em resposta ao veto à House Bill (HB) 2207 (2015) e à HB 2532 (2016), que versavam sobre construção de critérios, materiais e diretrizes para os Estudos Étnicos no estado (Kwon, 2021).

Massachusetts	2018: A SBE (Conselho de Educação Escolar) aprovou um novo quadro de história e estudos sociais preparado pelo Departamento de Ensino Básico e Secundário (DESE), conforme exigido pelo Capítulo 296 das Leis de 2018 (atualizada em 2020).
Michigan	2019: PA 170 aprova revisão dos parâmetros de estudos sociais, que passaram a incluir mais exemplos e referências sobre mulheres, muçulmanos, Afro-americanos e outras comunidades.
Nevada	2017: SB 107 autoriza Estudos Étnicos e sobre diversidade nas escolas públicas de Ensino Médio, o desenvolvimento de conteúdo e performance (contemplado nos “Parâmetros de Conteúdo Acadêmico de Nevada para Estudos Sociais - <i>Nevada Academic Content Standards for Social Studies</i>), e sua instrução.
Nova Jersey	<i>Assembly</i> (A) 4454 (Projeto de Lei da Assembleia) exige que os distritos escolares forneçam instruções sobre diversidade e inclusão como parte dos Parâmetros de Aprendizagem.
Novo México	2021: SB 210 cria um conselho para auxiliar no desenvolvimento de um currículo de Estudos Étnicos.
Oklahoma	2018: HB 3221 requer revisão e adoção dos parâmetros de estudos sociais para refletir a diversidade racial, étnica, religiosa e cultural dos EUA, transformada em parâmetros por série-ano em 2019.
Oregon	2017: HB 2845 convoca conselho consultivo para desenvolver parâmetros de estudos étnicos para Ciências Sociais do jardim de infância ao Ensino Médio, publicados em 2021 e com implementação requerida a partir de 2026-27.
Texas	2013: HB 5 aprova disciplina eletiva de estudos Mexicano-americanos e em 2020 um curso eletivo em estudos Afro-americanos para o Ensino Médio.
Vermont	2019: HB 3 (ou Act 1) cria o Grupo de Trabalho Consultivo sobre Parâmetros de Equidade Étnica e Social para revisar os parâmetros vigentes até 2022, que passou a vigorar para escolas públicas em 2023.
Washington	2019: SB 5023 cria o Comitê Consultivo de Estudos Étnicos, encarregado de identificar e disponibilizar materiais e recursos de estudos étnicos para uso da 7ª a 12ª séries, que avançou para a SB 6066, em 2020, com a criação e disponibilização de parâmetros para subsidiar o ensino de Estudos Étnicos para essas séries.
Wisconsin	Em 1989: <i>Act</i> 31 foi promulgada, exigindo que todos os distritos escolares públicos e programas de educação inicial fornecessem instruções sobre a história, cultura e soberania tribal das 11 nações e comunidades tribais americanas reconhecidas pelo governo federal. Em 2018, o Departamento de Instrução Pública de Wisconsin (DPI) revisou os seus padrões estaduais de ciências sociais para incluir como as instituições são mantidas ou alteradas e como as instituições influenciam indivíduos, culturas e sociedades. No entanto, os distritos escolares têm controle sobre os currículos individuais.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Relatório “Ethnic Studies Legislation: State Scan” (Kwon, 2021) e de consultas aos sites estaduais das secretarias e conselhos de educação.

Conforme evidencia o quadro acima, dos 50 estados americanos e seu Distrito Federal (Columbia), apenas 16 atualmente têm leis aprovadas para a oferta obrigatória de Estudos Étnicos ou se encaminham para isso nos Estados Unidos. Dentre os passos dados nesse sentido, destaca-se também a publicação de listas de referências de estudos para os cursos ou disciplinas em Estudos Étnicos, incluindo recomendações de livros e recursos complementares para professores e auditorias para fiscalizar e garantir sua oferta, entre outras formas de

monitoramento. Os defensores dos Estudos Étnicos apresentam argumentos convincentes sobre seus benefícios educacionais e sociais. Pesquisas mostram que cursos de estudos étnicos bem ministrados geralmente melhoram as atitudes em relação a diferentes grupos raciais e têm um impacto positivo tanto em estudantes brancos quanto em estudantes de cor (Morgan, 2024; Sleeter; Zavala, 2020).

Esses programas são vistos como cruciais devido ao aumento da diversidade estudantil e a necessidade de abordar as histórias precisas de vários grupos, frequentemente omitidas nos currículos tradicionais K-12 (do Jardim de Infância ao Ensino Médio). Estudos empíricos corroboram esses argumentos: por exemplo, uma pesquisa no Distrito Escolar Unificado de Tucson, Arizona, demonstrou que um curso de estudos chicanos melhorou significativamente as habilidades acadêmicas e as taxas de graduação dos participantes (Cammarota; Romero, 2009). Outro estudo com 1.405 alunos revelou que a atribuição a um curso de estudos étnicos aumentou a frequência no nono ano em 21 pontos percentuais e o GPA em 1,4 pontos (Dee; Penner, 2017). Além disso, pesquisas em nível universitário indicam que estudantes que fazem dois ou mais cursos de diversidade relatam maior bem-estar e maior propensão a interagir com pessoas de origens diversas (Bowman, 2010).

Por outro lado, conforme demonstra quadro abaixo, várias leis estaduais visam restringir a maneira como as questões étnico-raciais são abordadas nas salas de aula, proibindo o ensino de conceitos que poderiam sugerir a superioridade ou inferioridade de diferentes grupos étnico-raciais. Isso gera um debate acirrado sobre a liberdade acadêmica e a educação inclusiva, expondo uma nação dividida entre a promoção de uma narrativa histórica abrangente e o receio de que certos enfoques pedagógicos possam polarizar ainda mais a sociedade.

Quadro 4: Estados que vetaram leis de incentivo ou obrigatoriedade dos Estudos Étnicos em suas diretrizes ou currículos na educação básica nos EUA

ESTADO	MARCOS LEGAIS
Alabama	HB 312 (2022): proíbe o ensino de "certos conceitos relacionados a raça ou sexo" que possam fazer um indivíduo se sentir desconfortável ou culpado devido à sua raça ou sexo.
Arkansas	SB 627 (2021): Proíbe o uso de material didático ou ensino que promova a "divisão entre, ressentimento de, ou desprezo social por" grupos com base em raça ou gênero.
Flórida	HB 7 (2022): "Stop WOKE Act" - Proíbe o ensino de conceitos que possam fazer os alunos se sentirem responsáveis por ações históricas com base em raça, cor, sexo ou origem nacional ¹⁷¹ .

¹⁷¹ Em julho de 2023, o Conselho Estadual de Educação da Flórida aprovou um novo conjunto de padrões sobre como a história negra seria ensinada no estado. Em vez de enfatizar que a escravidão era completamente prejudicial, os padrões contêm uma declaração sugerindo que a escravidão às vezes beneficiava aqueles que eram escravizados: “A instrução inclui como os escravos desenvolveram habilidades que, em alguns casos, poderiam

Georgia	HB 1084 (2022): Proíbe o ensino de "conceitos divisivos" relacionados a raça em escolas públicas.
Idaho	HB 377 (2021): proíbe o ensino de que "qualquer sexo, raça, etnia, religião, cor ou origem nacional é inerentemente superior ou inferior" ¹⁷² .
Iowa	HF 802 (2021): Proíbe o treinamento ou ensino de "conceitos divisivos específicos" relacionados a raça e sexo.
Louisiana	(HR) 55 (2020): considerou e rejeitou a resolução que solicitava estudo a história do racismo nos EUA, os efeitos do racismo na educação pública na Louisiana e a educação antirracista; envio de um relatório escrito das conclusões ao Comitê de Educação da Câmara até 31 de dezembro de 2020; e a criação de um grupo de trabalho para desenvolver recomendações para a implementação da educação antirracismo nas escolas públicas até 31 de junho de 2021.
Mississippi	SB 2113 (2022): Proíbe escolas públicas de forçar estudantes a concordar que "qualquer sexo, raça, etnia, religião ou origem nacional é inerentemente superior ou inferior".
Montana	SB 203 (2021): Proíbe o ensino de "teorias críticas de raça" em escolas públicas.
New Hampshire	HB 2 (2021): Proíbe o ensino de que um grupo é inerentemente racista, sexista ou opressivo, consciente ou inconscientemente.

ser aplicadas para seu benefício pessoal” (Departamento de Educação da Flórida, 2023, p. 6). Como exemplo podem ser considerados: contar sobre como o contato físico do Massacre de Tulsa em 1921 entre Dioc Rowland (19 anos, negro) e Sarah Page, (17 anos, branca) num elevador foi reportado sensacionalista e enviezadamente pela mídia local (Tulsa Tribune) como “Negro é preso por atacar garota em elevador” (“*Nab Negro for Attacking Girl in an Elevator*”), incitando pânico e violência na época, o que resultou no Massacre de Tulsa (Tulsa Massacre). Como aponta Morgan (2024, p. 3) “muitos brancos ressentiram-se da súbita prosperidade dos negros em Oklahoma, levando a atitudes que poderiam facilmente ter contribuído para histórias falsas sobre a culpa de Rowland. Pouco depois do incidente, centenas de brancos reuniram-se e tornou-se óbvio que a vida de Rowland estava em perigo. Um grupo de cerca de 25 homens afro-americanos armados dirigiu-se ao tribunal onde Rowland estava detido para protegê-lo, mas o xerife recusou seus serviços. Um segundo grupo voltou ao tribunal pelo mesmo motivo, mas foi rejeitado novamente. Um motim começou quando um homem branco tentou desarmar um homem negro, fazendo com que um tiro fosse disparado (*Oklahoma Historical Society*, n.d). Incluir atos de violência perpetrados por afro-americanos ao ensinar sobre o Massacre de Tulsa é semelhante a ensinar que os negros por vezes se beneficiaram da escravidão. Estas são tentativas de encobrir atrocidades. Os historiadores estimam que a tragédia de Tulsa levou à morte de 300 pessoas e deixou 8.000 desabrigadas (*Congressional Black Caucus Foundation*, 2022). Mudanças na forma como os professores ensinam eventos históricos como o Massacre de Tulsa estão acontecendo em outros estados e fazem parte de um movimento destinado a banir a teoria racial crítica. Os proponentes deste movimento querem omitir conteúdo e distorcer os acontecimentos para evitar contar uma versão honesta da história americana (Wong, 2021)”. Morgan (2024) explica ainda que “em janeiro de 2023, o Departamento de Educação da Flórida decidiu impedir que um curso de Colocação Avançada em estudos afro-americanos fosse oferecido em escolas secundárias (Mazzei; Hartocollis, 2023). Um dos motivos apontados para essa decisão foi que a oferta do curso violava a legislação estadual. Embora o departamento não tenha indicado qual lei o curso violava, foi assinada a legislação do ano anterior que restringia a forma como certos aspectos da história poderiam ser ensinados. Esta lei é frequentemente referida como Lei **Stop WOKE**. Uma das coisas que a lei proíbe é a instrução que possa fazer com que os alunos se sintam culpados pela forma como os membros da sua raça agiram no passado (Mazzei; Hartocollis, 2023). A Casa Branca denunciou esta proibição, e especialistas em educação também se opuseram, argumentando que se tratava de uma tentativa de suprimir aspectos da história americana (Pendharkar, 2023a)” (Morgan, 2024, p. 3).

¹⁷² Em 2021, o governador de Idaho assinou um projeto de lei destinado a restringir o ensino de conteúdo considerado como teoria racial crítica em escolas e universidades (Gluckman, 2021). O projeto de lei impede que os professores façam com que os alunos “adiram” à crença de que hoje os membros de qualquer raça, sexo, religião, etnia ou origem nacional são responsáveis pelas ações em que os seus grupos possam ter participado no passado (Jordan, 2021). Os legisladores conservadores que apoiam o projeto de lei expressaram receio de que os estudantes brancos estivessem a ser ensinados de uma forma, levando-os a sentir vergonha pelos erros cometidos pelas gerações anteriores (Ridler, 2021) (Morgan, 2024, p. 3).

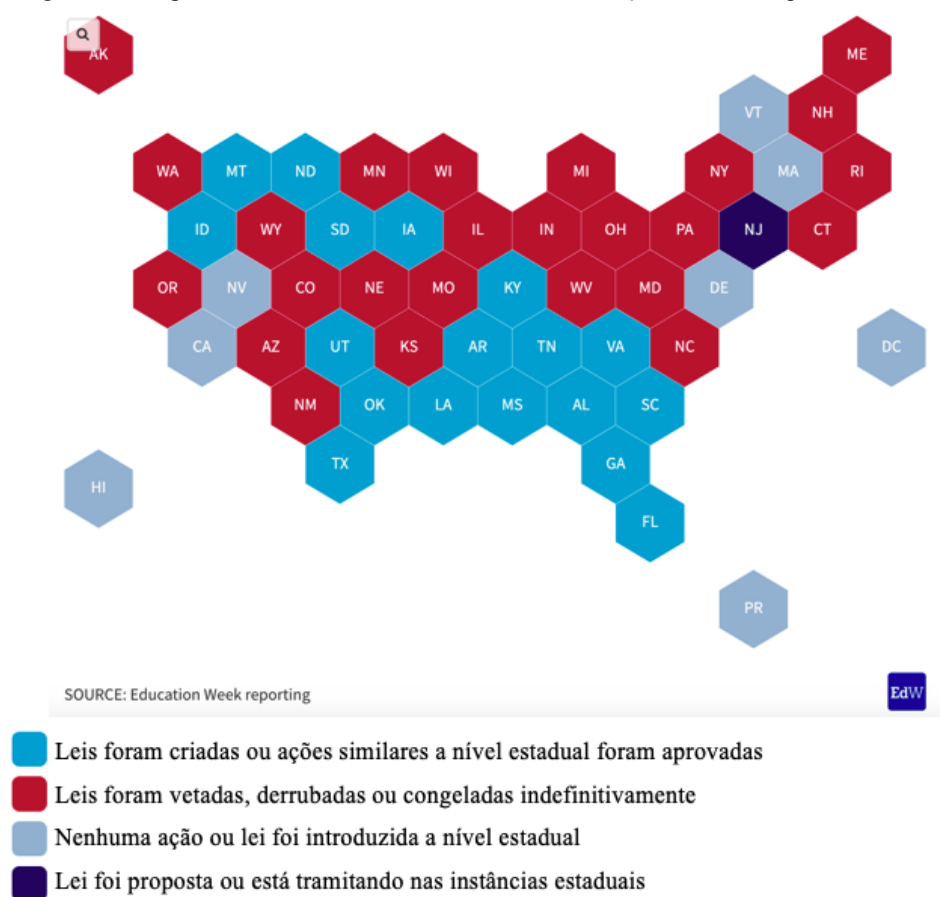
North Dakota	HB 1508 (2021): Proíbe o ensino de "teoria crítica da raça" em escolas públicas.
Oklahoma	HB 1775 (2021): Proíbe o ensino de que "um indivíduo, por virtude de sua raça ou sexo, é inerentemente racista, sexista ou opressivo".
South Carolina	H. 5183 (2022): Proíbe o ensino de que "qualquer raça, sexo, etnia, religião ou origem nacional é inerentemente superior ou inferior".
Tennessee	SB 623 (2021): Proíbe o ensino de conceitos que promovam "divisão ou ressentimento" entre raças ou sexos.
Texas	SB 3 (2021): Proíbe o ensino de conceitos relacionados à "teoria crítica da raça" e estabelece requisitos específicos para o ensino de história.
Utah	HB 11 (2022): Proíbe o ensino de que "uma raça, sexo, religião, identidade sexual, identidade de gênero ou origem nacional é inerentemente superior ou inferior" a outra.
Virginia	EO 1 (2022): Ordem executiva do governador proibindo o ensino de "conceitos divisivos, incluindo teoria crítica da raça" em escolas públicas.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Relatório "Ethnic Studies Legislation: State Scan" (Kwon, 2021) e de consultas aos sites estaduais das secretarias e conselhos de educação.

Conforme aponta o quadro, dos 50 estados americanos e seu Distrito Federal (Columbia), 17 atualmente têm leis que combatem ou impedem a oferta obrigatória de Estudos Étnicos ou o trato dessas questões nos Estados Unidos. Destaca-se que grande parte desses estados também combateram veementemente o fim da escravidão nos EUA e apoiaram a manutenção de políticas segregacionistas nas escolas pós *Brown v. Board of Education*, bem como iniciativas de acolhimento de imigrantes ou ações afirmativas e políticas públicas que possibilitavam suporte a pessoas negras e não negras. Esse panorama evidencia, entre outros, que a implementação de programas de Estudos Étnicos enfrenta resistências e desafios políticos e legais significativos.

Nos últimos anos, como percebido no Quadro 2, houve uma onda de legislação estadual visando restringir ou banir o ensino de certos conceitos relacionados à raça e à história, muitas vezes sob o pretexto de combater a "teoria crítica da raça". Além disso, há uma crescente disputa entre estados e municípios, com alguns conselhos escolares implementando medidas anti-teoria crítica da raça em nível local, mesmo em áreas sem leis estaduais correspondentes (Waxman, 2023). Como referência visual, segue mapa que ilustra como os estados americanos têm respondido à Teoria Crítica da Raça nos EUA.

Figura 14: Mapa dos estados onde a Teoria Crítica da Raça está sob ataque nos EUA



Fonte: Education Week, 28 de agosto de 2024¹⁷³.

Estudiosas (os) dos Estudos Étnicos têm levantado preocupações substanciais sobre sua implementação e impacto. Como primeiro apontamento, Morgan (2024) explica que esses índices indicam que um desafio significativo é a resistência institucional: muitos administradores universitários carecem de respeito por esse tipo de currículo e estudiosos de Estudos Étnicos frequentemente se queixam de *status* inseguro e falta de apoio institucional. Além disso, argumentam que na perspectiva de gestoras (es) e docentes, em diferentes níveis e etapas do ensino, a disciplina é mais política do que acadêmica e que desafia os valores tradicionais das universidades baseados em um currículo eurocêntrico (Hu-DeHart, 2004). Há também preocupações de que esse currículo possa ser percebido como “anti-branco”, levando ao que foi chamado de “fragilidade branca” – comportamentos defensivos que ocorrem quando a tensão racial se torna insuportável (DiAngelo, 2018). Ainda, alguns grupos étnicos, como judeus americanos, indianos americanos e armênios americanos, sentem-se sub-representados

¹⁷³ O mapa interativo com a descrição detalhada das regulações está disponível em: <https://www.edweek.org/policy-politics/map-where-critical-race-theory-is-under-attack/2021/06>. Acesso em 03 set, 2024.

nesses currículos, o que tem sido, parcialmente, reconhecido no cenário, levando à criação de disciplinas ou programas que visam atender a essas demandas específicas. Ademais, há análises que não só apontam para a escassez de oportunidades de se especializar em Estudos Étnicos, mas também questionam a extensão da influência desses programas nos estudantes.

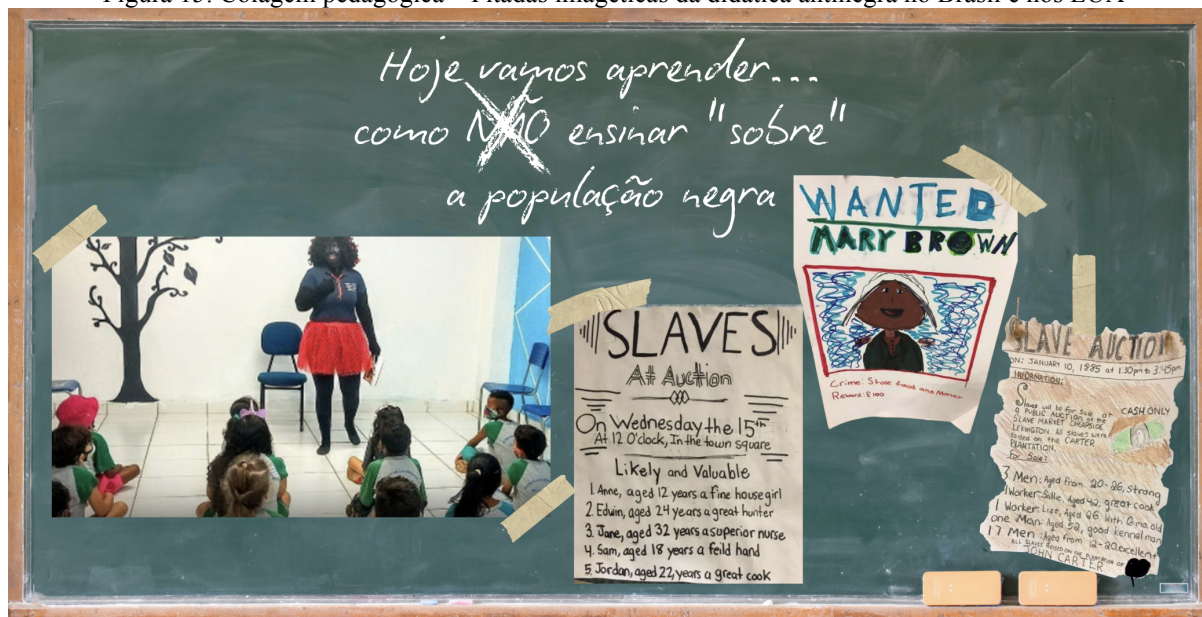
Das lições aprendidas nesse contexto, depreende-se que esse movimento de resistência e tensionamento não apenas dificulta a implementação de cursos de Estudos Étnicos, como também impede educadores de discutir tópicos que anteriormente faziam parte do currículo. Como resultado, em um período de 2 anos, mais de 160 educadores foram demitidos ou se demitiram devido à turbulência causada pelas “guerras culturais” nas escolas da nação¹⁷⁴. Pululam nos espaços educativos dezenas de relatos de professoras (es) e reportagens que informam sobre as polêmicas acerca da repressão e perseguição a professores que lecionam assuntos relacionados a questões étnico-raciais.

Essas ações criaram, entre outros, ambientes de medo entre algumas (ns) professoras (es), especialmente porque muitas leis e projetos de lei educacionais usam linguagem vaga, tangencial, deixando brechas para interpretações amplas e intervenções legais, por vezes manipuladas. Compreendendo esse cenário de disputas e a centralidade das perspectivas de professoras (es), a seção a seguir traz alguns dos apontamentos e análises feitas pelas (os) professoras (es) entrevistadas (os) para esta pesquisa no que tange à Lei n. 10.639/03 e os Estudos Étnicos.

¹⁷⁴ Ver a matéria “Caught in the culture wars, teachers are being forced” (June 16th, 2022), de Hannah Natanson e Moriah Balingit, para o The Washington Post. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/education/2022/06/16/teacher-resignations-firings-culture-wars/>. Acesso em 08 ago. 2024.

3.2 QUINTA REVOLTA: E AÍ, TICO-TICO, VAI APANHAR A LARANJA NO CHÃO COM O BICO? DO SOCIAL PARA A CANETADA NO PAPEL: REFLEXÕES DAS (DOS) PROFESSORES SOBRE A LEI N. 10.639/03 E OS ESTUDOS ÉTNICOS

Figura 15: Colagem pedagógica – Pitadas imagéticas da didática antinegra no Brasil e nos EUA



Fonte: Adaptação feita pela autora no Canva com base em reportagens online¹⁷⁵.

O cenário contemporâneo é [nada surpreendente ou derrepentemente] mais um dos sempre cansativos momentos em que a longa jornada de lutas e conquistas dos movimentos negros no Brasil e nos Estados Unidos parecem ser colocadas por água abaixo. O mês da Consciência Negra no Brasil, “carinhosamente” apelidado por colegas professoras (es) e ativistas de “Mês da Paciência Negra”, infelizmente, nunca deixa a desejar no que tange ao espetáculo de horrores em que se reconfigura, ano após ano, desde a promulgação do dia 20 de novembro como O “Dia da Consciência Negra” em 2003.

É sempre primordial reconhecer, relembrar e celebrar o fato de que nossas conquistas são frutos de passos que vêm de longe (o que se desdobrará em pitadas fugitivas que serão tratadas no capítulo 4). No entanto, diante de práticas pedagógicas fundamentalmente antinegras, dotadas de especial morbidez intencional, há que se trazer para a cena também as

¹⁷⁵ À esquerda, imagem de *blackface* no caso “Mulher se pinta de preto em escola de Valparaíso no dia da Consciência Negra” em uma escola de Valparaíso de Goiás (2021). Disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/cidades/mulher-se-pinta-de-preto-em-escola-de-valparaiso-no-dia-da-consciencia-negra/>. À direita, imagens de trabalhos escolares em que estudantes fazem cartazes de “venda de escravos” e “procurada” e “leilão” estudante negra em escola primária, em Nova Jersey, em 2017, como parte das atividades da aula de história sobre o período de colonização. Disponível em: <https://www.thesun.ie/news/746077/parents-outrage-after-black-student-sold-to-bidding-white-pupils-in-mock-slave-auction/>. Ambos acessados em 18 jan. 2024.

reflexões de professoras (es) negras (os) entrevistados (as) sobre mais um capítulo das fábulas de encanto e desencanto da educação das e para as relações étnico-raciais (Erer).

Ao lembrar sobre as primeiras movimentações sobre a Lei n. 10.639/03, o Professor TM relata:

[...] e a Lei 10.639, então começa a conversa. [...] Eu entro na pedagogia em 2004, fazia um ano que tinha lei. Então era um assunto quente, **era um assunto que tinha que ser pautado**, que tinha uma luta para ser feita ali. Então eu via um lugar onde eu podia atuar dentro da Faculdade de Educação, inclusive de encher o saco, de questionar, de brigar pela implementação dessa lei, já entendendo que a importância de se pensar estratégias de ensino de combate ao racismo, a intolerância religiosa, de entender a cultura negra como era muito falado, já que era importante que a escola levasse em conta a cultura do educando. **Então é assim: tá, então que cultura é essa que a gente tá falando quando a gente tá falando de uma escola que tá na Vila Matilde do lado da Neném. Essa escola pública estaria vizinha de muro quase da escola de samba. O que que a escola de samba tem para ensinar a escola regular coisas que tão se repetindo em outros espaços. Eu achava que tinha alguma coisa ali.** E tudo isso me fez na pedagogia (Professor TM (BR), Entrevista, 21/06/2023, grifos meus).

A fala do Professor TM (BR) rememora que a Lei nº 10.639/03 chega nos cursos de Pedagogia já acompanhada de um sentimento de deslocamento e silenciamento. Ainda que estivesse nos holofotes como “um assunto quente, **era um assunto que tinha que ser pautado**, que tinha uma luta para ser feita ali”, a recepção da legislação, mesmo amparada por pelo menos 4 décadas de debates específicos alavancados pelos Movimentos Negros e quase 4 séculos de fazeres negros que a justificassem, ainda precisava ser provocada pelos estudantes para conquistar algum espaço nos cursos de formação inicial de professores. Os muros que separavam a realidade prática da atuação de espaços tradicionalmente negros, como as escolas de samba, os muros das escolas e os dos cursos de formação levou muitos anos para receber suas primeiras fissuras.

Como afirma a Professora Margarida (BR), o debate sobre a ERER vinha “crescente, né? Vem no crescente porque lá em 2007 era diferente. De 2003 para cá vem no crescente. Eu assim meio que não concordo que a lei não vem sendo aplicada, não sei o quê e papapá... Falta muito para ser uma coisa universal, mas vem sendo no crescente, né, então eu sempre procurei ocupar alguns espaços” (Professora Margarida (BR), Entrevista, 06/06/2023). Sua fala reafirma a colocação de TM sobre as práticas pedagógicas isoladas, que já vinham sendo cultivadas por movimentos negros e por docentes, como a própria EA. A compreensão de que a construção de práticas pedagógicas direcionadas à ERER não se deram de uma só vez, mas seguiram pequenos passos ao longo dos anos, também aparece na fala da Professora estadunidense DAR quando afirma que

a noção de construir um currículo de Estudos Étnicos é como o primeiro passo. É o passo de bebê para abordar a cultura de todos e eu apenas acho que todos merecem um olhar mais enriquecido e aprofundado sobre sua cultura e poder ter essa exposição porque é útil para todos, sabe. Eu digo que meu programa é para meninas negras. Eu não excluo pessoas porque acho que o conhecimento é útil para todos. Hum, e então seria bom ver essa narrativa de Estudos Étnicos evoluir para ser mais específica em estudos regionais e olhar para a cultura e tradições das regiões, e não necessariamente. Porque do que estamos falando? Raça? Que é falsa [risos]. É isso que eu penso quando dizemos apenas estudos étnicos. Bem, a etnia de quem, como no meu próprio processo de pesquisa, como aprender a palavra étnico *versus* como cultura e todas essas coisas. Elas não necessariamente chegam totalmente à raiz do que eu acho que as pessoas que pretendiam que o trabalho surgisse estavam procurando (Professora DAR, entrevista em 11/08/23, tradução minha).

A fala da Professora DAR aponta uma sequência que tem sido seguida tanto no Brasil quanto nos EUA: primeiramente, as mudanças acontecem no plano das reformas curriculares. Ou seja, aparecem enquanto sugestões que orientam ou consolidam a escolha de temas e conteúdos que serão abordados nas aulas, especialmente das áreas de humanidades, como a disciplina de História. Enquanto campo em constante construção e revisão, segue se atualizando, buscando aprimoramento como parte do próprio processo de autorreflexão e tentativa, erro e aperfeiçoamento que embasa as próprias práticas educativas. Destaca-se também de sua fala a percepção de que, ainda que estejam em constante revisita, não atingem o cerne da proposta conforme foi defendida por intelectuais, indivíduos e/ou instituições negras quando reivindicaram que o estudo das temáticas negras deveria ser basilar nas aprendizagens de todas (os) as (os) estudantes.

Além disso, cabe observar que o trato das temáticas emerge em consequência do apagamento histórico da História Negra dos currículos escolares, como reflete a Professora DG

porque os Estudos Étnicos, já que se referem a espaços não majoritariamente negros, certo, como escolas não centradas nas africanidades, você sempre terá que lutar para que elas [as políticas] existam. Porque as pessoas querem dizer que não deveria haver separação. Tipo, as pessoas dizem que é racista ter uma aula de história afro-americana e é tipo, bem, se você realmente ensinasse história afro-americana ou história negra como um componente abrangente da História Americana, não precisaríamos dessa aula separada. Mas tudo é tão centrado no branco que nós... precisamos dos Estudos Étnicos (Professora DG, EUA, Entrevista, 06/08/2023).

Chama a atenção na fala da Professora DG (EUA) o destaque para o fato de que os Estudos Étnicos permeiam espaços não segregados racialmente, o que marca especialmente o contexto das unidades educativas que se encontram nas chamadas zonas urbanas, onde há uma concentração de diferentes grupos raciais, diferentemente de escolas de bairros tradicionais ou gentrificadamente negros. Ao se referir aos contextos educativos em que a temática necessita ser inserida, a Professora DG aponta para o fato de que ainda que o processo de reeducação das

e para as relações étnico-raciais pareça mais direcionado para estudantes, ele é necessário para as (os) diversas (os) sujeitas (os) que estruturam esses espaços.

Ademais, ecoa a denúncia de que “se você realmente ensinasse história afro-americana ou história negra como um componente abrangente da História Americana, não precisaríamos dessa aula separada. Mas tudo é tão centrado no branco que nós... precisamos dos Estudos Étnicos”. Ou seja, os Estudos Étnicos são “precisos”, necessários, apenas porque historicamente a população negra foi e segue sendo apagada tanto dos currículos e materiais pedagógicos quanto dos bancos escolares, docência, gestão e níveis centrais da educação. Não fosse a centralização do conhecimento “no branco” – ou sua super-representação na educação –, a chancela (ou o aceite placidamente celebrado) da ressegregação dos conhecimentos e sujeitos, diluída na necessidade dos Estudos Étnicos, não seria uma máxima.

Nesse contexto de partilhas, construções e tomadas de decisão em relação ao trato teórico-pedagógico das histórias e culturas africana e afro-brasileiras na escola, a Professora Margarida (BR) explicita:

Olha o que eu posso dizer assim que em toda coordenação inicial eu tenho que chamar atenção pra temática racial, pra temática do ensino da cultura africana [...] todas as escolas [...]. Preciso que eu falasse, aí teve uma adesão muito legal, algumas equivocadas [...]. Falei que não vi escrito no PPP da escola sobre avaliação formativa, sobre, né, a temática... “Ah, mas a gente faz o dia 20, a gente faz isso, a gente faz aquilo...”. Eu falei mas né, não é isso. Né? E como é que faz com as meninas que têm um cabelo *black* e que têm que andar de cabelo preso? E como é que se tolhe, né, assim uma marca tão forte de identidade como é o cabelo, né? [...] Assim, não bem orientado, pode ter feito os desastrosos, né. Assim, querendo acertar pode fazer a escolha de um texto equivocado, pode ter uma interpretação equivocada, né? (Professora Margarida, BR, Entrevista 2, 20/07/2023).

A fala da Professora Margarida (BR) revela algumas camadas sobre o estado atual da educação das e para as relações étnico-raciais no Brasil. Ainda que haja no país um conjunto de legislações voltadas à temática e que, em certa medida, estejamos “vivendo hoje um momento histórico único da educação antirracista, em função dessa entrada mais vigorosa de pessoas negras na universidade, que tiveram esse compromisso de pautar a agenda de pesquisa sobre esse tema, de mudar o rumo do mercado editorial, de colocar esse assunto na ordem do dia” e “isso é maravilhoso”, conforme relata a Professora Gina Ponte (BR), não podemos deixar de perceber ainda muitas lacunas na Erer que realmente queremos. Pode-se depreender da fala da Professora Margarida (BR) que a antinegitude fica evidente na responsabilização individual de professoras (es) negras (os) não somente pelo trato dessas temáticas em seu fazer pedagógico quando em sala de aula, mas também na mobilização de outros docentes, de coordenadoras/supervisoras (es) e da gestão para a atenção que deve ser direcionada ao tema.

Nesse sentido, percebe-se, em certa medida, extrapolando suas atribuições enquanto docente ou formadora de professoras (es), uma hiper-responsabilização, “uma responsabilidade muito grande conosco”, pois “não basta você chegar lá e dar aula, alfabetizar. Você tem que fazer um letramento racial. E esse letramento infelizmente não está sendo feito por todos e todas porque nem todos e todas também têm interesse nisso, gente”, como destaca a Professora Neide Rafael (BR). Conforme questiona a Professora Cristiane Melo (BR), “não adianta você ter uma lei e você ver escolas utilizando, por exemplo, essa lei só no dia 20 de novembro como se isso fosse a efetivação da lei, e isso não é. A gente precisa de políticas públicas para acompanhar, né? Eu acho que isso demanda” (Professora Cristiane Melo, BR). As falas das docentes revelam que o Estado, que obriga a implementação das leis, não está preparado e nem se responsabilizando pelo fomento necessário para a reestruturação das práticas educativas bem consolidadas em Erer, e que segue delegando, novamente, à população negra a responsabilidade de cuidar e tentar impedir a violência que a atinge há séculos. Revitimização e prevaricação, nos termos do próprio Estado.

Ademais, o questionamento da Professora Margarida (BR) indica uma camada profunda de abjeção à negritude e ao que significa ser negro ao indagar: “**E como é que faz com as meninas que têm um cabelo *black* e que têm que andar de cabelo preso? E como é que se tolhe, né, assim uma marca tão forte de identidade como é o cabelo?**”. Em sua fala fica evidente que a construção e implementação de aparatos legais que primem pela valorização e positividade de culturas, saberes e indivíduos negros não necessariamente resulta na forja de “olhos interiores” que reconheçam sua humanidade.

No caso em questão, a professora relembra situações em diferentes escolas que, a nível do discurso e, em alguns momentos, pedagogicamente, apresentam alguma abertura para a discussão e trabalho considerando a reeducação das relações étnico-raciais. No entanto, esses mesmos espaços dissociam seus modos de fazer – ou seja, seus conteúdos e seus projetos pedagógicos, por exemplo – de seus modos de perceber e compreender a população negra em sua humanidade. Esses momentos podem ser percebidos como a própria forma paradoxal como são construídos e sustentados os processos de morte social da população negra. Dito de outra forma, abordar questões negras na escola, mas não aceitar sujeitos negros como eles são apenas aprofunda um quadro antinegro de violências e sofrimento. Entre as camadas que transbordam na narrativa, observa-se um descolamento do indivíduo de suas formas próprias de ser e estar no mundo. Ou seja, a linguagem legal não dá conta da experiência social, como apenas compreende a negritude como possível ou aceitável no papel, em sua celebração limitada, mas não em sua materialidade enquanto sujeitas (os).

Para além, diante do descaso ou das falhas no processo de efetivação das referidas leis, professoras (es) relatam que muitas vezes se veem obrigadas (os) a assumir esse papel de realizadoras e instrumentalizadoras (es) isoladas (os) das normativas:

Se não fica assim: fica parecendo... “ah hoje é 20... amanhã... o mês que vem a gente vai ter o mês de novembro, depois no mês de novembro tem o dia da Consciência Negra. Vamos fazer pegar os melhores alunos que tem aqui na escola e aí vamos fazer lá no pátio uma né... vamos fazer um jogral, cada criança declama um versinho. E aí “óh, fizemos uma ação para a questão étnico-racial”. [...] parece que é só aquilo. Eu acho que isso não contribui em quase nada pra gente chegar... [...] E aí, por exemplo, a fala dessa diretora minha é um pouco essa “tá vendo, óh, a gente fala e o que vocês fazem não tem valor nenhum” (Professor FC, Entrevista 1, 24/06/2023).

O cenário relatado pelo Professor FC (BR) e outras (os) professoras (es) aponta ainda para dimensões que se conectam à super-representação do Homem e à violência gratuita. Primeiramente, fica evidente o esvaziamento da pauta, que, quando trabalhada, específica ou direcionadamente em momentos pontuais do ano, como em alusão ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro), é superficialmente contemplada por um calendário festivo que mantém a temática étnico-racial “sempre reduzida à pedagogia de eventos, sempre trabalhada de maneira aligeirada”, como aponta a Professora Gina Ponte (BR) e outras (os) professoras (es).

Como resultado, há uma superficialização de modos negros de compreender e experimentar o mundo, o que congela ou reforça uma imagética antinegra que apregoa a ausência de características humanas a esses indivíduos. A exemplo, percebe-se um reforço desse contexto a partir do uso acrítico de materiais pedagógicos, como textos literários diversos ou imagens. Conforme relembra a Professora Margarida (BR) acerca de sua surpresa negativa no encontro com livros utilizados nas escolas em que apresentou alguns de seus projetos:

Querendo acertar, pode fazer a escolha de um texto equivocado, pode ter uma interpretação equivocada, né? [...] E aí teve aquele intervalo que era nos dois turnos e tal e fiquei mexendo no livro, na caixinha do livro lá, e aí peguei um livro da “Bonequinha Preta”, não sei se você conhece. Falei “nossa...” E aí a diretora ficou super... falou assim “**Nossa, eu nunca tinha prestado atenção**”. A mesma coisa da bonequinha da “Menina bonita do laço de fita”, né e outros né, que trazem uma imagem ou o próprio livro [...] do Monteiro Lobato, né [...] Casa Grande Senzala em quadrinhos. [...] que **tem a imagem que choca, é o menino branco montado no menino negro**, né, brincando de cavalinho, né? E tem fotos assim no período colonial. **Essa imagem, ela é repetida, né?** Em vários livros e esse livro em quadrinhos, ele foi escrito em 2003... 2003 e ele tem a mesma imagem lá de trás, né? **Não importa se ele tá contando a história, se o texto ele está sendo antirracista, se na imagem tá firmando, né?** Então tem que ter muito cuidado com isso, né? **Porque a imagem ela vem antes, né, o visual ele vem antes.** É bem complicado (Professora Margarida, Entrevista 2, 20/07/2023, grifos meus).

É bem mais do que complicado... Haja vista que “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre – em grande parte responsável pela disseminação da falaciosa ideia de democracia racial

no Brasil – foi revista, reeditada e relançada no mesmo 2003 em que foi aprovada a Lei nº 10.639, cabe ponderar que a situação extrapola o “complicado”; talvez seja no mínimo, ultrajante. Ademais, é violento e sádico instrumentalizar o processo educativo a partir de imagens e narrativas que vão inundar o processo criativo, imaginativo, autoreflexivo e de formação dos níveis consciente e inconsciente dos sujeitos com imagens que reiteram ou educam para a subjugação e subalternização de pessoas negras.

Destaca-se, nesse contexto, que o relato de EA trata das questões étnico-raciais na primeira infância, momento em que a literatura e o trabalho com imagens é essencial e mais frequentemente usado na Educação Básica. Durante as entrevistas, a professora analisa também como a presença da literatura de Monteiro Lobato¹⁷⁶, a versão em quadrinhos mencionada, ou ainda obras que intentaram positivar a imagem do negro na literatura infantil, como “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa, e “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, podem ter um efeito reverso-perverso na conformação das subjetividades negras e não negras.

Assim, como os projetos educativos mencionados anteriormente, tais práticas e materiais informam que características ou atributos como a beleza, a inteligência, a sabedoria, a criatividade ou a capacidade de produzir conhecimentos relevantes para a sociedade como um todo e para a transformação social não são associados às pessoas negras: perdem sentido em sua presença ou geram surpresa quando de sua descoberta, reforçando os processos de morte social desse grupo. Ademais, reforçam um lugar em que pessoas negras perdem o nome, sua identidade, ficando a mercê e disposição de suas (seus) donas (os) nas narrativas entalhadas. Trabalham, portanto, na contramão do que aparentemente se pretende com o projeto legal em vigência. Questiono: de que formas projetos e processos educativos trabalham em prol do

¹⁷⁶ Dentre as várias cenas de violência antinegra presentes em textos de “literatura” ainda validados no contexto educacional e comentadas durante as entrevistas, especialmente de Monteiro Lobato, chamou a atenção a referência ao seguinte trecho da obra *Negrinha* (1994, p. 24), do referido autor: “Foi assim com aquela história do ovo quente. Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias. — “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é a peste — e foi contar o caso a patroa. Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se. — Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias. — Traga um ovo. Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos a cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, a espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou: — Venha cá! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca! Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. E esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois: — Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? ”. Deixo como provocação apenas o convite à reflexão sobre quais sentidos e significados pedagógicos a leitura de um trecho como esse pode ter na conformação da subjetividade de uma criança ou adolescente negra (o).

projeto de nação ou como podem ser evidenciadas sutilezas e desfaçatez que trabalham em prol de um projeto antinegro?

Uma primeira camada emerge na forma como materiais, projetos e práticas pedagógicas atingem de forma especificamente violenta estudantes, professoras (es) negras (os), e a comunidade negra como um todo consequentemente, pois, conforme entrevistada,

eles ficavam visivelmente constrangidos. Na semana da Consciência Negra, não tinha um efeito de fazer um menino negro sentir orgulho de quem ele era. Era a reafirmação de que nós éramos **estrangeiros**, nós somos estrangeiros no nosso país e somos uma **peça subsidiária**. A semana da Consciência Negra, na maioria das vezes, **se traduzia e se resumia à reverberação dos estereótipos** “ôh, vocês são um povo legal, que chegaram aqui num país da Europa”, que o Brasil se acha um país da Europa, né? “E aí vocês trouxeram o samba, a feijoada, trouxera a boneca abayomi...” Era só isso. Todo ano a repetição disso. Você imagina uma professora negra vendo isso ser repetido ano após ano de forma **aligeirada, superficial, atabalhoada**. Então, assim: nossa, gente semana que vem é o Dia da Consciência Negra. Corre aí. Pesquisa alguma coisa na internet... **Isso me matava porque para mim o sentido disso é: mais racismo, mais falta de respeito e a estrutura racista continuava intocada. Os meninos negros continuavam sendo agredidos, achincalhados, menosprezados...** Então, sendo muito sincera, **a forma como a Lei 10.639 era aplicada nas escolas mais me feria do que me contemplava**. E como na maioria das escolas onde eu passei eu era a única professora negra e eu não tinha repertório para me insurgir, como eu tô te falando, eu tinha as dores de ser uma mulher negra, mas gente, vamos ser sincera, Ellen, estudar a história do continente africano. Cara, a história do continente africano é gigantesca, é grandiosa! **Ninguém tá ensinando a história africana nas escolas**. Estão ensinando uma meia dúzia de manifestações culturais de maneira muito aligeirada. Capoeira: tá mas qual é a história da capoeira? (Professora Gina Ponte, Entrevista, 05/06/2023, grifos meus).

Os apontamentos da Professora Gina Ponte (BR) indicam como a presença ausente da negritude enquanto “estrangeiros”, “peças subsidiárias”. Assim, práticas pedagógicas não letradas racialmente não respondem ao nível de criticidade, responsabilidade e respeito que deveriam contemplar, resultando em revitimização e, possivelmente, traumas e sentimentos de inconformidade, desidentificação e não pertencimento à comunidade escolar e à sociedade, o que traz prejuízos graves para o desenvolvimento físico, psicológico e social de crianças, adolescentes e adultas (os) negras (os).

As análises e reflexões da Professora Gina Ponte (BR) demonstram, ademais, fragilidades no que tange à formação inicial e continuada de professoras (es), demonstrando as inconsistências do que se convencionou compreender como “educação antirracista”. Ainda que seja necessário reconhecer, como a própria professora o faz, que o volume de conhecimentos, práticas, culturas, cosmogonias e identidades negras seja ermo, ela aponta, na sequência de sua fala, que o acesso aos conteúdos e formas de instrumentalizar as leis têm se ampliado, tornando-se cada vez mais acessível e aprofundado. Além de agravar um já violento estado antinegro em que **“os meninos negros continuavam sendo agredidos, achincalhados, menosprezados”**,

as práticas esvaziadas, “aligeiradas”, não desestruturavam nem causavam fissuras ou abalos nas estruturas educativas antinegras. Muito ao contrário disso, as fortalecia.

Sua descrição indica também que há diferentes momentos que acompanham a implementação das leis e o trato obrigatório das temáticas relativas à história e cultura africana e afro-brasileira. Um dos primeiros momentos nesse movimento que intenta mudanças é exatamente o relatado pela professora: inserir as temáticas, imagéticas e narrativas “das” ou, mais recorrentemente, “sobre” as populações negras, especialmente em momentos específicos do calendário letivo e não ao longo do ano, o que ela nomeia como “pedagogia de eventos”. Insere-se o conteúdo de forma “atabalhoadada”, desarticulada e esvaziada dos sentidos que aquelas práticas, identidades e expressões carregam em profundidade. Como resultado, retroalimenta-se uma estrutura e modos de se relacionar fundamentalmente antinegros.

O trato encaixotado e acrítico de aspectos da negritude em disciplinas e conteúdos isolados no âmbito escolar reforça a fungibilidade (acumulação, substituição/intercambialidade e descarte) da população negra no ideário nacional e, portanto, pedagógico. Nesse sentido, o isolamento pedagógico de docentes negras (os) que se responsabilizam pelo trato crítico desses assuntos, a ausência do tratamento interdisciplinar da temática e uma segmentação que força que as temáticas étnico-raciais sejam abordadas especialmente pelas disciplinas das áreas de humanidades apresenta-se intrinsecamente conectado a diferentes dimensões da **morte social**. Percebe-se: a alienação natal (na desconsideração ou fragilização dos laços familiares seja no apartamento dos responsáveis pelas (os) estudantes da escola do próprio espaço escolar, seja pelo rompimento entre estudantes negras e sua linhagem ancestral, ainda que não diretamente consanguínea; a completa desonra (evidente na vulnerabilização, desrespeito e atropelo com que são tratadas tanto as temáticas quanto estudantes negros que são submetidos a esses processos, sem que a eles seja conferido qualquer respeito, proteção ou escuta, pois “desonrados”); e a violência gratuita (que encontra esses estudantes durante todo o processo de construção, execução e partilha dos projetos, desembocando numa sensação de espetáculo público de humilhação ou constrangimento desses indivíduos como a reforçar rituais pedagógicos de terror).

Essa tendência se conecta com os efeitos nefastos da lógica neoliberal e de seu viés economicista na Educação Superior e na formação de professores (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022), que têm uma raiz mais antiga e de longa duração no que tange à produção e validação do conhecimento científico. Nesse sentido, percebe-se como o atual paradigma de produção do conhecimento e desenvolvimento pode ser compreendido sob uma crise global ao enfatizar habilidades técnicas em detrimento das humanidades (Dalbosco, 2019). Ecos da antinegritude

e de uma economia libidinal, percebe-se o enviesamento da produção do conhecimento e deturpação da pesquisa e formação integral de docentes em resposta às demandas produtivas, mercadológicas, empresariais e aos interesses dos governos e orientações de organizações nacionais e internacionais (Catani et. al., 2010). Isso impacta profundamente na formação de professoras (es), em seu sentido amplo, e especificamente na formação de profissionais que tenham condições de refletir sobre, curatoriar, preparar/adequar e avaliar atividades, projetos e materiais pedagógicos para subsidiar o trato das relações étnico-raciais na escola.

A fragilização da formação de professoras (es) aparece diluída na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), substituindo a normativa anterior, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que havia instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). A Resolução de 2019 intrinsecamente introduziu modificações consideráveis em relação às diretrizes anteriores (CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015) haja vista atrelar-se tanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, amparadas pela Lei nº 13.415/2017, reformas que se deram em um contexto de polêmicas e ataques à democracia no Brasil. Nesse sentido, as diretrizes para a formação de professores direcionam a formação inicial e continuada para um caráter mais tecnicista que visa, entre outros, atender à produção mercadológica de resultados na Educação Básica. Destaca-se que o sufocamento das humanidades, a que caberiam uma formação mais alargada, e o tratamento economicista, que reduz sujeitos aprendentes a números nas novas diretrizes, complicam uma formação docente que se oriente por currículos, práticas e discursos críticos voltados à formação integral humanizadora (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022) que poderia romper com a antinegitude.

Ecos de uma dinâmica econômica libidinal movimentada pelo capitalismo racial (Robinson, 2020), as diretrizes fazem emergir a prosa e a prática da fungibilidade de determinados indivíduos para o funcionamento e capitalização do mundo social, de forma geral, e da formação de professoras (es), de forma específica. Ações intencionais que são, demonstram dinâmicas de poder e abjeção construídas contra a população negra e diversos outros grupos historicamente vulnerabilizados a partir da desumanização da primeira. Seus efeitos são evidentes, entre outros, diante do silêncio das diretrizes acima mencionadas no que tange ao

trato crítico da pluralidade de indivíduos, culturas, histórias e saberes sobrepostos por um discurso esvaziado de inclusão e diversidade que permeia os documentos oficiais. Sob essa perspectiva, que intenções podem estar nutrindo o silêncio e a ausência de direcionamentos específicos que orientem para ou instrumentalizem o trato e formação crítica de docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais? Dito de outra forma, quais podem ser os efeitos de legislações que orientam uma formação docente esvaziada, ao contrário do que aparentemente se propõem quanto à reprodução e manutenção da antinegitude na educação?

Nesse cenário, é importante percebermos que também está acontecendo, concomitantemente, uma multiplicação de organizações sem fins lucrativos e grandes complexos editoriais que influenciam ou controlam, entre outros, as consultorias, o mercado editorial e as universidades particulares¹⁷⁷, que colocam no mercado professores e professoras e soluções antirracistas mágicas, vendidas por essas mesmas instituições que arrecadam bilhões em parcerias governamentais (James, 2023) se beneficiando da venda do ideário multiculturalista neoliberal (Au, 2016; Stovall, 2018). Importa lembrar a denúncia de Derrick Bell de que as elites brancas frequentemente têm pouco interesse em prevenir o racismo e que as leis destinadas a reduzir as desigualdades raciais geralmente são aprovadas apenas se beneficiarem esse grupo (Bell, 1994; Delgado; Stefancic, 2017). Dessa forma, a observação atenta aos efeitos dessas legislações e as mobilizações de bastidores que as sustentam é essencial. Sobre isso, a Professora estadunidense DAR conta que tem

sentimentos mistos em relação aos Estudos Étnicos e comecei com o tipo, 'oh, isso vai ser bom para nós', e eu vi diferentes pessoas dando um passo atrás na criação de livros didáticos e currículos e realmente trabalhando para fazer parte do desenvolvimento de um currículo de estudos negros com o estado da Califórnia, mas **o ponto é que eu não gosto do termo Estudos Étnicos porque ainda não está alcançando para mim a profundidade do que as crianças precisam entender e eu apenas vejo isso como um apaziguamento ou apenas, você sabe, pacificando as pessoas nessa narrativa da Teoria Crítica da Raça** (Professora DAR, EUA, entrevista em 11/08/23, grifos meus).

A partilha de DAR evidencia que ainda que tenha havido uma recepção, mobilização e efeitos positivos a partir dos Estudos Étnicos, sua percepção e de outras (os) colegas de profissão tendeu, ao longo do tempo, à reflexão de que talvez os Estudos Étnicos não

¹⁷⁷ A exemplo, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Ford, a Imaginable Futures, o Todos pela Educação, entre outras. Estas estabelecem parcerias de grande impacto com ministérios (como o MEC) e outros órgãos governamentais com volume milionário de financiamento tanto voltado para a produção de materiais didáticos (vide produção, seleção e distribuição de materiais didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os grupos editoriais que o controlam), programas e relatórios de monitoramento e implementação de políticas antirracistas (vide Todos Pela Educação, Instituto Alana e Fundação Lemann) quanto para o financiamento de consultorias antirracistas e das mentes negras mais brilhantes (vide Fundação Lemann).

contemplem a premissa a que se propõem. Ainda que haja pessoas, de fato, comprometidas com a luta por produção de aparatos legais e materiais pedagógicos que possam subsidiar a temática consistentemente, há, na contramão antinegra, um conjunto orientado por objetivos outros, como os interesses políticos e econômicos de dominação e exploração. Atualmente, no contexto estadunidense, especialistas têm denunciado que a mobilização por Estudos Étnicos tem sido usada estrategicamente para mobilizar fundos para grandes empresas que produzem, por exemplo, materiais didáticos e de cunho pedagógico-formativo (Kohli, 2018). Pacotes prontos com cursos e materiais pedagógicos rasos são realidade também no contexto brasileiro, o que compromete gravemente o avanço de discussões conscientes e de fato comprometidas com a humanização dos indivíduos a partir de uma educação pautada na reeducação das relações étnico-raciais.

Por fim, os ataques aos Estudos Étnicos desviam a atenção de práticas pedagógicas incoerentes e repreensíveis e o desvio de fundos para grandes complexos de organizações sem fins lucrativos, como boa parte das instituições que financiam *charter schools* e a contratação de programas privados de Estudos Étnicos. Nesse cenário em que se misturam “apaziguamento” e “ataque”, professoras (es) negras (os) relatam que têm se visto obrigadas (os) a sobreviver a um clima hostil, instável e inseguro quando consolidam práticas pedagógicas ou abordam temáticas consideradas “sensíveis”. O ataque severo à Teoria Crítica da Raça – frequente e indiscriminadamente traduzida como equivalente a Estudos Étnicos – no contexto estadunidense, tem não só penalizado professoras (es) não negras (os), mas coibido práticas críticas e com potencial de causar fissuras a uma estrutura educacional fundamentalmente antinegra, conforme relatam as Professoras (es) DG e Charlie:

[...] eles proibiram sob a 'Teoria Crítica da Raça'... eles tiraram a estabilidade dessas escolas [...] Então, ao jogar luz sobre isso, agora temos todas essas leis que estão surgindo que são muito, e especialmente na educação, eles estão removendo livros das escolas, eles **estão banindo toneladas e toneladas de livros agora em todos os Estados Unidos**, em parte em **reação à nossa tentativa de experimentar igualdade e ter equidade**. Eles contrataram um monte de oficiais de diversidade e inclusão que agora estão começando a ser demitidos, certo, ou substituídos, e então as escolas, sabe, já há tanto que os Estados Unidos esconderam sobre a história dos negros, sobre as realizações dos negros [...] Tipo, **eu seria demitida, tipo, por que eu sequer me candidataria para trabalhar na Geórgia ou na Flórida quando a base do trabalho que eu faço vem dessas teorias baseadas na comunidade**, certo, que não permitem que os brancos sejam absolvidos de culpa, e o objetivo não é que eles se sintam culpados. Mas se esse é um efeito colateral do que aconteceu, sabe, eles preferem se esconder e enfiar a cabeça na areia e falar sobre individualismo onde nós queremos pensar sobre comunidade. E eu acho que de certa forma eles estão tendo muito sucesso. [...] e eu acho que eles estão tentando injetar isso diretamente em nossas escolas (Professora DG, EUA, Entrevista, 06/08/2023, grifos meus).

Bem, temos pessoas, pessoas muito extremistas neste país que interpretaram isso como sendo Teoria Crítica da Raça, certo, e eles estão dizendo que nas escolas

primárias estamos ensinando Teoria Crítica da Raça se fazemos coisas como consciência social, sabe, uma aula do ensino fundamental pode parecer como ler um livro sobre um personagem negro ou marrom, certo? Eles diriam que isso seria Teoria Crítica da Raça. Não é. Teoria Crítica da Raça é um conceito que as pessoas aprendem na faculdade de Direito. Então, definitivamente não é algo que estamos ensinando às crianças do ensino fundamental. Tipo, não tenho certeza de como você ensinaria isso a uma criança do ensino fundamental. Não é. E **ensinar que as pessoas são diferentes e que as pessoas têm diferenças e que devemos respeitá-las absolutamente não é Teoria Crítica da Raça**, mas você teria que ler algo para saber disso. Então, acho que **é preciso ter cuidado com a linguagem e como você diz as coisas** e nem é tanto como você as diz neste ponto porque, na maior parte, ninguém está na sua sala de aula o dia todo, sabe, te observando, mas acho que é ter cuidado com o que você coloca em termos de mídia social, sabe, temos problemas aqui, é claro, com como você diz as coisas, certo? [...] **acho que tudo o que eles estão fazendo é tentar, sabe, doutrinar as crianças para acreditar que não houve erros neste país**. E você pode ensinar que houve erros e você pode ensinar que você não precisa fazer parte desses erros, certo, eles continuam a existir e você simplesmente não precisa fazer parte disso. Mas em vez de fazer isso, queremos ignorar e agir como se nunca tivessem acontecido e isso não está certo (Professora Charlie, EUA, entrevista, 28/08/2023, grifos meus).

Além de evidenciarem a confusão ou morbidez intencional nos ataques aos Estudos Étnicos, como se fossem a mesma coisa que a Teoria Crítica da Raça, as Professoras estadunidenses DG e Charlie destacam as diferenças entre um e outro. Além disso, expõem a instabilidade que acompanha a experiência de docentes críticos que “não permitem que os brancos sejam absolvidos de culpa, e o objetivo não é que eles se sintam culpados. Mas se esse é um efeito colateral do que aconteceu”. Ou seja, ainda que, no cumprimento de sua função, estejam resguardadas pelas premissas constitucionais, são alvo de punições ao tratarem dos crimes hediondos que sequer cometeram. Acusadas de doutrinação, são responsabilizadas pelas empreitadas históricas do Estado de “tentar, sabe, doutrinar as crianças para acreditar que não houve erros neste país”. Hipervigiadas por responsáveis, gestoras (es), outras (os) professoras (es) e estudantes conservadoras (es) e pelas plataformas midiáticas e as redes sociais, têm suas vidas invadidas a qualquer tempo e em qualquer espaço, estando à mercê da violência gratuita.

Precisam, como resultado, “ter cuidado com a linguagem e como você diz as coisas” e, acrescento, com como as fazem. Conforme detalham, entre os rituais de terror que sustentam as pedagogias antinegras do Estado, estão o banimento de livros didáticos e de literatura negra e a demissão e ameaças a educadoras (es). Entre as punições, destacam-se as suspensões e cortes de salários, bem como a não contratação de educadoras (es) que se posicionam criticamente no trato dos Estudos Étnicos. Para a Professora DG, tais ações são também uma “reação à nossa tentativa de experimentar igualdade e ter equidade”, forma de retaliação amplamente conhecida, especialmente após os avanços na consolidação de escolas negras e avanços legais que buscaram reverter a segregação racial (Anderson, 1998).

Frente a isso, é possível concluir que somos lembradas (os) do constante estado de “por um fio” que vivemos cotidianamente nas escolas: por vezes, somos, professoras (es) negras (os), assombradas (os) pelo momento em que a direção vai chamar “profa. Fulana (o), direção”, geralmente após algum responsável bater na porta da escola exigindo explicações sobre o porquê a (o) professor (a) estava falando sobre macumba ou escravidão na aula, quando a situação era apenas tratar da musicalidade negra e, em resposta a uma pergunta, contar para as (os) estudantes que macumba é também o nome de um instrumento musical.

Às vezes é o “profa, escola não é lugar de militância”, após uma intervenção pedagógica porque estudantes ofenderam-se uns aos outros com epítetos racistas, animalizadores. Nesses momentos, usar da “liberdade de cátedra”, da premissa curricular de tratar da história da colonização ou do cientificismo darwiniano ou, ainda, simplesmente cumprir sua função e obrigações legais enquanto servidor (a) pública ou educadora pode transformar o momento de debate e aprendizagens sobre si e sobre o outro num grande pesadelo¹⁷⁸.

Aparentemente, há uma linha muito tênue que separa o que é considerado “militância” e/ou “doutrinação” do trato crítico e pedagógico da violência racial nas escolas. Também uma mistura de intenções veladas que, por vezes, prefere ignorar temáticas urgentes a cumprir o currículo de forma a transversalizar as temáticas étnico-raciais, de direitos humanos e de sustentabilidade, preferencialmente de forma inter ou transdisciplinar. A questão aqui é que tal tarefa é uma obrigação docente, não uma escolha¹⁷⁹. No entanto, orientar sobre a pluralidade de povos e indivíduos, culturas e cosmo percepções, pode ser um movimento muito “perigoso”, haja vista desafiar a cosmovisão eurocristã e eurocentrada que se super-representa não só os

¹⁷⁸ Várias (os) colegas professoras (es) brasileiras (os) relatam, por exemplo, terem sofrido represálias e perseguições diversas da gestão escolar, como avaliações de performance baixas e até mesmo processos administrativos disciplinares (PADs), ou terem que responder denúncias em ouvidorias feitas às secretarias de educação após abordarem temas considerados “contundentes” e/ou “fora do currículo”, ainda que resguardados pelas legislações e diretrizes educacionais vigentes. Situações como explicar sobre os diferentes discursos e atores no processo de colonização (como os discursos religiosos cristãos e o cientificismo higienista e biologista), a violência infligida contra as populações negras no processo de escravidão e a responsabilidade de pessoas não negras nesses processos ou mesmo temas como direitos reprodutivos das mulheres e as diversas formas de violência sexual, especialmente quando associados às formas agravadas com que atingem mulheres e adolescentes negras, por vezes desembocam em microagressões e violências perenes contra docentes. Entre outras situações, há relatos de punições como convites às (aos) professoras (es) para se retirarem da escola, dinâmicas de exclusão e isolamento por parte do corpo docente e discente e remanejamentos para escolas militarizadas ou aquelas frequentemente construídas como “mais violentas”. Não raro, tais situações são acompanhadas de ameaças como “quer militar? Vou dar um jeito de te colocar numa/mandar pra uma escola bem bacana, então...”.

¹⁷⁹ A exemplo, ver qualquer um dos cadernos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (CM SEDF), em especial os “Pressupostos Teóricos”, com destaque para as orientações pedagógicas e curriculares que abarcam os eixos transversais “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade”, disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em 20 jul. 2024. Ver também o Art. 37, item III, do Regimento Escolar desta mesma secretaria de educação, disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/regimento-escolar.pdf>. Acesso em 20 jul. 2024.

currículos, mas, especialmente, nas posturas e percepções antinegras dos sujeitos nas comunidades escolares. O que deveria ser premissa base do conhecimento – o entendimento de que todas as culturas são legítimas e respeitáveis – pode, rapidamente, ser virado contra a (o) professor (a) no exercício de sua função: educar. Por vezes, experienciamos a vida docente à mercê de mais uma canetada ou apagão que pode borrar ou riscar das páginas da história as lutas negras por direitos e acesso à educação ou as verdades sobre a colonização e a escravidão colonial. São vidas e experiências que podem ser invadidas e combatidas a qualquer tempo e a qualquer custo.

Destaca-se que são lutas, em certa medida, contra o Estado, mas majoritariamente travadas por dentro do próprio Estado e nos seus termos. Isso significa que, inclusive por se construírem com base na linguagem do racismo e da supremacia racial, não se atentam ou tratam de uma natureza mais profunda de abjeção às pessoas negras, à antinegitude. Nesse sentido, pode-se analisar que as diretivas nacionais e curriculares nos dois países não falham: elas cumprem exatamente com o que se propõem: incluir, reconhecer, tolerar, combater o racismo, etc. A questão é que, ainda que por vezes tangenciem ou vagamente se proponham, não alcançam e nem intentam **reeducar para compreender o sentido mais profundo das relações sociais**. Dito de outra forma, não visam desarticular a antinegitude, que é o estado de profundo desgosto pela negritude que sustenta a própria noção de educação. Assim, remendos como inclusão, reconhecimento ou tolerância, ainda que se aproximem, não são capazes de reeducar as ou para as relações étnico-raciais ou para a compreensão de modos de ser e experimentar o mundo historicamente negros. Longe de essencializar possíveis significados da negritude ou modos únicos de vida “legitimamente” negros, a reflexão aqui é que seria necessário orientar e se comprometer com outras formas de experimentar, compreender e significar o mundo a partir de perspectivas negras para, de fato, cumprir com as legislações vigentes. Tal feito não coaduna, por vezes, as próprias funções, sentidos e significados da educação e das escolas. Ao contrário, vão, em muito, na direção oposta disso.

Em outubro de 2021, precisamente no dia dos professores, 15 de outubro, fui convidada a dar uma palestra no evento do “Circulando Africanidades”, uma ação pedagógica liderada por professoras da Regional do Paranoá, Distrito Federal. Estávamos às vésperas do aniversário de 20 anos da Lei 10.639/03 no Brasil e do 20 de novembro. Simultaneamente, a Califórnia pegava fogo com os embates sobre os Estudos Étnicos, que se tornariam obrigatórios, e as tentativas de combatê-los até sua extinção. No Brasil, os holofotes estavam, ainda, sendo desviados da

revisão da Lei de Cotas, que completava 10 anos em 2022¹⁸⁰. Nos Estados Unidos, mais e mais comitês se reuniam para debater políticas reparativas, inclusive as que incluíam uma espécie de sistema de cotas nas universidades estadunidenses.

Nesse dia, eu compartilhei pela primeira vez, publicamente, meu desespero e um desconforto com colegas da Secretaria de Educação (DF), dizendo: “se vocês não forem capazes de entrar numa sala de aula e enxergar uma criança ou adolescente negra (o) como uma pessoa, você pode, enquanto professor (a) estar matando precocemente o próximo Einstein, entre tantas outras coisas que essas crianças poderiam vir a ser. É melhor vocês nem entrarem na sala de aula, só pede pra sair”. Eu estava muito indignada com a destruição que podemos causar em sala enquanto professores, a despeito de todo o nosso potencial individual e coletivo. Estava indignada com a prevaricação. Eu estava cansada de me deparar com situações e mais situações em que, no contexto estadunidense, assim como no brasileiro, as tentativas “infelizes” [para dizer o mínimo] de abordar a história ou celebrar a cultura negra, ou de outros grupos inferiormente racializados, mais pareciam tortura ou cenas de um filme de terror psicológico¹⁸¹. Novamente trabalhando de graça “pela causa”, lembro de acompanhar algumas janelinhas do *Google Meet* se fecharem e o número de participantes na sala diminuir à cerca de 5h da manhã da Riverside seca californiana.

Naquele dia, eu chorei. Chorei por ter desentelado o que eu gostaria de ter repetido mais algumas vezes para professoras (es) que gritaram comigo escada acima, corredor abaixo e mesa a dentro me chamando de agressiva, “mimizenta” e barraqueira quando firmei a voz e, impávida

¹⁸⁰ A Lei de Cotas, como ficou conhecida a Lei No 12.711/2012, passava por sua primeira reavaliação, conforme prevista ao final dos seus 10 primeiros anos de implementação. Como nos anos que antecederam a implementação, voltaram fortemente à tona, uma série de críticas e questionamentos sobre sua legitimidade, efeitos e toda sorte de alegações meritocráticas e conservadoras que, sob pretenso desejo de inclusão, transbordavam mais ou menos sutilmente o desejo de manutenção do status quo e segregação social. Entre os principais avanços na revisão da lei, atualizada pela Lei No 14.723/2023, estão a possibilidade de candidatas (os) negras (os) (no SISU e no ENEM) concorrerem pela ampla concorrência e não estritamente pelas cotas (sociais ou raciais), o que desarticula o “teto” ou limite anteriormente imposto na lógica de ocupação das vagas. As alterações atuais também possibilitam que candidatas (os) que se enquadram em mais de um perfil de cotas (como as raciais e as sociais) concorram concomitantemente em todas as possibilidades de cotas em que se enquadre. Ademais, a nova legislação também inclui estudantes quilombolas como beneficiários da modalidade de pretos, pardos e indígenas (PPIs) e pessoas com deficiência (PDs).

¹⁸¹ Naquela semana, ou na anterior, durante as aulas da Professora Rita Kohli, da UCR, havíamos visto um vídeo de uma situação em Riverside, a cidade onde eu estava morando. No caso, uma professora branca se vestia como se fosse uma pessoa indígena estadunidense e dançava fazendo sons e ruídos animais, como se aquilo representasse a população indígena. A cena assomava-se a uma série de situações que analisávamos nas aulas para compreender as polêmicas ao redor dos Estudos Étnicos (*Ethnic Studies*) e as mobilizações e comoção contra e a favor das legislações estaduais sobre a inserção dos Estudos Étnicos como parte dos currículos escolares. Disponível em: xx. Acesso em xx. Na intenção de completar uma das tarefas em grupo da disciplina, deveríamos encontrar uma mídia, visual ou textual, que exemplificasse casos de violência ou ataque aos Estudos Étnicos. O resultado dessa empreitada desgastante foi um levantamento de cerca de 100 casos, entre Brasil e EUA, de violências em diversos níveis, brevemente discutidos no item 2.2.2.

[por fora] os lembrei do quão racistas estavam sendo quando falavam que fulano [preto] parecia que não era gente porque não aprendia nada. Ou que ciclana [preta] só servia para ter filho ou que não serviria nem para “empregada doméstica”. Ou que os negros deveriam dar graças a Deus porque a escravidão os salvou. Ou que eu deveria me candidatar para a próxima [famigerada] vinheta da Globo, já que eu havia dançado tão bem junto com meus alunos naquela atividade com o grupo que levei para a escola.

Naquele dia, eu chorei porque um João não havia mais voltado para a escola e chorei quando lembrei que uma Maria veio um dia toda “cheia de dedos” me contar – de cabelo solto, sem chapinha e sem dois quilos de creme na cabeça – que ela tinha desencanado do fulaninho branco que só queria ficar com ela escondido. E chorei mais ainda depois de assistir, no “Mês da Paciência Negra”, pela enésima vez, o vídeo em que uma estudante branca bate em uma professora, substituta, negra, mais velha, numa sala de Ensino Médio, depois de chamá-la de p***. Chorei porque eu poderia ser a próxima de novo. E chorei mais um pouco quando eu vi o vídeo da professora branca estapeando um João¹⁸². 5 vezes. 5! Chorei porque a água não tinha secado dos meus olhos, mas eu gostaria que tivesse. Chorei para dormir. Dormi. E levantei no dia seguinte para começar tudo de novo. Tudo de novo. E de novo. De novo. Nada novo.

Enfim, ser professora negra no mundo é viver em encruzilhada, assim como explicitaram as (os) entrevistadas (os) nos dois países investigados, assim como a experiência docente me mostra todos os dias.

¹⁸² Os vídeos me encontraram “sem querer” enquanto eu fazia a referida tarefa de pesquisa da disciplina da Profa. Rita Kohli. Ambos os casos aconteceram no Texas. O primeiro caso mencionado aconteceu, em novembro de 2021 e está disponível em: <https://youtu.be/b1A-9bJ50Ac?si=Xd01RXW7KT5yl7Aw>. O segundo caso aconteceu em 2016. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-3532468/Texas-teacher-arrested-caught-film-repeatedly-hitting-student.html>. Acesso em 21 nov. 2021.

CAPÍTULO 4 CHAMADA: SE EMBOLA E ESQUIVA
SOBRE EXU MATAR UM PÁSSARO ONTEM COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE



Fonte: Imagem criada a partir de Inteligência Artificial do Canva

Na face do velho
 as rugas são letras,
 palavras escritas na carne,
 abecedário do viver.
 Na face do jovem
 o frescor da pele
 e o brilho dos olhos
 são dúvidas.
 Nas mãos entrelaçadas
 de ambos,
 o velho tempo funde-se ao novo,
 e as falas silenciadas explodem.
 O que os livros escondem,
 as palavras ditas libertam.
 E não há quem ponha
 um ponto final na história
 Infinitas são as personagens...
 Vovó Kalinda, Tia Mambene,
 Primo Sendó, Ya Tapuli,
 Menina Meká, Menino Kambi,
 Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
 Piter do Estácio, Cris de Acari,
 Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
 E também de Santana e de Belô
 e mais e mais, outras e outros...
 Nos olhos do jovem
 também o brilho de muitas
 histórias.
 e não há quem ponha
 um ponto final no rap
 É preciso eternizar as palavras
 da liberdade ainda e agora... (Conceição Evaristo, 2008)

Eu não posso ser compreendida a não ser com a minha permissão (Jamilla Woods,
 “Giovanni”¹⁸³)

Há muito que se contar acerca das histórias negras na educação. Há uma longa Tradição Negra Educadora que há séculos inventa possibilidades para garantia de nossa educação e nossas continuidades. São iniciativas e ações lideradas por professoras (es), sociedades literatas, indivíduos, coletivos, movimentos, agremiações, instituições religiosas e de matriz africana e escolas negras, entre outras, no Brasil e nos Estados Unidos, de relevância fundamental para nossa educação, mas que têm sido frequente e amplamente silenciadas. Por vezes, apagadas da história da educação e dos cursos de formação inicial e continuada de professoras (es), bem como dos bancos escolares. A revolta aterrada aqui é intencionada a fechar e solidificar um caminho contrário, em que se possa, ao menos de forma breve, se aproximar dessas histórias.

¹⁸³ *Giovanni*, música de uma das minhas cantoras favoritas, Jamilla Woods, é uma das canções que embalou essa tese. A música, uma ode às mulheres negras, traz uma genealogia daquelas que, de tantas formas, nos possibilitaram estar aqui, presentes, agora e em futuridade. No clipe, aos 51’12, uma das protagonistas afirma que compreendê-la é algo que acontece apenas com sua permissão, conforme tenho diluído ao longo desta tese. O clipe está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6utkqG-v9gM>. Acesso em 12 set. 2023.

Quem sabe, trazê-las para a cabeceira da cama e deixar que outras vozes ninem nossos sonhos, esperanças e desejos de uma educação humanizadora que, quiçá, rompa com ou fissure uma estrutura antinegra que há séculos mantém inabalado um sono injusto. São projetos educativos, por vezes projetos de mundo, que por vezes semelhantes em desejo, rompem por dentro o sistema educativo tradicional com intenções diferentes.

No Brasil e nos Estados Unidos, as lutas pela liberdade e a educação da população negra começam tão logo reverbera o primeiro ato de resistência contra o processo de escravização. Nesse sentido, os quilombos e seus integrantes, como parte dessa tradição, desafiaram a lógica econômica, social, política e militar imposta naquele momento, forjando horizontes outros sobre o que poderia significar a educação, associando-a fundamentalmente à noção de liberdade. Cedric Robinson (2020) reconhece, nesses esforços, a busca por restabelecer ou, ainda, refazer um modo de vida africano e gerar novas categorias da experiência humana, uma vez que experiências como a dos quilombos materializavam a completa rejeição da escravização e da abjeção experimentados por descendentes de africanos na América Latina (Gonzalez, 2018) e ao redor do mundo. Para explicar os processos intrínsecos aos quilombos, Clóvis Moura (1992) cria o conceito de “quilombagem”, definido como

um movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influiu poderosamente para que este tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (Moura, 1992, p. 22).

Visto dessa forma, quilombagem é um movimento que parte dos quilombos – como elemento importante no processo de resistência do negro –, mas não se restringe a eles, articulando-se a outras formas de luta, também nas cidades e de forma contínua na contemporaneidade. A quilombagem reflete um nível de consciência dos indivíduos e é entendida como movimento político-social, sendo-lhe central o protagonismo negro no comando das lutas contra a sociedade escravista, na qual representavam uma de suas classes fundamentais (Moura, 1992). Aquilombar-se é também basilar nos processos de educação negra, haja vista fundamental, entre outros, as conspirações e rebeliões de pessoas negras (sobre)vivendo sob diferentes condições jurídicas (por ex. escravas, livres e/ou libertas) – que não foram casos excepcionais no Brasil e nos EUA. Ao contrário, foram e são parte significativa de um cotidiano de ações insurgentes e insubmissas que vão se consolidar, por exemplo, nas centenas de insurreições e revoltas que pavimentaram tanto o chão e fazer dos quilombos brasileiros quanto das iniciativas voltadas à educação da população negra nos dois países.

No Brasil, a partir da Constituição de 1824, que determinava que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), a educação escolar foi consolidada sob a premissa de homogeneizar, civilizar, unificar e adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados. Destaca-se que escravos não pertenciam à categoria ou noção de cidadãos. Seguiram a essa Constituição, marcos legais que trataram de forma diferenciada os indivíduos quanto ao acesso à educação, conforme aponta o **Marcus Vinícius Fonseca** (2007; 2016). A Lei Geral de Educação de 1827¹⁸⁴, que versou especificamente sobre educação, mas sem especificar o “tipo de aluno esperado” (Barros, 2016, p. 594) teve desdobramentos específicos nas províncias do império¹⁸⁵. Estes, até a promulgação do Decreto nº 1.331 de 1854, restringiram¹⁸⁶ o acesso de pessoas negras, às escolas públicas ou particulares, complicando, quando não impedindo, seu acesso à educação formal (Barros, 2016; Bastos, 2016; Fonseca, 2007; Fonseca; Barros, 2020) a depender de seus “modos de existência” (Fonseca, 2016, p. 28)

¹⁸⁴ A Lei Geral de Educação de 1827, primeira lei nacional sobre instrução pública, institui o ensino público e gratuito, porém não fazia qualquer menção à educação escolar de negros. A Lei indica também que mulheres podem acessar a educação, mas fica evidente uma educação segregada, que prevê currículos diferentes para homens e mulheres e o impedimento destas de acessarem o ensino superior.

¹⁸⁵ A partir do Ato Adicional de 1834, que altera a Constituição de 1824, fica estabelecida a transferência para as Províncias da responsabilidade pelo encaminhamento de suas políticas educacionais, inaugurando contornos que transitarão entre a obrigatoriedade e a interdição juridicamente legislada. Desta forma, cada uma das Províncias passou a definir as suas legislações para a educação no que tange à “criação e organização de escolas, formação e atuação de professores, inspeção, métodos e conteúdos de ensino” bem como “quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial” (Barros, 2016, p. 594). A exemplo, em 1835, na Província de Minas Gerais, “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas” (FONSECA, 2016, p. 28 apud MOACYR, 1940, p. 66), não sendo permitido, portanto, a instrução de escravos e ficando permitida, intrinsecamente, a instrução de pretos livres ou libertos. Como apontam Fonseca (2016) e Barros (2016), frequentemente, há uma generalização e confusão na interpretação de uma Lei de 1837, referente à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Esta ordenava que “são proibidos de frequentar as escolas públicas “1º. as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º. os escravos e os pretos, ainda que sejam livres ou libertos” (Fonseca, 2016, p. 28). A interpretação da Lei de 1837 em diversos livros e documentos educacionais generaliza “para várias províncias do país uma determinação que se referia ao Rio Grande do Sul, ignorando as diferenças regionais que separavam as diversas províncias do Império” (Fonseca, 2016, p. 28). O marco do Decreto Couto Ferraz de 1854, Decreto nº 1.331, que torna gratuitas, as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos é frequentemente tipo como a primeira legislação que proibição de matrícula aos escravos, que não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino, mas há legislações nas Províncias que antecedem essa especificação (Barros, 2016). Apenas em 1878, a partir do Decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, é permitida a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos.

¹⁸⁶ Como apontam as (os) estudiosas (os) mencionados na sequência, “restringir” ou “interditar” não significam “proibir”. Em outras palavras, isso quer dizer que pessoas negras, em diferentes períodos do pré-abolição no Brasil, não estiveram completamente “ausentes” (Barros, 2016) ou impedidas de acessarem processos de escolarização formal ou informal, considerados os diversos “modos de existência” (Fonseca, 2016) ou “condição jurídica ou racial” (Barros, 2016) mencionados. Tais apontamentos desafiam narrativas falaciosas e antinegras “que não consideram a perspectiva racial na história da educação (RIBEIRO, 2007; MAESTRI, 2004; ARANHA, 2006)” (Barros, 2016, p. 593), provocando interpretações outras sobre os sentidos e significados da própria noção de educação. Conforme afirma Barros (2016, p. 593), “é possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares”.

ou “condição jurídica” (como escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos) ou, ainda, “racial (negro, preto, pardo)” (Barros, 2016, p. 593). Em certa medida, esses normativos se assemelham, no que tange a seu fundamento segregador formal, legislado ou pacificado socialmente, à experiência estadunidense com processos de *apartheid*, enraizados na escravidão de africanos e na segregação racial institucionalizada, que segue operando no país de diversas formas¹⁸⁷. Seja nas experiências antinegras naturalizadas pela era Jim Crow com os *Black Codes*, seja na pretensa dessegregação das escolas a partir da decisão no caso *Brown vs. Board of Education* (Conselho de Educação de Topeka); fato é que em ambos os contextos a população negra sobreviveu à margem das sociedades brasileira e estadunidense e criou estratégias específicas para garantir a educação de seus sujeitos. Como apontam Warren e Coles “apesar do volumoso corpo de pesquisas documentando as muitas barreiras à oportunidade educacional enfrentadas pelos negros, a realização de formas diversas de liberdade deve ser um objetivo fundamental da educação dos negros” (Warren; Coles, 2020, p. 392).

Salientam-se aspectos relacionais de uma Tradição Negra Educadora, evidenciada em estratégias semelhantes usadas em ambos os países, no pré e pós-abolição e na contemporaneidade¹⁸⁸. Além da construção de escolas específicas destinadas a estudantes negras (os), como as *Pit Schools*, as *Freedom Schools* e escolas afrocentradas no contexto estadunidense, percebe-se no Brasil iniciativas, ainda que em menor número, mas com ação também fundamental, como a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva e Antônio Ferreira Cesarino e a sua esposa Balbina Cesarino com o Colégio Esperança. Além dessas, há iniciativas pensadas e lideradas por professoras (es) negras (os), como os brasileiros Hemetério José dos Santos, Antonieta de Barros e Adélia de França, e os estadunidenses Sarah Mapps

¹⁸⁷ A exemplo, como resistência à emancipação das pessoas escravizadas nos estados confederados em 1863, a era Jim Crow, oficializada em 1896 no caso *Plessy vs. Ferguson* (decisão judicial que operacionalizou a dinâmica nomeada de “separados, porém iguais”), foi marcada por diversas legislações, chamadas *Black Codes*. Essas leis visavam impedir qualquer contato entre negros e brancos como iguais e manter a dinâmica de negação ou acesso limitado a direitos da população negra escravizada e/ou recém-liberta. O referido caso abriu precedente legislativo para a separação de negros e brancos em diversos espaços, como transporte público, escolas, cemitérios, parques, restaurantes, entre outros. Nesse contexto, a população negra norte-americana seguiu organizando diversas formas de resistência e espaços para educação apenas para negros e outras pessoas de cor, como escolas e universidades, até 1954. Nesse ano, o caso *Brown vs. Conselho de Educação de Topeka* decidiu pela dessegregação das escolas, o que abriu precedente para outras decisões que puseram fim à era Jim Crow em 1964.

¹⁸⁸ A menção feita a indivíduos, escolas, coletivos, iniciativas e movimentos, entre outros, nos parágrafos a seguir apenas pincela uma longa lista a ser organizada e profundamente analisada em relação à História da Educação da população negra, especialmente em seu sentido relacional, consideradas as experiências ladino-amefricanas. Nesse sentido, é necessária uma “tipologia” ou caracterização desses indivíduos, escolas, aportes pedagógicos, pois são, por vezes, completamente diferentes, ou, ainda, opostos entre si, inclusive em termos estratégicos e perspectivas teórico-políticas. Por uma questão de tempo, entre outras limitações, foram agrupadas aqui com a finalidade informativa e pedagógica de mapeamento inicial e ilustração imagética com vistas a despertar a curiosidade e reconhecimento dessas ações e histórias.

Douglass, Horace Tate, Anna Julia Cooper, Mary McLeod Bethune, Nannie Helen Burroughs, Carter G. Woodson e Booker T. Washington.

Dentre as iniciativas de coletivos negros, assemelham-se nos dois países as ações da imprensa negra e de sociedades literatas de pessoas negras, bem como de coletivos e de irmandades religiosas. Pode-se também perceber relações entre iniciativas específicas, como a escola da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro e a Escola Eugénia Anna dos Santos (que nasce em um terreiro de candomblé no Brasil) e as estadunidenses *Oakland Community School*, liderada e organizada pelo Partido dos Panteras Negras, nos EUA, bem como escolas afrocentradas e pan-africanistas, por exemplo. Ademais, há uma emergência de perspectivas teórico-pedagógicas específicas, como a afrocentricidade, a educação antirracista, inter ou multicultural, histórica ou culturalmente relevante, de terreiro, decolonial e quilombola.

Nesses contextos, percebe-se que lutas pela educação da população negra são centrais na motivação de narrativas, fazeres e perspectivas teórico-pedagógicas específicas que visam inscrever a população negra como sujeito possível ao longo da história e na contemporaneidade nesses países. Na impossibilidade de oferecer um debate detalhado e honroso dessa tradição, que aqui nomeio como uma Tradição Negra Educadora, apresento abaixo um singelo esforço que visa mapear essas iniciativas.

Figura 16: Baobás das Pedagogias Negras Fugitivas: cartografia das ações voltadas à educação das populações negras no Brasil e nos Estados Unidos



Fonte: [*em edição] elaboração própria a partir de mapeamento das iniciativas encontradas na literatura acadêmica. Imagem criada a partir de Inteligência Artificial do Canva e adaptada pela autora. A imagem interativa encontra-se disponível em: <http://www.thinglink.com/card/1889122381037831012>

A imagem, criada na intenção de apontar os frutos da resistência negra no Brasil e nos EUA, reitera também que suas histórias e experiências estão unidas pela antinegritude, mas não se subsumem a ela. Sob a forma de dois baobás, cujos troncos e raízes estão unidos pela história da diáspora negra, a imagem retoma o princípio da ancestralidade e o princípio Ubuntu, aportando-se sobre a noção de quilombagem (Nascimento, Abdias, 2016) ou aquilombamento. O diálogo com a história dos quilombos (Nascimento, Beatriz, 2018) emerge tanto da centralidade do baobá na imagem quanto das árvores que o rodeia, protegendo-o e sacralizando

sua centralidade como num santuário. As raízes profundas remetem à história negra no mundo, vista por nós mesmas (os), e explodem num Baobá ermo que rompe do chão sem limite que o impeça de crescer e se fortalecer. Insubmisso. Incontível. Como resultado, a imagem dialógica traz em cada ponto luminoso sobre o tronco e as folhas da copa uma iniciativa voltada à educação da população negra nos Estados Unidos (mais à esquerda) e no Brasil (mais à direita). Uma vez tocado/clicado (a partir do link disponível abaixo da imagem), o ponto luminoso aponta para o nome da iniciativa, ação ou indivíduo e imagens e referências complementares para sua melhor compreensão. Diante dessas ações e de uma Tradição Negra Educadora que visa garantir a humanização de sua população a partir de sua educação, questiono: como professoras (es) negras (os) de diferentes gerações e regiões no Brasil e nos EUA têm dado sentidos e significados à educação e à educação da população negra na contemporaneidade?

Na intenção de compreender que sentidos e significados podem ser atribuídos à educação da população negra, em seu sentido amplo e específico, a seguir apresentam-se as experiências e percepções de professoras (es) negras (os), especialmente no que tange aos impactos da antinegitude e da sobrevivência da escravidão na educação das e para as relações étnico-raciais contemporânea nos dois países.

4.1 SEXTA REVOLTA - TRANÇAGEM: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA INDISCIPLINADA

Figura 17: A avó trançando os cabelos de Betina.



Fonte: Livro “Betina”, de Nilma Lino Gomes (2009)

Deixa eu abrir meu baú afetivo porque as mães ancestralmente assim as fizeram, né? (Professora Neide Rafael, BR, entrevista, 06/06/2023).

Eu tava nua aqui, estava bem liberta e bem, sabe? bem verdadeira, do jeito que eu sou, costume ser. [...] E às vezes a gente fala coisa, mas não é pretensão, é mesmo, narrando mesmo e recontando na minha memória o que, o que aconteceu. Mas não com a pretensão de dizer "ai, eu sou a fodona", sou isso. Não, mesmo de contar. [...] Às vezes a gente está contando uma história, mas o outro que te coloca nesse lugar de soberba, porque qualquer pessoa negra que fala de forma mais intelectualizada, que tem um trabalho, é colocada nesse lugar. É compreendendo a não vestir mais essas roupas e, e, mas também ir pra batalha. Lá dentro não dá pra ir sem a roupa, né? Sem a ferramenta pra lutar. Mas hoje o que eu estou tentando dizer pra você é que hoje eu estava só sendo mesmo a Cris (Professora Cristiane Melo, BR, entrevista, 07/06/2023).

Como acessar o intangível, aquilo que há de mais precioso e habita a memória ancestral e o fazer cotidiano de um (a) professora (a) negra (o) sem violar sua sacralidade? Como se aproximar de um “baú afetivo” ou zelar pela alma despida e honesta diante de olhos e ouvidos fascinados, chorosos e entregues do outro lado da câmera?

Após a minha terceira ou quarta semana de entrevistas com professoras negras (os) no Brasil e nos Estados Unidos, realizadas via *zoom*, eu chorei sobre o meu caderno de campo e acendi uma vela. Eu estava acessando histórias tão profundas e marcantes, tantos segredos, alegrias, sonhos e medos, que me sentia incapaz de lidar com tamanha grandeza e desonrar sua

inviolabilidade. Eu não sabia o que fazer. Meu desespero não era de inexperiência como pesquisadora, mas talvez da responsabilidade de conhecer bem esses caminhos e perceber que as ferramentas de que eu dispunha talvez não dessem conta da grandiosidade do que eu (re)encontrava ao longo do caminho de longas conversas com minhas e meus colegas de trincheira. Eu pedi ajuda às (aos) ancestrais porque não queria desonrar minhas e meus irmãos de jornada, que tão gentilmente cederam não somente seu tempo de vida, inventando um tempo que talvez não tivessem nas suas agendas apertadas, entrecortadas por jornadas de aula, trabalhos extra, pesquisas acadêmicas e as correrias cotidianas.

Eu pedi socorro à Inquice porque eu não sabia como arriscar escrever o que não cabe em palavras ou em uma tese, e eu estava apavorada com medo de repetir com os meus o que séculos de pesquisas e fazeres acadêmicos haviam solidificado. Eu pedi caminho. Pedi que me ajudassem encontrar a melhor forma possível de traduzir o intraduzível (Hartman, 1997; 2020), porque eu estava à disposição, mas não sabia como fazê-lo. Eram histórias tão profundas [e, por vezes, tão minhas] que elas me paralisavam diante do que eu entendo ser uma grande responsabilidade: como recontar histórias, formas de perceber e lastros de pensamento misturados com a experiência educativa de professoras (es) negras? Como dar sentido e significado a experiências educativas enquanto pessoas negras no emaranhado de emoções e complexidades que perpassa terem sido estudantes negras (os) que se tornaram professoras (es) de estudantes negras (es) e se comprometiam profundamente com isso?

Eu acordei no dia seguinte com os olhos inchados. E me caiu no colo, ou melhor, me saltou na tela, um texto de **Pauline Gumbs** (2022) contando sobre seu encontro com os arquivos de Audre Lorde na *Spellman College*. Gumbs (2022) contava o que sentiu e experimentou em meio aos arquivos e escritos de Audre Lorde por meio de uma composição de frases que traduziam o sentido de algumas dimensões ou noções. Era uma forma poética de traduzir como Gumbs compreendia a percepção de Lorde, como um conjunto de definições, que na primeira leitura achei que fossem poesia. A partir desse conjunto de definições, Gumbs destrinchava os sentidos da narrativa e experiências de Audre Lorde naqueles contextos. Uma luz se acendeu no meu coração, que se acalmou, ainda que assustado. Pauline Gumbs apontou de forma muito específica em seu artigo a dimensão e importância dos cabelos, mantidos sob *dreadlocks*, por Audre Lorde ao longo de parte de sua vida, até o momento de cortá-los devido a um câncer, e isso me marcou. É a partir dos cabelos, uma dimensão tão profunda da experiência negra, especialmente feminina – marca da identidade, autoestima, cuidado e violência – que decidi pensar a metodologia analítica desta tese nesta seção.

Em entrevista, a Professora Gina Ponte (BR) me contou:

Eu lembro, por exemplo, que minha mãe tinha que pentear o cabelo de quatro meninas. Você imagina uma mulher com uma casa com oito pessoas para dar conta e cuidar de quatro cabeças com cabelo crespo. Então ela fazia no final de semana uma mistura de abacate com azeite com ovo, para hidratar o nosso cabelo, mas para uma questão de praticidade ela, na segunda-feira trançava, o cabelo de todo mundo para passar a semana com cabelo trançado, porque não tinha condições dela arrumar todo dia. E as minhas tranças eram motivo de muita chacota. Os meninos riam. Eu lembro de puxar a minha trança. **E um dia a Professora Creuza me chamou na frente de todo mundo me abraçou e falou “nossa, como você está linda com essas tranças”.** E aí no dia seguinte todas as meninas apareceram de cabelo trançado. E óbvio que as minhas tranças eram muito mais bonitas porque sustentava uma semana inteira. As meninas de cabelo liso chegavam com cabelo trançado e tudo ia embora, né? (Professora Gina Ponte, BR, entrevista, 05/06/2023).

Quem tem cabelo crespo e a experiência “raiz” de trançar os cabelos para passar a semana – ou para evitar as experiências de violência na escola – sabe bem o que significa sua mãe ou alguma outra pessoa responsável por você te sentar no meio das pernas [entre correrias que nunca têm fim] depois de lavar os compostos milagrosos de abacate, ovo e babosa (*aloe vera*) que ficaram na sua cabeça por horas. Ainda que um ou outro puxão, entremeados por um grito aqui e acolá, apareçam com alguma frequência, trançar o cabelo costuma ser um momento permeado pela contação de histórias, risos, confissões e o segredo compartilhado entre aquelas (es) que se achegam ao processo.

Trançar é um ato de amor e cuidado para proteger os fios, os corpos e as memórias. São momentos em que, especialmente mulheres negras, de diferentes gerações, olham para aqueles fios para vasculhá-los, desembaraçá-los, separá-los conforme combinam melhor em determinadas partes da cabeça, e reorganizar o que, por vezes, parece caótico e uma missão infundável. Historicamente, significa traçar caminhos fugitivos em códigos que apenas os seus podem entender¹⁸⁹. Muitas vezes, trançar significa que alguém te “deu um espelho e me mostrou que eu era uma mulher negra. Fez trança no meu cabelo”, como conta a Professora Margarida (BR) sobre o momento em que um professor amigo lhe abre as portas para o mundo do que significa ser negra.

Neste trabalho, retomo as dimensões metafóricas e afetivas das tranças e do trançar para compreender como educadoras (es) negras, do Brasil e dos Estados Unidos, têm percebido e dado sentidos e significados à educação da população negra e à educação em seu sentido

¹⁸⁹ Ver livro “*Poética do peinado afrocolombiano*” (2003), de Lina María Vargas Alvarez, no qual a autora analisa como mulheres escravizadas utilizavam as tranças (construídas a partir de símbolos específicos, aparentemente a partir de uma ideia do rei Benkos Biohó, capturado em África e levado para a Colômbia) como mapas para sinalizar rotas de fuga e caminhos para os *palenques* (equivalentes aos quilombos brasileiros). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/trancas-da-liberdade-como-penteados-ajudaram-escravizados-em-fugas/>. Acesso em 11 dez. 2023.

ampliado. Inspirada pelo trabalho de Gumbs (2022), nomeio como **trançagem** o processo de compreender analítica e metodologicamente como os fios narrativos partilhados pelas professoras (es) entrevistadas (os) nos dois países apontam os sentidos e significados de categorias como escola, estudantes e docência, alguns dos elementos que podem ser percebidos como partes de uma trança maior: a educação.

Para esse processo, após as entrevistas narrativas semiestruturadas¹⁹⁰, com professoras (es) negras (os) brasileiras (os) e estadunidenses¹⁹¹, realizei um mapeamento¹⁹² de passagens significativas das entrevistas. O conjunto de suas partilhas foi “desembaraçado” em **7 dimensões**: 1) afeto, 2) presença-memória ancestral, 3) senso de comunidade, 4) identidade, 5) aprendizagem, 6) violências e 7) futuridades, apresentadas nos subcapítulos abaixo. Estas são trançadas em cada subcapítulo a partir das **3 categorias – escola, estudantes, docência**, como partes de uma trança simples.

Ao início da análise de cada dimensão, destaco **fios**, que identifico como **metáforas de sentido**. As metáforas de sentido são frases de algumas (uns) professoras (es) brasileiras (os) ou estadunidenses (os) e estão visualmente dispostas como uma definição aproximada, um resumo, expressando a percepção do conjunto de docentes sobre a dimensão em destaque. Ao

¹⁹⁰ O projeto foi submetido e analisado pelo comitê de ética CEP/CHS da Universidade de Brasília, via Plataforma Brasil, e aprovado em 20/03/2023 (CAAE 68082623.9.0000.5540).

¹⁹¹ A maior parte das entrevistas foi realizada e gravada (conforme assinatura do termo de consentimento), via Zoom, entre junho e novembro de 2023. A entrevista com a Professora Neide Rafael (BR) foi realizada via chamada de WhatsApp e a entrevista com o professor FLC via Google Meet, por problemas com o acesso ao Zoom. Todas as entrevistas foram gravadas em uma segunda fonte (gravador do próprio celular ou do computador) e geraram anotações no caderno de campo, feitas ao longo da entrevista. As gravações foram armazenadas em pasta com senha no meu computador pessoal e também na nuvem do One Drive, vinculado à minha conta institucional. As gravações e transcrições foram ou estão sendo disponibilizadas aos participantes que desejaram ao longo de 2023 e 2024. Antes da apresentação dos dados, as passagens selecionadas bem como as análises relativas, foram compartilhadas com as (os) participantes que desejaram realizar sua revisão. As sugestões ou solicitações de cortes e correções feitas pelas participantes foram todas aceitas. Para as entrevistas com as (os) professoras (es) estadunidenses, foi realizada a tradução das análises. Os contatos com as (os) participantes foram feitos, inicialmente, via e-mail institucional e, para o caso das (dos) professoras (es) brasileiras (os), posteriormente, via WhatsApp pessoal.

¹⁹² Inicialmente, foi utilizado o Transkriptor, para transcrição e revisão das entrevistas da Professora Cristiane Melo e Voz das Borboletas, recomendado pela querida amiga-pesquisadora Glacilene Caiana (PPGE/UnB), a quem agradeço a gentileza, cuidado e disposição. O Transkriptor é um programa pago e apresenta um limite de tempo dos áudios a serem transcritos. Infelizmente o recurso não contemplava o volume de dados coletados, nem dispunha de outras ferramentas que facilitaram a visualização e mapeamento das camadas iniciais de análise das entrevistas. Por isso, utilizei o Pinpoint, uma ferramenta de pesquisa do Google que ajuda jornalistas e acadêmicos a analisar e encontrar documentos transcrições no recurso chamado *Journalist Studio*, que me foi apresentado pelo querido amigo-professor-pesquisador Thiago Molina, outro craque das tecnologias acadêmicas, a quem agradeço a sugestão, entre outros insights para esta pesquisa. Dado o tamanho das entrevistas, que variaram entre 1h30min e 5h, foi necessário separar algumas delas em segmentos para sua transcrição no Pinpoint. Na fase final de análise dos dados, utilizei o programa Atlas.ti, que permite a análise de passagens de textos, bem como uma organização mais rápida dos dados. Foram criados 101 (cento e um) códigos para o mapeamento de passagens e citações, que foram refinados ou combinados para mapearem aspectos relacionados às dimensões ou categorias analisadas nesta tese.

final deste capítulo, apresento como a **educação** emerge como uma trança maior, ou o conjunto das 7 tranças criadas, condensando a análise relacional¹⁹³ das entrevistas no que tange aos sentidos e significados atribuídos à educação pelas (os) professoras (es). O foco analítico da trançagem parte das dimensões que emergiram das narrativas das (dos) professoras (es), dada a centralidade de suas percepções. Essa escolha busca posicionar a percepção de pessoas negras como basilar nas relações sociais, informando como categorias tais escolas, estudantes, docência e educação são construídas às expensas da experiência negra a partir da antinegritude.

Entre outros, a provocação neste capítulo e em suas revoltas é compreender que essa trança, conforme composta, gera um significado específico, que possibilita a compreensão de como a antinegritude se manifesta na educação. Em outras palavras, uma vez que as narrativas estão assentadas sobre o ponto de vista específico e as experiências negras, isso significa dizer que se os fios analisados fossem não negros estaríamos mirando e (re) confeccionando a mesma estrutura eurocêntrica e essencialmente antinegra que nutrimos há séculos; seja porque não consideramos as madeixas ou perspectivas de pessoas negras, seja porque de fato corpos negros não estavam lá. Ainda, porque quando a carne negra estava presente era em sua presença ausente (Vargas, 2021b). Aqui usaremos fios negros para trançar essa história.

4.2 “VEM JOGAR MAIS EU, CAMARÁ”: CONHECENDO AS (OS) COMPANHEIRAS (OS) DE TRINCHEIRA

Eu estou aqui para dizer que nós PO-DE-MOS, porque nós somos. Isso tá na minha garganta. Agora SER, nesse país racista, sangra, dói (Professora Neide Rafael, BR, entrevista, 06/06/2023).

Diversas geograficamente. Inegociavelmente comprometidas (os) com a educação.

As (os) 11 professoras (es) brasileiras, com idades que variam de 31 a 70 anos, têm experiências únicas substanciais no ensino, variando de 6 a 38 anos. São pessoas pretas ou pardas, cisgênero, que geograficamente, transitam por várias regiões do Brasil, residindo no Rio de Janeiro, Salvador (Bahia), Belém do Pará e, majoritariamente, no Distrito Federal. Diluem-se nas áreas urbanas e periféricas, frequentemente “perambulando e andando pelas baixadas da vida” (Professora Cristiane Melo, BR, Entrevista, 07/06/2023).

O grupo abrange ainda uma ampla gama de atuação nos níveis educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As

¹⁹³ As análises se dão relacionalmente, e não comparativamente, em reconhecimento às percepções e experiências específicas dos sujeitos a partir de sua posicionalidade nas relações sociais (Vargas, 2017).

disciplinas lecionadas são diversas, incluindo Português, Matemática, Educação Física, Sociologia e Antropologia e há quem tenha transitado por “todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil, ao Ensino Médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos e a Formação Docente”.

Destaco a forte representação de professoras (es) trabalhando ou que tenham trabalhado em comunidades marginalizadas, o que reflete não apenas em suas experiências profissionais, mas também em suas histórias pessoais. Entre as mais marcantes, ainda que não necessariamente recorrentes, está a questão da identidade racial, pois suas experiências pessoais informam mais do que como desenvolvem seu trabalho. Para algumas, a máxima de que no Brasil para “quem tem uma pele retinta, a negritude tá ali, não tem como esconder” (Professora Cristiane Melo, BR) fez com que nunca tivessem “dúvida da minha negritude, porque não foi me dado a chance de ter dúvida [...] eu nunca pude não me saber uma mulher negra”. Outras, foram se “entender negra aos 40” ou ao longo da vida no encontro com comunidades de afeto negras.

Nos EUA, temos uma geração de educadoras (es) também diversificada, predominantemente composta por mulheres cisgênero negras e afro-americanas. Trazem consigo não apenas diplomas e planos de aula, mas também uma riqueza de experiências vividas que ressoam profundamente com as comunidades que servem. Desde as ruas movimentadas de Newark, Houston, Washington, San Diego e Oakland, até os corredores acadêmicos de universidades prestigiadas, as (os) professoras (es) estadunidenses também navegam por um espectro educacional amplo que abrange desde o jardim de infância até o ensino superior. Atuam em disciplinas que vão desde Estudos Negros até Biologia Avançada, perpassando também artes, matemática, línguas, história, estudos sociais. Variam entre 30 e 60 anos de idade e combinam o entusiasmo da juventude com a sabedoria da experiência de docentes, possibilitando estabelecer um diálogo aprofundado sobre as perspectivas das (dos) recém-chegadas (os) à profissão com aquelas (es) que atuam há cerca de 25 anos na Educação Básica. Sua identidade racial é majoritariamente autodeclarada como Preta/Afro-americana, mas aparece também o reconhecimento de raízes étnicas ganenses e afro-dominicanas.

4.2.1 Dimensão 1 – Afeto: “Confirmei uma tese, que eu construí ao longo da minha vida como professora: que nada é mais importante do que os vínculos e os afetos”

- Afeto:** “sorriso”, “brincadeira”, “chocolate”, “uma florzinha na mão”, “um pingente que achou na rua” (Voz das Borboletas, BR). Os presentes que são, estão e trazem.
- Afeto:** o bolo arranjado, com “alguma coisa cor-de-rosa para o bolo ficar decorado” (Professora Gina Ponte, BR).
- Afeto:** o sentir-se “abraçada pelos meus alunos porque na hora do intervalo eu ficava com eles, eu jogava futebol com eles” (Professora Gina Ponte, BR).
- Afeto:** o ficar “atento” à sua sempre-professora quando ela está hospitalizada no hospital onde você trabalha. (Professora Margarida, BR)
- Afeto:** o que facilita o trabalho docente “porque eles me olhavam e viam uma professora que tava próxima” (Professora Gina Ponte, BR).
- Afeto:** o que humaniza a uma Maria ou um João, mesmo em situação de muita vulnerabilidade, “de roupa puída, de sapato furado, que levava os cadernos num pacote de arroz” (Professora Gina Ponte, BR).
- Afeto:** a escola enquanto espaço de amor, de conhecimento e, acima de tudo, de identidade, que recusa a sobredeterminação de que a população negra é a que morre para a preservação de quem vive.
- Afeto:** é começar “a tentar proteger *uma Maria para que *uma Maria não sofresse tanto” (Professora Cristiane Melo, BR).
- Afeto:** é SE perceber “de um lugar extremamente afetuosos, extremamente próximo desses alunos”.
- Afeto:** é conseguir “desses alunos que desrespeitavam todo mundo, que iam com faca para escola”, que “tomavam um trem [...] que ficava com a boca azul” para eles “mudarem, terem a oportunidade de perceber outros padrões de masculinidade” (Mvula Kenan, BR).

Estudantes, escolas e Professoras (es) que (se) afetam, (se) manifestam Ágape.

As narrativas das professoras e professores evidenciaram camadas de sensibilidade poéticas regadas de afeto, amor e cuidado no que tange à forma como **as (os) estudantes** perceberam suas experiências educativas e relação com docentes nas escolas ou em experiências de aprendizagem. As falas descrevem tanto as próprias memórias das (dos) docentes enquanto estudantes da Educação Básica e Superior quanto as falas das (dos) estudantes nos contextos em que leciona(ra)m.

Destaco, primeiramente, a fala da Professora Gina Ponte (BR), que desenlaça as diversas camadas como a presença e o fazer de sua primeira Professora negra, Dona Creuza, foram determinantes no desenrolar de sua história como estudante e, posteriormente, enquanto professora. Ela afirma que

a experiência foi muito marcante para mim como menina, como mulher negra, em várias camadas: primeiro porque a Professora Creuza me ajudou a ressignificar a percepção que eu tinha de mim mesma. Depois do encontro com ela, eu nunca mais olhei para mim do mesmo jeito. Eu **me senti uma criança passível de ser amada, eu me senti uma criança capaz, inteligente**. Eu entendi que ali era o meu lugar sim, que eu podia levar a escola a sério, porque em algum momento esse retorno viria, **porque veio no afeto da Professora Creuza** (Professora Gina Ponte, BR, grifos meus).

Como destaca a professora, o afeto tem uma dimensão singular em sua trajetória, marcando não somente a possibilidade de ressignificação da presença ausente (Vargas, 2017) de seu corpo negro em sala de aula e na escola. Antes, a Professora Gina Ponte (BR) era imperceptível em um espaço em que, frequentemente, “a gente queria dar mais notoriedade à criança branquinha, de colocar mais no colo a criança branquinha”, um espaço marcado por as “crianças negras sempre serem rotuladas “ah, esse menino é muito arretado”, “ah, essa menina...” (Professora Cristiane Melo, BR). Pela força do afeto da Professora Creuza, a Professora Gina Ponte (BR) elabora que não precisava mais “enganar minha professora” para que ela acreditasse que “eu soubesse ler” (Professora Gina Ponte, BR). As dores profundas que ela carregava “porque não basta que os outros acham que a gente saiba, a gente precisa ter certeza de que sabe porque aprender te dá uma sensação de força mesmo, de se sentir capaz” (Professora Gina Ponte, BR) são ressignificadas pelo olhar atento e cuidadoso da docente.

A Professora Creuza não somente percebe aquela estudante muito tímida, transformada em “silenciosa” e que queria ser “invisível” (Professora Gina Ponte, BR; Professora Margarida, BR) na escola – uma estudante brilhante que chega à escola cheia de vida e ansiosa porque acreditava que “alguma coisa muito mágica vai acontecer. Essa dor que eu carrego vai sumir”: “eu achava que quando entrasse na escola eu fosse ficar branca” (Professora Gina Ponte, BR), tamanha era a expectativa sobre o projeto grandioso do que poderia ser a educação (transmitida à jovem por seus pais, acerca da escola que seu pai ajudou a construir). É pelo afeto que a Professora Gina Ponte (BR) compreende que suas experiências anteriores – marcadas por berros e humilhações mutiladoras, como também para a Professora Aya (BR) e as (os) estudantes da Professora Margarida (BR) – não precisariam definir ou restringir sua jornada.

Ao reavivar as memórias de uma professora negra, como ela, “que olhou para mim, que me colocou no colo, que acreditou que eu pudesse aprender, que me incluiu nas atividades da escola”, a Professora Gina Ponte (BR) é retirada do plano do não humano e do ausente, que apenas emergia na sala de aula ou era percebida no evento de seu desaparecimento a partir da violência antinegra (Hartman, 2007). Alçada ao plano da inteligência, da educabilidade, de “uma criança capaz” de aprender e de compartilhar seus conhecimentos, ela entende a

possibilidade de também ser um sujeito que poderia se desenvolver e florescer naquele espaço e que, portanto, aquele também era seu lugar.

Como destacam todas (os) professoras (es) entrevistadas (os), o afeto nas relações entre estudantes e professoras (es) é fundamental “quando se entra em uma sala de aula, pois cuidar dessas crianças” demonstra que é “necessária uma vila inteira para criar uma criança, pois os pais estão mandando para nós o que eles têm de melhor, não importa quem sejam aquelas crianças, elas são o melhor daquelas pessoas” (Professora Dee Robinson, EUA). Como explica a Professora Dee Robinson (EUA):

Eu acho que se fosse seu filho, você também gostaria de enviá-lo para um lugar onde ele fosse amado e cuidado. E claro, eles vão aprender a ler, escrever, matemática e ciências, mas eles vão aprender mais rápido e melhor quando aprenderem de alguém que eles sabem que os ama e se importa com eles (Professora Dee Robinson, EUA, entrevista, 11/08/2023).

Enquanto uma dinâmica relacional, uma via de mão dupla, o afeto também retorna às (aos) docentes em manifestações de carinho, atenção e cuidado. Como conta a Professora Margarida (BR), “eles ajudavam a cuidá-la no período subsequente à sua iniciação no candomblé, momento em que, não somente precisava usar roupas brancas e seguir alguns rituais mais simples e discretos no espaço escolar, mas também precisava preservar sua *mutuê* (cabeça) do sol. Ela relembra, entre risos, que as (os) estudantes emendavam o “professora! A senhora não pode andar com a cabeça descoberta! ” Ou “Professora eu sei fazer macumba! [...] é assim: tem que pegar um piseiro, pega a foto...” durante os trajetos entre a escola e o espaço em que desenvolveriam atividades no contra turno.

Assim também era a relação de proximidade construída com aquelas (es) estudantes – com quem jogavam futebol (Professora Gina Ponte, BR) ou com quem ficava de castigo no intervalo (Professora Margarida, BR) – “no final das contas, facilitou o meu trabalho, porque eles me olhavam e viam uma professora que estava próxima” (Professora Gina Ponte, BR), influenciando drasticamente no trabalho pedagógico desenvolvido, no envolvimento das (os) estudantes nas atividades e no crescimento pessoal e intelectual de cada indivíduo envolvido na relação e do grupo como um todo.

É também o afeto que traz leveza ao cotidiano cansativo e violento, que por vezes “tinha muito sorriso, tinha muita brincadeira, tinha o vir com uma florzinha na mão, vir com um chocolate” ou até “uma vez que uma criança veio com um pingente que achou na rua” para a Professora Voz das Borboletas, com a inicial do seu nome. O afeto “mostrava que ela estava aprendendo a ler o mundo e que ela estava significando aquilo. Não era só o [letra inicial do

nome] que a gente conhece do alfabeto, uma letra qualquer. Não. A primeira coisa que ela pensou quando viu a letra [letra inicial do nome] foi “tia Voz das Borboletas””, conforme analisa a professora. Percebe-se que a Professora Voz das Borboletas compreende a dimensão afeto para além do sentimento de carinho e cuidado, associando-a, primeiramente, à dimensão da aprendizagem. Sua fala aponta para os processos intrínsecos do pensar, do significar símbolos (como as letras do alfabeto) a elementos do cotidiano.

Afeto, dessa forma, aparece imbricado ao processo complexo de “aprender”, ou seja, de construir, reconstruir, ou ainda, ressignificar um conhecimento não apenas copiando-o do real, mas transportando-o a um nível superior de apreensão, extrapolando a perspectiva piagetiana quando reverberada no campo acional. A fala da Professora Voz das Borboletas demonstra que o afeto estava presente no momento de reconhecimento que a letra avulsa jogada no chão era a inicial do nome da Professora, dada a associação direta entre objeto, símbolo e indivíduos em relação contígua de afetação, cuidado e troca. Isso demonstra que o processo de assimilação do conhecimento e sua acomodação, para crianças negras, podem e, muitas vezes, necessitam perpassarem um portal de significação que – correlacionado à subjetivação, individuação na relação com um outro ser que reconhece sua existência como possível e na troca mediada ou circularização desse processo – exige a humanização desses sujeitos para garantir a aprendizagem e sua formação humana integral.

Além disso, o afeto extrapola os muros escolares, possibilitando à Professora Margarida (BR) mais um olhar atento no hospital, quando ela é reconhecida por um antigo estudante durante um processo de exames e atendimento médico. É também o afeto que vai proteger a Professora Gina Ponte (BR) quando antes de “qualquer pessoa falar qualquer coisa” sobre o fato de ela chegar com o cabelo quase raspado, em um momento de transição capilar, um dos estudantes referência na sala brinca, dizendo: “professora, se você tivesse 15 anos eu te dava uns pega”. Como reflete a professora, “foi o jeito meio atrapalhado dele de dizer assim: ninguém vai rir da minha professora, ninguém vai fazer críticas a ela. A minha professora está linda”, o que encheu seu coração de alegria em um momento que lhe era muito necessário. Nesses contextos, quando associado à dimensão “estudantes”, afeto significa aprendizado, esforço, dedicação e um estado de vigília (Sharpe, 2016) que emergem em atos cotidianos que afetam não só os corpos e as mentes frequentemente desagregados de valores humanos, mas as dimensões mais amplas do processo educativo como a aprendizagem, a alfabetização e a criticalidade.

Compreender a dimensão do (s) afeto (s) envolve também assomar as análises à forma como as (os) professoras (es) entrevistadas (os) percebem e constroem os sentidos e

significados da dimensão afeto em relação à categoria escola. Conforme analisa a Professora Neide Rafael (BR):

Quando estamos na escola a nossa função é exatamente [...] a função do amor, do afeto. A escola, tem que ser um espaço de amor e de afeto. Sem esse amor e sem esse afeto nada avança [...] porque a escola não pode ser mecanismo ainda de um racismo estruturado. E um racismo que ainda é estruturante, um racismo que determina quem vive quem morre. A escola faz esse papel. E a gente não pode, de repente, admitir que isso seja uma máxima. Eu, pelo menos, vejo que não é por aí. E então a minha trajetória enquanto o educadora foi essa constante luta perene porque a escola tem que ser um espaço de afeto, de conhecimento e, acima de tudo, de identidade (Professora Neide Rafael (BR), entrevista, 06/06/2023).

Para a Professora Neide Rafael (BR), a escola também precisa ser um espaço em que o afeto se manifeste. Ao contrário, não é possível avançar em uma outra direção que não seja a retroalimentação da antinegitude. A percepção da docente reitera como a escola está fundamentada sobre a premissa da abjeção à negritude e ao que significa ser negro no mundo (Dumas, 2014). Para ela, a partir do afeto, há possibilidades de desenharmos outros quadros em que, por exemplo, a escola não coadune ou não reforce a máxima determinista de “quem vive e quem morre”. A afirmação da docente revela ainda que talvez a associação da escola a um espaço de conhecimento – seja a sua produção ou a disseminação – parta de uma ordem outra: a da identidade.

Isso emerge, entre outros, da forma como ela elenca a seguinte afirmação: “a escola tem que ser um espaço de afeto, de conhecimento e, acima de tudo, de identidade”. Ao resumir, ou definir, como a escola pode ser entendida, a docente traz a noção de identidade para o primeiro plano, a partir da expressão “acima de tudo”. Apreende-se, entre outros, os efeitos perversos que o reforço de uma identidade não negra, conforme já vem sendo reafirmada secularmente pela escola (a partir de seus currículos, políticas e práticas pedagógicas antinegros e eurocêntricos), estão intrinsecamente vinculados ao processo de morte prematura evitável (Hartman, 2007) da população negra pelas mãos da educação e dos espaços e agentes escolares formais (Dumas, 2014, 206; ross, 2012; Warren; Coles, 2020). A fala da Professora Neide Rafael (BR) encaminha a percepção de que, a partir do afeto é possível aproximar-se do amor Ágape, definido por Joy James como “o amor incondicional como vontade política” (2024, p. 6) que “permite a longevidade do eu e da comunidade dentro de uma rede de cuidados que não é inerentemente convencional ou segura (em relação ao policiamento predatório¹⁹⁴)” (2024, p. 10).

¹⁹⁴ Para Joy James, a noção de “policiamento predatório” refere-se tanto a forma específica de policiar corpos negros manifesta tanto pela própria polícia, em suas atribuições formas de “proteção” dos ideários antinegros de nação e Estado, quanto das práticas cotidianas de violência gratuita de pessoas comuns, nomeados por James como

Afeto: a escola enquanto espaço de amor, de conhecimento e, acima de tudo, de identidade, que recusa a sobredeterminação de que a população negra deve seguir sendo morta prematuramente para a preservação de quem vive.

A fala da Professora Neide Rafael (BR) também indica como a dimensão do afeto está entrelaçada à docência e ao fazer pedagógico de professoras (es). Para ela, a função docente na escola é a “função do amor, do afeto”, a qual está associada a uma “postura de recusa” (Professora Gina Ponte, BR) que levaria professoras (es) a “não admitir[em]” (no sentido de não aceitar, de insurgir contra) a “máxima” antinegra escolar que corrobora que quem vive é a população não negra e quem morre é a população negra. A partir das falas das (dos) docentes entrevistadas (os), pode-se apreender os seguintes sentidos e significados da docência, entendida nesta tese como traduzível à noção de professoras (es).

Afeto: é começar “a tentar proteger Luana para que Luana não sofresse tanto” (Professora Cristiane Melo, BR).

Afeto: tanto a compreensão de que “eu é que gostava de pentear o cabelo das crianças [...], eu me amarrava em pentear o cabelo das menininhas” quanto o saber-se “muito revoltada com essa situação” de que crianças negras e brancas não recebem o mesmo cuidado e atenção na creche (Ildete Batista, BR).

Afeto: dimensão acional que reflete a “opção por dar banho nas crianças”, de ir “para o banheiro”, “de comprar um sabão de coco para lavar o cabelo das meninas” mesmo quando se pode exercer outras atividades pedagógicas e de cuidado (Ildete Batista, BR).

Afeto: é SE perceber “de um lugar extremamente afetuosos, extremamente próximo desses alunos”. É conseguir “desses alunos que desrespeitavam todo mundo, que iam com faca para escola”, que “tomavam um trem [...] que ficava com a boca azul” formas de eles “mudarem, terem a oportunidade de perceber outros padrões de masculinidade” (Mvula Kenan, BR).

Conforme apontam as memórias revividas nas falas das Professoras Cristiane Melo, BR, e Ildete Batista (BR) e do Professor Mvula Kenan (BR), afeto e docência passam a significar atenção, cuidado e escolhas acionais voltadas à humanização e preservação da vida de estudantes negras (os). Conforme relata a Professora Cristiane Melo (BR), na relação com estudantes negras (os), ela passa a ter uma postura mais atenta às dinâmicas violentas que encontram essas (es) estudantes tanto na escola quanto no Mundo Social. Afeto para a professora tem um sentido expandido, que significa “proteção”. Nesse meandro, pode ser entendido como uma forma de estado de vigília (Sharpe, 2016) para proteção de corpos negros na escola. Diferente da vigília antinegra, que se concentra apenas em vigiar e punir esses corpos

vigilantes, termo que define “indivíduos e instituições que a tudo espreitam, empregando brutalidade física, psicológica e emocional bem como o peso de suas lentes para encarcerar e nutrir processos de morte prematura evitável e um estado premente de cativeiro” contra pessoas negras. Para uma discussão aprofundada ver Joy James (2024) em “Ossatura da abolição: agência materno cativa e o legado de Erica Garner”, no prelo.

(James, 2024), afeto, significado como proteção, primeiramente, reconhece, a partir da própria experiência, o estado de vulnerabilidade em que se encontram as (os) sujeitas (os) negras (os) aprendentes nas escolas. Ademais, não dissocia as continuidades da violência intra e extramuros, levando a premissa de preservação e garantia de direitos para o campo da ação prático-pedagógica.

Esse sentido de proteção emerge também na fala da Professora Ildete Batista (BR), que, como as (os) colegas de trincheira, transporta o afeto para o campo acional. Afeto para a docente significa tanto uma escolha quanto o agir em reverso à política antinegra que rege o trato de crianças pequenas em creches, por exemplo. A Professora Ildete Batista (BR) conta, lembrando o trabalho da Professora Dra. Lucimar Dias¹⁹⁵:

Quando eu trabalhava nas creches, 88, 90, 92, [...] todos os dias chegavam crianças na creche porque era uma rotatividade muito grande e eram creches bem periféricas. [...] E aí **quando chegavam as crianças brancas**, que era raro chegar, mas chegavam crianças brancas, essa criança **ia no colo de todo mundo, até da cozinheira**. [...] todos os dias chegavam **crianças negras e não tinham o mesmo tratamento** [...] **não recebiam colo nem na hora do mamar, nem na hora da mamadeira, [...] nem na hora da comida**. [...] as crianças negras muitas vezes *[ficavam]* **sentadas nas cadeirinhas ou nos colchonetes ou no berço** [...]. **Passava a mesma colher na mão de todo mundo enquanto tinha uma pessoa lá para cuidar da criança branca**. Eu me lembro de ser muito **revoltada** com essa situação, sabe, muito revoltada mesmo. [...] Eu lembro que eu fiz opção por dar banho nas crianças para lavar o cabelo das meninas negras, só que a gente não tinha shampoo, a gente lavava com sabão de quadro. [...] E aí eu lembro de comprar um sabão de coco para lavar o cabelo das meninas negras, né, **porque as minhas colegas não lavavam o cabelo delas**¹⁹⁶. Eu pegava piolho todo ano, todo ano pegava piolho porque eu lembro de catar a cabeça das crianças, desse acolhimento das crianças (Professora Ildete Batista, entrevista, 20/06/2023, grifos meus).

Piolhos são ou foram um fato para a maioria das pessoas. Afeto, não. O afeto mobilizado pelo amor Ágape como estado de ser e fazer político confronta a premissa antinegra que não reconhece a humanidade das pessoas de forma semelhante, informando as escolhas da

¹⁹⁵ A Professora Ildete Batista (BR) faz referência ao tratamento diferenciado entre crianças negras e não negras, sendo as últimas referidas como “bebês Johnson”. A tese da Professora Dra. Lucimar Rosa Dias, intitulada “No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo” (USP, 2007), está disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336037084_No_fio_do_horizonte_educadoras_da_primeira_infancia_e_o_combate_ao_racismo. Acesso em 10 ago. 2024.

¹⁹⁶ Ver também os casos de violência de profissionais da educação contra crianças negras, especialmente no que se refere à violência que marca a forma como escolher lidar com os cabelos dessas crianças e adolescentes. 1) Casos de estudantes expulsas/punidas por causa do cabelo: <https://www.newsweek.com/wearing-braids-sends-black-girls-detention-malden-charter-school-608303>; <https://www.elitedaily.com/life/culture/black-girls-natural-hair-racism-schools/1953497>; <https://www.nytimes.com/2022/04/22/magazine/kids-hair-discrimination.html>. Caso em que professores se referem negativamente aos cabelos crespos ou pedem que as (os) responsáveis manipulem os cabelos de outras formas: <https://www.nytimes.com/2022/04/22/magazine/kids-hair-discrimination.html>; <https://atlantablackstar.com/2012/06/06/sit-your-nappy-headed-self-down-teacher-tells-student-13/>; <https://inews.co.uk/news/education/teachers-avoid-describing-pupils-afros-big-distracting-equalities-watchdog-1936712>. Casos em que professores cortam o cabelo de crianças negras: <https://helloworldbeautiful.com/2753110/teacher-cuts-off-students-hair/>.

Professora Ildete Batista (BR). Em sua fala, é possível identificar aspectos diversos que exemplificam como se dá a vulnerabilização de pessoas negras: por exemplo, o fato de que chegam em maior quantidade e em maior frequência às creches públicas. Além de revelar que pessoas negras dependem em maior quantidade da educação pública, demonstra que, ainda que estejam em maior número nas escolas e creches públicas, sua presença é nada arbitrariamente transformada em ausência e apagamento.

As noções de cuidado e afeto no espaço descrito só ganham as conotações frequentemente atribuídas a tais dimensões (como olhar, cuidar, alimentar, pegar no colo, pentear, dar banho) quando associadas a crianças não negras. Até a chegada destas, o que ambienta o espaço educativo em que a professora se encontra é o que a linguagem do Estado nomeia como descaso, seja no subfinanciamento da educação, seja na “despreparação” (ou formação inicial intrinsecamente antinegra) de profissionais que atuam na educação. Nesta tese, reforço que não é descaso: é também intencionalidade, que fica evidente no pleno conhecimento e preparo demonstrado pela equipe pedagógica, no caso em destaque, no trato de crianças não negras. Ainda que seja fundamental problematizar a qualidade da formação, inicial ou continuada de profissionais que atuam na educação, cabe também destacar desproporção com que o atendimento inadequado, ou despreparado, atinge crianças negras *versus* crianças não negras.

É possível compreender-se, também, que noções como sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) e prematura morte evitável, conforme emergem da narrativa, são fundamentais para a compreensão de que há uma intenção pedagógica em oferecer cuidado desproporcional para crianças negras e não negras. Uma criança pequena não consegue se alimentar adequadamente sozinha. Ainda que eu não me detenha aqui na elaboração teórico-científica desse fato tão evidente, reforço que uma má alimentação (que frequentemente marca as experiências negras, fazendo a oferta de refeições adequadas nos espaços educativos algo essencial) pode levar à subnutrição, adoecimento, dificuldade de desenvolvimento psicomotor e cognitivo, bem como traumas, que abreviam as chances e o tempo de vida de crianças negras desde a mais tenra idade. O relato da Professora Ildete Batista (BR) é sobre suas memórias docentes entre os anos 80 e 90, mas são cotidianamente revividas por crianças negras além-mar e terra ainda, aqui, ali, acolá, em 2021, ou ontem e certamente amanhã.

Figura 18: Crianças negras esperando por comida enquanto seus colegas não negros são alimentados em pré-escola escola em Roswell, na Geórgia (EUA), 2021.



Fonte: Revolt (2021)¹⁹⁷.

Diante de cenários como esses, tanto a Professora Cristiane Melo (BR) quanto a Professora Ildete Batista (BR) fazem escolhas que extrapolam ou ampliam o que se prevê para as funções pedagógicas¹⁹⁸, ainda que isso as isole ou as sobrecarregue nos processos educativos. Portanto, reafirmo que, ainda que frequentemente usemos nossos salários para comprar materiais que melhorem as condições de trabalho e realização de atividades escolares, comprar sabão de coco para lavar o cabelo de crianças negras não é algo singelo: é um ato político que traduz o significado de afeto. Frente ao descaso com o cuidado das infâncias, exemplificado pela postura das colegas que não lavavam o cabelo das crianças negras, a escolha da Professora Ildete Batista (BR) humaniza esses sujeitos às expensas da norma que organiza o fazer pedagógico naquele espaço.

¹⁹⁷ Na imagem, captada por um vídeo da sala de aula, 6 crianças não negras se alimentam e são assistidas por uma professora branca e uma professora negra. As 3 crianças negras que aparecem na imagem não têm qualquer comida à sua frente, nem indicação de que seriam alimentadas em breve. Ainda que durante a organização da alimentação seja, evidente, que algumas crianças vão receber comida antes das outras, chama a atenção o fato da morbidez intencional que orienta a escolha de quem será alimentado primeiro, sendo absolutamente seletiva: todas as outras crianças nas mesmas mesas em que estão as crianças negras já estão sendo alimentadas, descartando a hipótese de que a distribuição poderia ter se dado por mesas, mais ou menos próximas, por exemplo, de uma cozinha. Disponível em: <https://www.revolt.tv/article/2021-04-08/56011/image-surfaces-of-black-preschool-students-waiting-for-food-while-white-classmates-eat>. Acesso em 18 nov. 2023.

¹⁹⁸ Ao refletir sobre a qualidade dos materiais utilizados para realização dos projetos na escola e o fato de, enquanto docentes sermos “eternas pedintes” (lembrando que fazemos arrecadações para angariar apoio e materiais), a Professora Cristiane Melo repetiu algumas vezes durante a entrevista que “a gente usava cami e, a primeira vez que Riachão foi, as crianças estavam de cami, né? Coisa que a gente depois abominou e disse: ‘a gente não aceita que nossas crianças utilizem cami. É de cetim pra cima’” (Professora Cristiane Melo, BR, entrevista, 07/06/2023).

De forma semelhante percebe-se a atuação do Professor Mvula Kenan (BR), que entrevistado, tanto pedagogicamente, como professor, quanto coletivamente, como um homem negro vivo mais velho, inserindo no currículo e no cotidiano escolar discussões que letravam estudantes para o cuidado com o próprio corpo e preservação da vida no encontro com *vigilantes* do Estado (como a polícia). No contexto de sua fala, o professor conta que “pegou” “várias vezes alguns meninos usando essa droga e sempre os meninos pretos”. No entanto, a partir de sua ação pedagógica “conseguia tudo deles: respeito carinho, que eles estudassem, que eles estudassem e tirassem nota nas outras disciplinas, mostrando para eles a importância deles se reconhecerem, deles saberem como eles são vistos” (Professor Mvula Kenan, entrevista, 20/10/2023).

O trato pedagógico de temáticas curriculadas nas aulas de Educação Física buscava mostrar para as (os) estudantes não somente os conteúdos ou proporcionar a prática de atividades físicas no ambiente escolar. O Professor buscava incentivar as (os) estudantes a “tomarem cuidado com como eles são vistos, se protegerem não só contra os caminhos que a bandidagem podia levar, mas se protegerem também contra a visão que a polícia, uma casa ou o dono do mercado têm deles quando eles entram no mercado com capuz”. Ao oferecer um espelho para perceberem como o mundo vê jovens negros, o docente lhes oferta possibilidades de “mudarem, [...] terem a oportunidade de perceber outros padrões de masculinidade” que têm sido historicamente construídos a partir da violência associada a homens negros, por exemplo. Nesse sentido, a dimensão do afeto na ação política de professoras (es) é significada como uma dinâmica circular que imbrica, fundamentalmente, a percepção das (os) diferentes sujeitas (os) como destinatários e co-responsáveis pela construção e manutenção de práticas e trocas que as (os) realocam em “um lugar extremamente afetuosamente extremamente próximo” (Mvula Kenan, BR).

4.2.2 Dimensões 2 e 3 – Presença-Memória Ancestral e Senso de Cuidado: “Ver a materialidade daquele ancestral, daquele ser, dentro daquele território”

PRESENÇA-MEMÓRIA ANCESTRAL: espaço-tempo onde o “corpo não fazia muita diferença” porque “as pessoas me viam, eu conseguia falar, eu podia falar alto, eu podia rir e eu não precisava ter que ficar me domesticando o tempo todo” (Professora Aya, BR).

PRESENÇA-MEMÓRIA ANCESTRAL: a intelectualidade de mulheres negras (Professora Cristiane Melo, BR).

PRESENÇA-MEMÓRIA ANCESTRAL: olhar(-se) ao redor e ver que “parece com minha vó”, “parece com minha mãe”, “Óia, pró, parece comigo” (Professora Cristiane Melo, BR).

O que pode significar para estudantes adentrar espaços educativos, especialmente escolares, e deparar-se consigo mesmas (os) espelhadas (os) positiva e honrosamente nos currículos, nos muros, nas paredes, nos brinquedos, nas falas, nas práticas, nos olhares e em cada elemento mínimo que compõe um ambiente?

Ao relembrar seu contato com expressões culturais negras, a Professora Aya (BR) conta que naquele espaço-tempo ancestral “o meu corpo não fazia muita diferença [...] Ali as pessoas me viam, eu conseguia falar, eu podia falar alto, eu podia rir e eu não precisava ter que ficar me domesticando o tempo todo. Isso eu consegui perceber muito rapidamente” (Professora Aya, BR). A experiência, motivada pela tarefa pesquisadora de conhecer outras formas de ser e estar no mundo, que são parte do processo educativo, possibilitou à Professora Aya (BR), enquanto estudante, experienciar formas de ser e aprender sobre si e sobre o mundo que a acolheram em sua inteireza, humanizando-a. Percebe-se que instigar o desenvolvimento da intelectualidade levou, antes de tudo, ao reconhecimento de si como pertencente a um mundo onde suas características fundamentais não precisavam ser tolhidas para que ela coubesse num espaço. Ela não precisava deixar do lado de fora da sala de aula, ou do espaço de pesquisa, quem ela era. Ela podia, apenas, ser e estar sem medo de ser encontrada pela violência gratuita.

A fala da professora desdobra algumas camadas que revelam como estudantes experimentam e percebem os processos educativos em espaços escolares e em espaços resguardados pelo Movimento Negro Educador. Destaca-se, primeiramente, que o encontro com uma comunidade em que era positivamente lida como uma mulher negra não retinta “foi muito importante por isso: porque eu conheci outras mulheres que pareciam comigo” (Professora Aya, BR). Ser e parecer são traduzidos na fala da professora como a importância de pertencer a uma comunidade aprendente que mantém vivas as memórias e fazeres ancestrais e os acolhem em vida a partir da presença e o fazer das pessoas nesses espaços. Mais do que isso, ser e parecer acompanham o significado de pertencer. Demonstram que, diferente das escolas – espaço onde “precisou criar uma personagem” para sobreviver –, o encontro com expressões culturais negras foi “muito forte” porque

a questão de ter sido acolhida por eles tem um efeito muito grande inclusive na minha autoestima porque a escola fez um desserviço. Faz um desserviço, né? E aí quando eu chego lá [...] é o lugar em que eu posso ser mais genuína, que eu posso ser quem eu sou, que eu posso fazer a combinação das roupas que eu quiser, das cores, [...] meu brinco lá não é grande demais, o meu cabelo lá não é um problema, o jeito que eu falo não é um problema porque as pessoas falam como eu e isso faz muita diferença (Professora Aya, BR, entrevista, 19/10/2023).

As memórias da Professora Aya (BR) enquanto estudante evidenciam que a corporalidade negra, em sua inteireza e liberdade, ou a oralidade negra, frequentemente não são bem-vindos no espaço escolar (Gomes, 1995; Cavalleiro, 2000; Kohli, 2018). São, por consequência, desarticulados, combatidos e apagados em seu transbordamento. Conforme evidenciam os conflitos estadunidenses, a crítica e combate a práticas pedagógicas como as da Professora Carrie Secret, no uso do *ebonics*, que respeitam e mobilizam formas de expressão negras durante aulas (Rethinking Schools, 1997) são uma constante. Dito de outra forma, ser e falar como “uma negra, de pele negra, de alma negra, postura negra [...] unhas cumpridas, toucas de seda, piercing no umbigo” (Afreekassia; G.a.b.o, 2023¹⁹⁹) não coadunam a lógica da escola formal, sendo indesejáveis não somente naquele espaço. Entendo que cartas marcadas por formas de ser e de estar no mundo negras não são as cartas que se colocam na mesa quando pensamos em educação formal, o que revela um “desserviço” que a escola, historicamente, faz.

Figura 19: As cartas de Afreekassia e G.a.b.o na mesa (2023).



Fonte: Youtube (2023).

Tais experiências são mobilizadas pela Professora Aya (BR) para fomentar dinâmicas pedagógicas e formativas que buscam, ao contrário, humanizar sujeitos diversos no espaço

¹⁹⁹ Trecho da música “Sou + As Negras”, de Afreekassia e G.a.b.o (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ObuN0kgfQAA>. Acesso em 03 set. 2024. Entre outros elementos complexos e primorosos do trabalho visual, destaco o baralho de cartas colocado sobre a mesa enquanto a artista canta: “sou mais a Lúcia, sou mais a Ruth, sou mais Maria, sou mais a Cláudia, sou Zeferina, sou mais Milene, sou mais a Néia, sou mais a Maga, sou mais a Carmen, sou Nega Ba, sou mais Amanda, sou a Otávia”.

escolar. Como a Professora Aya (BR), a Professora Cristiane Melo (BR) e suas colegas nutrem a presença de expressões e sujeitos negros, ancestrais em vida, na escola.

Conforme relembra a Professora Cristiane Melo (BR), depois de estudar a obra de Riachão, um artista negro local, as docentes o convidaram para uma visita à escola e conversa com as crianças, que a professora descreve como “um momento muito mágico de enegrecimento” que as encantou. Então, “ver a materialidade daquele ancestral, daquele ser, dentro daquele território, foi de uma beleza, de uma alegria” (Professora Cristiane Melo, BR) que inundou a escola de sentidos humanizadores ao reverenciar, em vida, tanto a obra quanto sujeitos negros produtores de conhecimento e arte. Ademais, a prática inunda a escola e a negritude de um sentido de futuridade e brilhantismo tão essencial para crianças negras quanto para aquele ancestral. Aqui, a partilha do mesmo espaço-tempo por gerações diferentes fortalece uma espiral de possibilidades que reforça no imaginário infantil e docente o corpo e a expressão negra como possíveis e contíguas.

Entre outras práticas, a maioria das (os) professoras (es) entrevistadas (os) destacaram que as dimensões da presença-memória ancestral é uma dimensão que pode e deve ser traduzida no espaço educativo a partir, por exemplo, da “intelectualidade de mulheres negras”. Em suas práticas, essa dimensão toma o espaço educativo sob forma de literatura ou aprendizagem com ou sobre as mulheres negras de suas famílias. A exemplo, a dimensão da presença-memória ancestral foi traduzida em atividades como a em que a Professora Cristiane Melo (BR) pegou “os espelhos todos da escola, tirei as mesas, pendurei várias imagens de pessoas negras: Riachão, [...] as Ganhadeiras [*de Itapoã*], vários artistas negros, crianças negras”. Seu fazer levou as crianças ao “êxtase quando *entraram* na sala e *viram* aquela sala contaminada com pessoas negras” (Professora Cristiane Melo, BR). Momentos como esses são acompanhados do espanto e alegria de se reconhecer e perceber que “parece com minha vó”, “parece com minha mãe”, “óia, pró, parece comigo”. Transbordar o espaço educativo com mulheres que lembravam as mais velhas daquelas crianças e suas próprias famílias reinscreve o sujeito negro como produtor possível de conhecimento válido e socialmente relevante, afirmando o diálogo intrínseco com a ciclicidade e geracionalidade, que afirmam a identidade negra como possível. Em certa medida, a dimensão presença-memória ancestral carrega o potencial de romper com dinâmicas de alienação natal que marcam as continuidades da morte social (Patterson, 1982) no e a partir do espaço educativo.

Destaco que projetos e práticas pedagógicas ancoradas sobre essa dimensão são informadas, por exemplo, pelas experiências e o “compromisso inegociável de não envergonhar as minhas mais velhas. Isso me corta por dentro: imaginar que a vida que eu estou levando não

está à altura da luta que elas travaram para tornar minha existência possível”, como relata a Professora Gina Ponte (BR). Conforme explica a docente, ao refletir sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras, um projeto reconhecido nacional e internacionalmente, criado por ela:

Eu acho que o Mulheres Inspiradoras é um legado ancestral em dois sentidos. Primeiro, ele é um legado ancestral, porque ele traz muito do meu desejo de manter a minha mãe viva, de não deixar que a história dela parasse de ser contada porque é uma história que me nutre, me alimenta todos os dias. Todos os dias eu tenho falado da minha mãe. Mas ele também é um legado ancestral porque ele foi o bálsamo que me curou. Ele trouxe 10 anos de muita dor. Dor de levar 100 mil reais para escola e nem um centavo ir para o projeto e eu ter que tirar dinheiro do meu bolso para publicar o livro. Dor de ser gentilmente convidada a sair da escola porque ele **fez fissuras na história, na estrutura da escola ao ponto dos alunos não aceitarem outras aulas que não fossem democráticas**. Ao ponto deles disserem para as outras professoras assim: professora, você podia aprender a dar aula com a Professora Gina. Ela escuta a gente, ela fala como que a gente vai ser avaliado. Na aula dela a gente pode participar (Professora Gina Ponte, BR, entrevista, 05/06/2023, grifos meus).

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) é fundamentado sobre a percepção crítica da Professora Gina Ponte (BR) das condições e situações que colocavam suas (seus) estudantes em um estado de completa vulnerabilidade e morte prematura evitável. Também, sobre o compromisso pedagógico de letrar criticamente estudantes a partir do desenvolvimento de habilidades, como a leitura e escrita, e olhos interiores (Wynter, 2003) que possibilitassem a transformação de si em relação aos espaço-tempos em que estavam inseridas (os). Nesse sentido, a motivação intrínseca do projeto – o legado ancestral referenciado no desejo de manter a mãe viva – espelha a importância das mulheres e das matriarcas para as famílias negras que habitam o espaço educativo. Isso se dá, entre outros, a partir da presença das (dos) estudantes naquele espaço e também do trabalho pedagógico que, em uma de suas etapas, traz as narrativas das mães, avós e mulheres da comunidade para o centro da sala de aula, bem como seus corpos.

Como reflete a professora, mais que uma atividade segmentada de leitura e escrita de narrativas literárias produzidas por mulheres, o projeto, fundamentalmente, gera “fissuras na história, na estrutura da escola, ao ponto de os alunos não aceitarem outras aulas que não fossem democráticas”. Percebe-se que o fundamento, estratégico – parte do compromisso inegociável de construir um fazer pedagógico à altura [da memória] de suas ancestrais, garantindo-lhes a continuidade cotidiana – é instrumentalizado pela Professora Gina Ponte a partir de um fazer pedagógico democrático: a sala de aula é um território dialógico de troca de conhecimentos e escuta ativa, informado, entre outros, pela autopercepção crítica da trajetória escolar da professora.

Assim, as narrativas trazidas pelas (os) próprias (os) estudantes para o centro a sala de aula potencializam as narrativas, identidades, histórias e subjetividades de estudantes,

ampliadas por um repertório crítico-criativo que vai sendo solidificado ao longo dos anos centralizando narrativas literárias de mulheres diversas, material de referência das aulas e do PMI. Como resultado, percebesse-se a fissura no tecido escolar e a “rasura no cânone” (Professora Gina Ponte, BR) em uma ação contundente que assenta estudantes no centro do processo de ensino aprendizagem e protagonismo, desestabilizando a estrutura fundamentalmente negra da escola. Percebe-se, entre outros, que o fazer pedagógico da Professora Gina Ponte (BR) ecoa a premissa que embasava as práticas pedagógicas e currículos na *Oakland Community School*²⁰⁰. Como relata a Professora Ericka Huggins, ex-diretora da OCS, “ensinávamos as crianças COMO pensar, não O QUE pensar”.

A dimensão presença-memória ancestral é fortalecida pela percepção de que a educação das pessoas negras é um projeto ancestral. Em sua relação com a categoria docência, desvelam-se narrativas que ressoam o desejo e um compromisso de mães, pais, avós, tias, tios, irmãs e irmãos que sonharam a educação de suas (seus) descendentes-professoras (es) como uma

²⁰⁰ A *Oakland Community School* (1974-1982) foi o programa mais longo entre as dezenas de programas conduzidos pelo Partido dos Panteras Negras (*Black Panthers Party for Self-Defense - BPP*), fundado em outubro de 1966, em North Oakland, na Califórnia, por Huey P. Newton e Bobby Seale. Dirigida por Donna Howell, Ericka Huggins e Elaine Brown, em momentos diferentes da história do BPP, a OCS pautava-se na autonomia estudantil, curiosidade e politização, prática (ação comunitária) associada ao pensamento crítico, foco no interesse coletivo, metodologia de ensino dialético a partir do trabalho com perguntas e instigação à reflexividade e criticidade, além da disciplina. Estruturalmente, as aulas e atividades eram organizadas das 5h30-16h30. As disciplinas contemplavam ciência, ciências sociais, matemática, educação física, língua inglesa, espanhol, ciências do meio ambiente, artes (plásticas, visuais e teatro) e a presença da comunidade na escola era fundamental para seu funcionamento, o que se traduzia, também nas constantes visitas de personalidades negras à OCS e um conjunto bem articulado de docentes voluntárias (os). As (os) estudantes eram agrupadas (os) em níveis de conhecimento ao invés de séries, pautando-se na premissa e lema do “cada um ensina um” (*each one teach one*), além de experiências co-construídas e engajamento ativo na construção de soluções e mediações de conflito. No auge da OCS, a escola foi reconhecida pelo Governador da Califórnia — Jerry Brown Jr.— e pelo Departamento de Educação da Califórnia como uma Escola primária modelo (Robinson, Robert, 2020). A OCS deve ser compreendida no âmbito das propostas e compromissos do BPP, cuja missão principal era despertar as pessoas e também ensiná-las uma forma estratégica de resistir à estrutura de poder imposta (Abioye, 2019). Posto de forma simples, o nacionalismo negro que marcou as décadas de 60 a 70, influenciado por figuras, com propostas e ação política distintas, como Marcus Garvey, Elijah Muhammed (líder da Nação do Islã — *The Nation of Islam*) e Malcom X (que posteriormente assumiu o nome El-Hajj Malik El-Shabazz) em um contexto marcado pelas lutas e discursos sobre elevação da raça, dessegregação, desobediência civil não violenta, autodeterminação negra e o lema “Black is beautiful” é fundamental para a emergência e organização do BPP. Nesse cenário, o movimento *Black Power* se consolida como em defesa do controle negro sobre suas comunidades, a autodeterminação negra e a autodefesa negra, aspectos que foram sendo articulados a visões para uma América negra mais liberada (Robinson, Robert, 2020). À medida que os Panteras se desenvolveram ao longo do tempo e mais líderes se tornaram prisioneiros políticos, as mudanças de liderança também mudaram os contornos pedagógicos de suas escolas (Robinson, Robert, 2020). O “Programa ou Plataforma de 10 pontos” (*Ten Point Program*) proposta pelo BPP trazia a educação em seu quinto ponto, da seguinte forma: “Queremos uma educação para nosso povo que exponha a verdadeira natureza desta decadente sociedade americana. Queremos uma educação que nos ensine nossa verdadeira história e nosso papel na sociedade atual”. As atividades educativas do BPP envolveram também aulas de educação política, as “Escolas de Liberdade dos Panteras Negras” (*Black Panther Party Liberation Schools*, 1966-1970) e posteriormente a “Casa das Crianças e o Instituto Intercomunitário da Juventude (*Children's House & Intercommunal Youth Institute*, 1970-1973), que inicialmente foram criadas para atender às (aos) filhas (os) dos Panteras Negras, garantindo-lhes um espaço seguro e de formação crítica enquanto seus responsáveis estavam envolvidos em várias ações do partido até ser reorganizada na OCS.

possibilidade de um futuro melhor. Seja pelo desejo de condições de vida dignas, que os fariam escapar da “casa de madeirite, cheia de rato, que alagava” (*), rompendo com um ciclo que as (os) levasse mais longe, seja pela máxima que moveu a migração para outras cidades, pois “os meus filhos nascerão onde haja escola” (Professora Gina Ponte, BR), é possível afirmar que há uma Tradição Educadora Negra que se manifesta tanto no fazer pedagógico quanto nas perspectivas das (dos) professoras (es) entrevistadas (os) a partir de suas linhagens familiares.

Conforme reflete a Professora Okaikor (EUA):

Isto também faz parte da minha construção como uma educadora, que começou comigo ouvindo histórias quando criança sobre o irmão da minha avó, Harry Wheeler, que era professor. Ele também era um organizador. Então, após a Revolta de Newark, ele foi uma das pessoas que ajudou a reunir a comunidade novamente. E assim eu sabia que era isso que eu deveria ser. Eu deveria ser como um organizador. Eu deveria ser um professor e isso é o que então eu soube desde muito jovem. Eu queria ser professora aos cinco anos de idade. Eu sabia, mas também sabia que precisava trabalhar na comunidade com as pessoas. E então esse foi o exemplo que eu tive, eram as histórias que minha avó contava sobre meu próprio tio, o irmão dela (Professora Okaikor (EUA), entrevista, 06/08/2023).

Foi recorrente o encontro com narrativas que apontavam que as (os) professoras (es) entrevistadas (os) descendiam de uma linhagem de educadoras (es) ou foram influenciadas pelos sonhos e desejos manifestos em que “a escola tinha esse sentido de pertencimento social”. Isso fez com que “por mais precária que fosse a minha relação com escola, ela ainda guardava um lugar de proteção e de garantia de alguns direitos” (Professora Gina Ponte, BR). São mães, pais, avós, tias e tios que as (os) influenciaram na escolha da profissão ou tornaram esse caminho um direcionamento natural, como em continuidade circular. Conforme partilha a Professora Cynthia B. Dillard (EUA), influenciada pelo pai a seguir o mesmo caminho que ele havia trilhado, toda a sua família estava conectada à educação de alguma forma. O mesmo aconteceu com a Professora Voz das Borboletas, cujo avô “queria que cada filho [...] fosse ser professor de alguma disciplina” na escola que ele queria construir. Para essas (es) e outras (os) das professoras (es) entrevistadas (os) a docência foi internalizada aos poucos, desde a mais tenra idade, no trânsito entre salas de aula, diários e atividade em correção. Ainda, nas conversas de almoço, café da manhã e jantar, de domingo a domingo, e nos exemplos que as (os) inspiravam.

Diante desses apontamentos, pode-se depreender que a dimensão presença-memória ancestral alinhava as categorias estudante, escola e docência alimentada por uma ressignificação de noções como continuidade e circularidade. Elas perpassam, necessariamente, formas mais humanizadas de significar o corpo negro em seu trânsito pelos espaços educativos.

4.3.4 Dimensão 4 Identidade: “Eu que vou ser o seu problema desse ano”

Identidade: *negroes* que geralmente estavam “suspenso”, “de advertência” (Professora Margarida, BR).

Identidade: aquelas e aqueles resignadas (os) a nunca participar das “peças de teatro da escola, nem nada. Nunca era escolhida” (Professora Gina Ponte, BR).

Identidade: aqueles que não sabem ler e escrever e tentam esconder isso mostrando outra coisa para a turma (Professora Margarida, BR).

Identidade: invisíveis, “vagais”, pobres, periféricos (Professora Gina Ponte, BR), aqueles que o Estado tomba.

Identidade: figuras em excesso para quem “esse negócio aí de poesia, tia, é pra menina princesinha igual você”, “pra quem usa vestido florido” (Voz das Borboletas, BR).

Identidade: meninas e meninos “de cor”; projetos de bandido.

Pensar como a dimensão identidade é significada em relação à categoria estudantes me convidou a atentar para como estudantes eram “marcadas” (os) (Spillers, 2021) no imaginário escolar e educativo a partir de diversos olhos internos (Wynter, 2003). Isso emergiu em referências das (dos) professoras (es) sobre si mesmas (os) enquanto estudantes, nas percepções de seus estudantes sobre si e sobre as (os) colegas e nas percepções de outras professoras (es), além da percepção de responsáveis e equipe gestora sobre as (os) estudantes.

A antinegitude retroalimenta um ciclo de vulnerabilidades que pode ser ou será experimentado por estudantes negras (os) e é identificado, em certa medida, por elas (eles) mesmos desde crianças. Mesmo que ainda haja uma percepção de que “as crianças pequenas são desprovidas de conhecimento” (Professora Cristiane Melo, BR), “esta criança que via a mãe lavando roupa, mas era obrigada a estudar, ela também aprendeu que o racismo é estrutural” (Professora Neide Rafael, BR). De forma semelhante, quando crianças negras pequenas afirmam: “tia, eu não quero ser bandido porque eu não quero fazer o meu pai ir pro hospital, não quero deixar o meu pai triste” ou “não quero que o meu pai fique doente por causa de mim, como os meus irmãos estão fazendo, então eu não quero ser bandido”, conforme relata a Professora Voz das Borboletas (BR), ao lembrar a resposta e o dilema de um João sobre o que ele queria ser quando crescesse, essa afirmação traduz mais que a preocupação de preservar a saúde e o amor do pai, pedreiro, que havia caído do telhado quando soube que um de seus filhos havia sido preso.

A elaboração crítica da criança, que havia sido ensinada a “pensar pensamentos” pela professora²⁰¹, revela que ele entende que teria apenas dois caminhos para seguir quando

²⁰¹ Compreendendo as necessidades específicas de seus estudantes, a Professora Voz das Borboletas explica que “as crianças ali naquela escola tinham essa dificuldade de entender o que que era um pensamento. De conseguir [...] externalizar isso que estava acontecendo aqui dentro”, por isso, entre suas práticas pedagógicas estava como fase e função primeira auxiliar as crianças a aprenderem a pensar por si só e compreenderem esse processo.

crescesse: um, seguir os passos do pai, o que sabia que agradaria seu mais velho, mas que revela não querer porque “cansava muito”; dois, ser “bandido” como o irmão. Em um contexto de vulnerabilidades e violências, tanto as crianças quanto a comunidade escolar por vezes não veem muitas possibilidades futuras: “ou era ser da igreja, ou ser do tráfico, ou é ser pedreiro, ou é ser bandido... ou ser manicure” (Voz das Borboletas) ou então “qual era a possibilidade de pertencimento? O tráfico, a criminalidade ou a escola” (Professora Gina Ponte, BR).

A percepção de caminhos engessados em uma narrativa antinegra revela a manutenção da população negra em empregos ou trabalhos que, por vezes, lhes expropria a própria vida e, entre outros, alimenta narrativas como “ah, eles são quilombolas, eles gostam de ajudar assim. Eles se sentem, é... úteis” (Professora Margarida, BR). Diante do nível de violência que frequentemente encontra pessoas negras, por vezes somos educadas (os) a entender que se “você é uma mulher negra ou uma menina negra, isso significa que você tem duas desvantagens contra você e você tem que trabalhar ainda mais duro para ser a melhor” (Professora Dee Robinson, EUA). Isso ressoa nos levando a entender que “eu realmente tenho que fazer mais do que meu pai está dizendo, como se eu já tivesse desvantagens contra mim” (Professora Dee Robinson, EUA).

Em outros momentos, faz com que essas crianças cresçam “acreditando que [*a vida*] era sobre crescer, trabalhar e chegar um tempo em que se envelhece e morre [...] basicamente isso” (Professor Mvula Kenan, BR). Ou seja, a narrativa antinegra vem carregada de “muitos estereótipos que surgem em relação às crianças negras e à educação. Particularmente se você veio de uma comunidade pobre trabalhadora” (Professora Okaikor, EUA), o que transforma, entre outros, estudantes negras (os) em alvos de perseguição, “fazendo-os ser suspensos e expulsos em maior frequência, mesmo quando estão se defendendo²⁰² de violências intraescolares (Professora Okaikor, EUA).

De forma específica, essas narrativas reverberam na conformação de uma identidade estudantil negra em que não há “um sentimento de pertencimento que também passava a mim desde a infância, desde a família assim [...] [*de ser*] meio diferente da escola” (Professor Mvula Kenan, BR). Resignadas (os) a nunca participar das “peças de teatro da escola, nem nada. Nunca era escolhida” (Professora Gina Ponte, BR), essas (es) estudantes “diferentes” da escola são vistas (os) e construídas (os) como invisíveis, “vagais”, pobres, periféricos (Professoras Gina

²⁰² Conforme relata a Professora Okaikor, EUA, sobre o episódio em que “um garoto branco o chamou de “n-word”. Meu irmão bateu nele, e meu irmão foi suspenso, ambos foram suspensos, supostamente suspenderam os dois”. Ainda que aparentemente a escola tenha tomado uma providência, o irmão da Professora Okaikor, EUA, continuou sendo perseguido na escola, o que levou a família, entre outros motivos, a enviá-lo para morar em outro lugar.

Ponte, BR; Margarida, BR; Charlie, EUA), pois, sob o ponto de vista de inúmeras professoras (es) e equipes gestoras, “a gente sabe que ele vai ser bandido, né? [...] a gente já vê pelo jeito dele que ele vai ser bandido. A família, o pai é”²⁰³ (Voz das Borboletas), mesmo quando têm apenas 4 anos de idade. As falas partilhadas pelas (os) professoras (es) demonstram que a antinegritude sobredetermina, ou esvazia, as possibilidades de uma experiência negra que possa ser compreendida no campo da humanidade ou de experiências saudáveis, que resguardecam sentidos de futuridade.

Além disso, percebe-se que a narrativa de uma continuidade intergeracional violenta sobrerrepresentada para pessoas negras as congela na figura, por exemplo, do bandido, ao mesmo tempo, que naturaliza o processo de alienação natal e a fragilização ou rompimento de laços familiares diante dos efeitos, entre outros, do encarceramento em massa que atinge desproporcionalmente pessoas negras. Nesse sentido, as (os) professoras compreendem também que esses sujeitos, por vezes não identificados como aprendentes, capazes de aprender ou dignos de cuidado, são as mesmas figuras que, alienados natalmente, o Estado tomba, também a partir da educação, conforme evidencia a fala da professora Margarida (BR):

Mais cedo no primeiro horário, um menino desmaiou de fome na minha frente lá na sala. Caiu duro na minha aula [...]. Especial, [estava] sem comer lá desde de manhã. Negro e tal. Isso é um fato. Só fazendo um parêntese: da sala de recurso. Ele não tem essa fluidez [porque] eles são bem retraídos mesmo, por ser adolescente e também ter especialidade. Ele estava com comida dentro da mochila, mas não teve expediente de pedir para esquentar ou comer frio. [...] mas ele tinha que ter sido acompanhado pela moça que estava atendendo ele, se certificar de que ele comeu. Então é isso aí: mais um menino negro que tomba, né? (Professora Margarida, entrevista 2, 20/07/2024).

A situação descrita pela Professora Margarida relembra um dos vários momentos em que, de alguma forma, as ações, ou inação, do Estado (representado pela gestão ou por colegas professoras (es) como *vigilantes*), em sua **morbidez intencional**, tomba uma criança ou adolescente negra. Subentendendo que era responsabilidade da professora responsável pela sala de recursos certificar-se de que o estudante havia comido após ou durante o atendimento, haja vista ser um estudante com deficiências, a professora equaciona o desmaio do jovem por fome às diversas formas como o Estado “tomba”, ou deixa morrer prematuramente por causas evitáveis, um jovem negro.

Aqui retomo o apontamento de que estudantes negros frequentemente recebem menos atenção e cuidado nos espaços escolares e, por vezes, suas condições ou características específicas são alçadas a um plano que os retira da humanidade, sendo inventados, então, como

²⁰³ A fala se refere à afirmação de uma colega professora.

ineducáveis ou um problema. A exemplo dessa pedagogia antinegra que narra e disciplina corpos negros nesses termos, ou sob essas gramáticas, partilho a fala da Professora Voz das Borboletas (BR) em relação a uma menina de 8 anos, que havia sido repetida no 1^a ano duas vezes. A criança passaria a ser estudante de Voz das Borboletas no ano seguinte, após ser aprovada em Conselho de Classe. Na situação, ao descobrir que a criança ainda não era alfabetizada e as professoras queriam reprová-la novamente, Voz conta ter saído em sua defesa dizendo: “se reprovou no primeiro ano, não funcionou. Reprovou o segundo ano, não funcionou, [então] o que a gente está fazendo aqui, assim? Não está funcionando, tem que mudar a estratégia” ao que a equipe responde com “já que você tá reclamando, então o problema vai pra você. E é isso, então joga [a criança]. Então o problema é teu. Não tá defendendo? E aí mandam ela pra mim”.

Ela conta que as professoras que já haviam trabalhado com essa criança a descreveram como sendo “uma menina muito abusada”, que poderia ter algum problema de aprendizagem. Outra informou, ainda, que achava que ela “não tem nenhum problema. Eu acho que é sem-vergonhice. Ela não aprende porque ela não quer”. Relembrando o primeiro encontro com a criança, Voz das Borboletas (BR) conta:

Aí, me entra uma menina pequenininha. Ela não era uma menina grande, ela era uma menina pequenininha. Batia, sei lá, na minha cintura. Com o cabelo enorme, de rabo de cavalo, e o cabelo batia mais da metade das costas. Toda maquiada, toda emperquitada. Com uma bolsa, assim, muito metida, com uma bolsinha rosa no braço, de mochila. E aí, eu falo, “oi, qual o seu nome?” e aí ela fala, “eu sou a *fulana*”. Eu falei, “aaah, você que é a *fulana*?”. E assim, foi muito espontâneo da minha fala [...] porque eu não esperava aquela criança ser *fulana*. E aí, ela fala, “[...] ah, você já sabe de mim, né? Eu que vou ser o seu problema desse ano”. E aí eu já recuei. Que menina é essa, extremamente articulada? Não, não. Nesse primeiro contato, não me parece nenhuma criança que tem algum tipo de problema de defasagem, [...] que não entende ou que não processa muito bem. Ou que [...] precisa de um tempo maior pra responder alguma coisa. De fato, essa menina não tem nenhuma questão. [...] Eu falei: “então, mas por que que você acha que vai ser meu problema?”. Ela falou: “porque é isso. Eu venho pra escola pra causar problemas. E nem adianta vim com esse negócio de me fazer ler. Porque eu não estou interessada nisso, e eu não vou ler”. E aí, eu falei: “primeiro, você não vai ser meu problema. E aqui ninguém é obrigado a fazer nada que não queira. Então, se você não quer, tudo bem. Você só não pode atrapalhar as outras crianças que querem” (Professora Voz das Borboletas, entrevista 2, 03/07/2023).

Nesses contextos, como evidenciado na situação da estudante mencionada e em situações semelhantes que emergiram nas narrativas de outras (os) professoras, crianças negras frequentemente são entendidas como problemas ou ineducáveis pelas equipes pedagógicas; não são vistas como crianças. Muitas vezes, a assunção desconsidera que são indivíduos que “também têm problemas” e apreendem seu mundo interno e externo de diversas formas. Na

situação em destaque não há um “problema de aprendizagem”, mas, possivelmente o contrário: uma criança extremamente inteligente e articulada que lê o mundo criticamente e oferece respostas para ele que não são as esperadas ou toleradas de sujeitas (os), especialmente negras (os). Assim, o que poderia ser mediado pedagogicamente, como o faz a professora no momento do primeiro encontro e nas aulas subsequentes, é transformado em “problema” e/ou ineducabilidade, o que fica evidenciado na internalização dessa identidade construída e imposta na fala da criança.

É importante destacar que professoras (es) negras (os) confrontam essas narrativas, haja vista que “esses meninos têm uma história como a minha. Era no meu território, eram os meninos que eu vi nascer, como é que eu vou dizer que eles são **vagais**, né?” (Professora Gina Ponte, BR, grifo meu). Ao afirmarem “não gente, essa explicação não é suficiente. Tem mais” (Professora Gina Ponte, BR), as (os) outras professoras (es) nutrem uma “**postura de recusa**” (Professora Gina Ponte, BR) que as (os) leva à defesa de que

o dia em que eu não vir mais nenhuma possibilidade pra essas crianças, de duas uma: ou eu desisto disso daqui, eu não venho mais, ou então eu vou cair doente. Não vou conseguir nem levantar da cama pra vir trabalhar. Porque não faz sentido pra mim eu sair da minha casa, levantar cedo, pra chegar aqui pra formar “bandido”. Não foi pra isso que eu estudei. Inclusive, se ele quiser ser, ok, mas não foi porque eu tinha essa ideia. Eu vim aqui pra outra coisa (Voz das Borboletas, entrevista 1, 19/06/2023).

Ao exercitarem a “postura de recusa”, se contrapondo a narrativas antinegras, as professoras (es) destacam que o ideário do que significa ser e não ser é alimentado também por detalhes que sustentam a identidade da escola. Conforme relatam as (os) professoras, a identidade da escola é construída sobre um discurso e uma estrutura física e de pessoal não negra, pois

as paredes da escola eram paredes totalmente embranquecidas. Os personagens que estavam lá eram sempre meninas e meninos brancos [...] aquele recorte [...] normativa de gênero muito forte: o menino brincando com o carrinho, a menina com a boneca. Muitos bichinhos. Mas as crianças [*negras*] não conseguiam ver uma identidade. Quer dizer, a identidade que se via ali era a identidade embranquecida” (Professora Cristiane Melo, BR, Entrevista, 07/06/2023)

A “identidade embranquecida” da escola em questão, como outras descritas, é reforçada também pela distribuição desigual de recursos destinados a escolas majoritariamente negras ou não, situadas em regiões mais ou menos negras. Isso impacta diretamente se “a escola mal tinha papel” ou se vai ter “um teatro a disposição” (Professora Margarida, BR) ou quiçá “uma quadra coberta” (Professor Mvula Kenan, BR). Essa identidade embranquecida é percebida também na distribuição dos indivíduos que ocupam aqueles espaços e os papéis ou funções que exercem,

majoritariamente: em um ponto “um time de loiras, elegantérrimas, elegantérrimas... de salto” (Professora Margarida, BR), ocupando as posições de supervisão e coordenação. Em outro, uma maioria de professoras não negras na Educação Infantil, que vão sendo, também historicamente, substituídas por professores não negros conforme se avançam os anos e etapas da Educação Básica até o nível superior (Professoras Cinthia Dillard, EUA; Dee Robinson, EUA e Danielle Greene, EUA). Em outro, as equipes de limpeza e serviços, majoritariamente negras. Desse cenário, percebe-se uma correlação não somente entre a distribuição de corpos no espaço escolar e a centralidade de uma imagética não negra impregnada na estrutura física escolar, mas especialmente a distribuição do poder que dialoga com as figuras frequentemente silenciadas, cuja presença ausente é essencial para manter as escolas de pé.

Esse cenário tem sido gravemente complicado conforme avança um projeto neoliberal de militarização das escolas. Conforme refletem algumas (uns) professoras (es)²⁰⁴ sobre as escolas cívico-militares, “a escola pública é um projeto que eu acho que virou um projeto das elites econômicas para promover o genocídio da população negra, a exclusão da juventude negra. Pra mim, a escola cívico-militar é a comprovação disso”. Ao cantar o verso “ordem, em seu lugar, sem rir, sem falar, um pé, o outro, uma mão, a outra...”, que historicamente animou brincadeiras infantis, um (a) das (dos) professoras (es) traz à tona o compasso que dita a ordem e funcionamento dessas escolas. Esse quadro subentende um desejo de “botar polícia dentro da escola para a polícia botar os pretos para fora”, haja vista que “um jovem negro só de olhar um policial dentro da escola ele já treme, ele já passa mal, porque a figura do policial traz as piores memórias”. Tais situações são frequentemente são engatilhadas em momentos em que a polícia invade o espaço das aulas para a contenção de crianças e jovens negras (os), como foi relatado por colegas entrevistadas (os) e publicizado nas mídias em ambos os países²⁰⁵.

²⁰⁴ Alguns trechos, como os aqui destacados e nas seções que seguem, intencionalmente não identificam as (os) professoras brasileiras e estadunidenses que trouxeram tais afirmações para preservar sua identidade e evitar possíveis retaliações ou perseguições em seus contextos específicos. Explico ainda que a expressão “escolas cívico-militares” ou “escolas militarizadas” vêm sendo amplamente utilizadas no Brasil nos últimos anos, mantenho as expressões para fazer referência às escolas públicas e *charter* (espécies de escolas conveniadas estadunidenses) que utilizam de estratégias semelhantes no que tange ao policiamento, especialmente com a presença da polícia nas escolas, e à “políticas de segurança e monitoramento”, como o uso de detectores de metais, restrição às formas como estudantes podem se vestir, falar e apresentar seu cabelo.

²⁰⁵ Ver casos: “Video shows officer flipping student in South Carolina, prompting inquiry”, disponível em: <https://www.npr.org/sections/thetwo-way/2015/10/27/452206430/video-of-s-c-police-officer-throwing-student-to-ground-prompts-inquiry-and-outra> e também em <https://www.youtube.com/watch?v=bkSIPaEuHf0>. Acesso em 18 jan. 2024; “NM Officer Resigns After Being Caught on Camera Slamming 11-Year-Old Girl to Ground -| NBC New York”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z84pNRJjifs>. Acesso em 18 jan. 2024. Pittsburgh HS accused of abusing black students”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z6miKpOuukk>. Acesso em 18 jan. 2024; “Video shows police body-slamming 14-year-old student”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lb1E6Uu79ko>. Acesso em 18 jan. 2024; “Bodycam video: 12-year-old Palmetto student arrested over cellphone vídeo”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SP54gs7R8oY>, Acesso em 18 jan. 2024.

Traduzida como “um projeto de gente branca que odeia os pretos”, a validação social dessas escolas esconde que “não basta sacanear a escola pública como eles já sacanearam, sucateando e precarizando. Tem que tirar dinheiro da escola pública e botar na mão de militar que vai ser colocado dentro da escola para ferrar com ela”. Para as (os) professoras (es), “isso é da ordem do inaceitável” não só “reverbera o mito da democracia racial”, mas também inscreve e chancela o uso da violência, em suas formas físicas e simbólicas, “como uma prática indistinta nas escolas majoritariamente negras”. Para algumas (uns) professoras (es), as meninas negras são as mais afetadas, aspecto que, entre outros, as motiva a desenvolverem fazeres pedagógicos e projetos específicos considerando o estado de vulnerabilidade que encontram essas jovens e crianças: baixa autoestima, gravidez precoce, hipersexualização e silenciamento.

Identidade: espaço de ordem, sem falar, sem rir, sem ser, sem brincar.

Um relato frequente entre as (os) docentes entrevistadas (os) ao refletir sobre os sentidos e significados que permeiam a identidade docente é o de que “há pessoas que vão à escola e fazem o que têm que fazer e há pessoas que vão fazer outra coisa”, como ficar vendendo “Tupperware, DeMillus, Avon, Natura e não discutindo organização do trabalho pedagógico”. Destaco das falas das (dos) professoras (es) que, entre outros,

a coordenação virava um mar, um muro das lamentações. As pessoas não se reuniam para pensar soluções. Elas se reuniam para justificar a sua falta de trabalho. [...] “se eu tivesse uma família mais participativa, eu faria um trabalho diferente...”, “se eu tivesse um laboratório de informática...”, “se eu...”. Eu falava: gente, vamos trabalhar com o aluno real, um aluno que é há dezesseis gerações abandonado pelo Estado.

Ainda que haja uma evidente sobrecarga das e dos docentes, de forma geral, no espaço educativo, chama a atenção nessas narrativas que momentos como a coordenação, os Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas ou individuais com as (os) docentes não tratavam de questões mais profundas, como o fato de que havia estudantes, majoritariamente negras (os), “repetindo há três anos”. Isso significava as (os) estudantes como “uns fracassados porque é isso que a repetição diz para o aluno”. Mesmo diante de provocações como essas, as (os) colegas professores olhavam para as (os) professoras (es) entrevistadas (os) “como quem diz: o que que tem de mais?”. Como relata uma das (dos) professoras (es), tal situação

é indecente, isso é imoral. O que a gente está fazendo é criminoso. Vocês estão estigmatizando esses meninos pobres, periféricos, [...] como fracassados e eles não são. Eles são meninos capazes, mas a escola coloca para eles que eles são incapazes. Eu sei que eu tive que comprar uma briga com a escola.

Essa não é uma narrativa isolada e emergiu na fala das (dos) professoras (es) dos dois países através de lembranças que indicavam que há uma discrepância na forma como é construída e significada a identidade docente. As (os) professoras (es) atentam ao fato de que também havia professoras (es) não negras (os) que trabalhavam avidamente e de forma comprometida por uma educação que humanizasse todas as (os) estudantes. Ademais, havia diversos indivíduos que buscavam construir discursos e práticas pedagógicas e narrativas que carregavam potencial romper com a negritude no espaço escolar.

No entanto, ao trançar os relatos e análises das/dos professoras e os efeitos desses processos – ou seja, sua significação – evidencia-se uma estigmatização de professoras (es) negras (os), muitas vezes apontadas como “mimizenta (o)”, “barraqueira (o)”, “militante”, entre outros. Entendo que tais situação podem ser enquadradas no que a Professora Gina Ponte (BR) denominou como um estado de “**solidão pedagógica**”, que complicava gravemente, quando não impedia a realização de seu trabalho. Ao refletir sobre a solidão pedagógica, a Professora Gina Ponte (BR) conta que:

Se eu tivesse um coletivo, sabe, talvez isso seria mais suave para mim, porque eu não sei se alguém já elaborou ou sistematizou essa categoria que eu chamo de solidão pedagógica. A solidão pedagógica sempre me acompanhou porque eu, no final das contas, era sempre aquela professora que veio de uma classe social idêntica dos alunos, não era parecida: era igual ou pior. E aí eu não me conformava com os discursos que circulavam sobre os alunos. Por isso, o meu discurso não encontrava tanta adesão, pois as pessoas achavam que eu era doida ou que eu era muito militante. “Ah, você é muito militante muito apaixonada, você vai se arrebentar”. E de fato me arrebentei, também. Tenho que admitir: me arrebentei. (Professora Gina Ponte, BR, entrevista, 05/06/2023).

A fala evidencia um fazer pedagógico intrinsicamente conectado ao fato de ser uma mulher negra consciente e comprometida com sua comunidade, o que é ecoado nas falas de todas (os) professoras entrevistadas (os). Interessa também destacar que, como parte dessa identidade, está a compreensão de que “ser professor da escola pública não é uma escolha corriqueira é uma escolha POLÍTICA” (Professora Gina Ponte, BR). No entanto, frequentemente não há uma acolhida positiva desse aspecto. Isso gera, entre outros, uma estigmatização e a ofensa por parte de equipes pedagógicas e gestoras, o isolamento

pedagógico, a perseguição e a punição, relatados, em termos diferentes e em variadas medidas, por docentes no contexto brasileiro e estadunidense.

Destaco, como um elemento central – por vezes resposta a um Estado e uma educação antinegros – que professoras (es) negras têm, na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professoras (es), criado projetos e fazeres pedagógicos pautados no reconhecimento e humanização das pessoas negras na e a partir da educação. Entendo tais ações como tentativas, ou aproximações, de processos de ressignificação. Também como invenção de outras gramáticas que possam significar a população negra enquanto humana, carregando sentidos outros que a super-representação do Humano e da humanidade universal (Wynter, 2003).

Esse elemento, interpretado como característico de processos de reflexividade crítica negritada, emergiram nas narrativas de todas (os) professoras (es) entrevistadas (os), informando, também, seus fazeres e perspectivas quando em posições de vice-direção, coordenação e supervisão pedagógica, como no caso dos Professores TM e Flávio Costa (BR). Emergem como característicos desses processos: a) uma postura de recusa negritadamente crítico-reflexiva; b) intencionalidade pedagógica; c) inventividade e criatividade; d) percepção da circularidade nos processos educativos; e) ancoramento em narrativas, experiências e formas de ser e de estar no mundo negras; f) compromisso inegociável de honrar as comunidades negras e suas continuidades ancestrais; e f) criação de quilombos negros educativos e espaços seguros.

Assim, as (os) professoras (es) revelarem que, quando e conforme necessário, fecharam, literal e metaforicamente, as portas de suas aulas, criando “espaços negros” ou quilombos negros educativos para “ensinar o que eles precisam [*pois*] eu conheço meus alunos, eu sei do que eles precisam agora. Eles vão me dizer do que precisam. Eu vou ouvi-los e é isso que vamos aprender. [...] Porque eu me importo com eles e sei que eles merecem mais do que apenas, ‘ok’” (Danielle Greene, EUA). A professora recorre a estratégias fugitivas corajosas, que também foram utilizadas por professoras (es) negras (os), como a Professora Tessie McGee, em meados de 1930, durante a dura repressão e controle exercido sobre as escolas negras nos EUA (Givens, 2021). Entre outros, o aspecto de fugitividade aqui destacado está diretamente associado ao sentido de aquilombamento, preservação, manutenção da vida e proteção, como para os quilombos brasileiros (Nascimento, Abdias, 2016; Nascimento, Beatriz, 2018).

Além de no “início do ano eu chego vendendo um livro [...] para atrair [...] era a minha maior habilidade. Conseguir atrair a atenção deles” as (os) professoras criavam espaços específicos, reservados e protegidos, para os estudantes poderem “compartilhar, falar pra

alguém, e não podia ser falado [...] então eu tinha essa cadeira na sala de aula, que eu falava que era uma cadeira pra quando alguém precisasse falar alguma coisa muito importante” (Professora Voz das Borboletas, BR). Também imantavam de intenção pedagógica momentos de aprendizagem em que, reconhecendo que muitos de seus estudantes, crianças, “não se parecem comigo”, quando estes pediam para tocar em seu cabelo, a Professora Charlie (EUA) transformava aquela situação, tipicamente ofensiva, orientando:

Ok, vamos fazer assim: vá ao banheiro e lave suas mãos. Você pode tocar no meu cabelo uma única vez porque eu quero que você saiba como é, quero que você saiba que é cabelo, não é tão diferente, mas vou te dizer que você não deve sair por aí perguntando às pessoas se pode tocar no cabelo delas só porque é diferente. Você não terá mais perguntas, então você já sabe para o futuro, você já sabe e nunca mais vai chegar perto de ninguém com certeza (Professora Charlie, Entrevista, 28/08/2023).

Além disso a Professora Charlie (EUA) humanizava a si e aos estudantes, lhes dizendo, por exemplo, os dias e momentos em que não estava bem fisicamente ou emocionalmente precisava de um tempo ou um pouco de distância, reforçando como aquilo tanto não interferiria no que iriam aprender no dia, quanto rompendo com narrativas que, por exemplo, não associam reações e sentimentos humanos (como raiva, cansaço, amor, autonomia, limites) a corpos negros, especialmente de mulheres negras.

Partindo de questionamentos como “Como posso apoiá-los de uma maneira que os fará se tornar suas melhores versões? [...] Como ensino de uma forma que permita que eles tenham acesso a isso [*narrativas clássicas*]? [...] e como eu relaciono isso às realidades deles? ” (Professora Okaikor, EUA), as (os) professoras (es) nutrem suas práticas orientadas por um olhar atento e cuidadoso, trazendo para o cotidiano das aulas e das relações com as (os) estudantes o reforço positivo da identidade negra, o cuidado com esses corpos, o olhar nos olhos e o elogiar de seus estudantes, entendendo, portanto que o “que muitos chamam processo de letramento [...] é outra existência, preta” (Cristiane Melo, BR, entrevista, 07/06/2023).

Além de oportunizar experiências em que reforçam a beleza dos corpos e cabelos negros, entre outros traços da negritude, imbuem estudantes de um sentido de autonomia, autoestima elevada e responsabilidade pelo processo de aprendizagem, considerando a centralidade de experiências vividas e do progresso de estudantes para sua autoafirmação no mundo. A exemplo, a Professora Gina Ponte (BR) conta que na relação com a Professora Creuza “eu lembro que quando ela percebeu que eu sabia ler, ela me chamou, me colocou no colo e falou: você vai escrever uma carta para professora Josina para ela saber que você já sabe ler. Então me comovia ver que importava tanto para aquela professora que eu aprendesse, que eu fosse parte”. As práticas das (dos) professoras (es) indicam que, além de projetos específicos

que centralizam e consideram a especificidade e diversidade das experiências negras – trazidas, de forma transversalizada e contínua ao longo do ano – elas (eles) percebem a “educação baseada na construção de relacionamentos e acredito que os alunos se elevam para atender às expectativas que você estabelece para eles. As crianças aprendem com pessoas de quem gostam” (Professora Charlie, EUA).

Ao tratarem da formação inicial e continuada e também na Educação Básica, há, no contexto estadunidense, professoras (es) que embasam a curadoria e produção de materiais pedagógicos, bem como as leituras e tarefas a serem desenvolvidas, considerando premissas e aportes teóricos fundamentados no reconhecimento da antinegritude e nas contribuições do afropessimismo, como o Professor Terry Sivers (EUA) e a Professora Danielle Greene (EUA). A partir do reconhecimento de que, na formação inicial de docentes, uma das coisas “que você precisa é entender como é quando a genialidade das crianças negras tem permissão para entrar na sala e se acomodar. É isso que eu preciso que você entenda, porque então você pode começar a compreender” (Professora Cynthia Dillard, EUA), que representa uma virada epistemológica nas formas como são consolidadas as experiências formativas e de ensino.

Ademais, embasam seus cursos a partir do estudo aprofundado de filosofias e epistemologias africanas e indígenas, o que é instrumentalizado a partir de leituras e o contato com produções áudio visuais de escritoras (es) e diretoras (es) africanas (os), afro-brasileiras (os) e indígenas, entendendo que “a gente precisava olhar para aquilo que a gente falava e para aquilo que a gente fazia. Então foi um convite para os meus [e] minhas colegas a pensar a escola, identificar quais eram as práticas racistas que estavam ali” (Professora Aya, BR). Como resultado das tarefas propostas, “eles começaram a trazer, por exemplo, poemas, romance, crônica tudo produzido do continente africano e muitas pessoas levaram para sala de aulas os textos e isso para mim foi muito significativo. Descobriram, por exemplo, que na biblioteca [*das suas escolas*] [...] tinha um material muito rico sobre os países da CPLP”, propostas ricamente consolidadas também a partir da provocação da Professora Aya de as (os) professoras cursistas construírem e partilharem materiais pedagógicos embasados em outras cosmogonias.

Dois outros aspectos me chamaram a atenção nas narrativas que se referem ao entrelaçamento da dimensão identidade com as categorias estudantes, escolas e docência. Primeiramente, que as referências que entrecruzam a compreensão de si dentro e fora do espaço escolar, acessado na primeira infância, é povoada por um imaginário e um fazer educativo que percebe negativamente estudantes negras (os). Frequentemente, as narrativas das (dos) professoras (es), iniciadas de forma positiva sobre sua infância, o lugar onde nasceram e a presença familiar ou relação com suas famílias, mesmo quando marcadas por contextos de

pobreza extrema e outras violências, eram quebradas, ou desestabilizadas pela entrada na escola.

Nesse momento, como lembra Fanon (2008), ocorre um momento de descida em uma ladeira íngreme, que congela as (os) sujeitas (os) em uma zona de não ser, deflagrada pelo olhar do outro sobre si e o encontro com a história (Brand, 2002), que acompanha a (o) sujeita (o) negra (o) onde quer que vá. Segundo, que há uma discrepância nas narrativas de professoras (es) negras (os) brasileiras (os) e estadunidenses no que tange a um volume menor e menos marcado por narrativas violentas na escola, que marcaram sua trajetória, de suas famílias e de seus estudantes. Nesse contexto, entendo que pode haver uma influência considerável dos contextos educativos que frequentaram, pois a maior parte das (dos) professoras (es) estadunidenses entrevistadas (os) foram escolarizadas (os) em ambientes educativos majoritariamente negros, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Entende-se a partir do entrelaçamento na dimensão identidade que ela é construída de forma paradoxal, como a própria experiência negra no Mundo Social. Ao passo que a identidade é perpassada, necessariamente, por processos de subjetivação individuais fundamentados em uma estrutura antinegra de pensamento e ação pedagógica, de outro lado, esses aspectos negativos emergem como revirados ao avesso, funcionando como força motriz para consolidação de uma Tradição Educadora Negra que persiste, a despeito de seus processos de morte contínua, conforme experimentados a partir da educação formal.

4.2.4 Dimensão 5 Violências: “Você perguntava: cadê o Roberto? Tá preso. Cadê o João? Mataram”.

VIOLÊNCIA: morte prematura evitável de crianças e adolescentes negras (os) a partir da educação.

VIOLÊNCIA: os “mecanismos de sobrevivência” (Professora Gina Ponte, BR) que precisam ser criados para não perecer mais rápido na escola.

VIOLÊNCIA: tornar ou ser obrigada (o) a tornar-se invisível (Professora Gina Ponte, BR).

VIOLÊNCIA: impossibilidade de amolecer para aguentar (Professora Gina Ponte, BR) **VIOLÊNCIA:** não poder falar.

VIOLÊNCIA: não poder comer.

VIOLÊNCIA: não poder sonhar.

VIOLÊNCIA: ser tornado abjeto ao ponto de transformar em única resposta a um bom dia o chute na porta (Voz das Borboletas)

A partir das partilhas das (dos) professoras, pode-se perceber que a dimensão violência entrelaça de forma mais contundente suas experiências vividas enquanto estudantes e professoras (es) negras (os), como experiências constantes e atemporais na sobrevida da escravidão. Entende-se que a violência conecta de forma mais profunda, ou torna indissociável,

as categorias professor (a) e estudante, pois as coloca num plano conectado por experiência traduzíveis e muito sentidas de forma muito próxima. Nesse sentido, a Professora Neide Rafael (BR) narra ao relembrar suas experiências:

Era tão dolorido ser professora naquela época porque a repressão sempre existiu, né? Tinha história da repressão, da negação, a gente sabe muito bem que basta ser preto e preta para morrer, basta isso. É a nossa marca. Às vezes era muito dolorido quando se chegava à escola na segunda-feira e **você perguntava: Cadê o Roberto? Tá preso. Cadê o João? Mataram.** Nós que éramos professores, que roçávamos pele com eles, nós víamos exatamente a realidade daqueles meninos. Eram meninos que não iam pra escola para ser alimentados. Eu percebo que era para serem resguardados, porque, enquanto estavam lá estudando, eles estavam sendo também protegidos (Professora Neide Rafael, entrevista, 06/06/2023).

A professora relembra que a experiência professor-aluno era marcada por um sentido de contato, percepção e troca, haja vista a dinâmica empregada no cotidiano em sala de aula que compunham as experiências de aprendizagem. A troca e a percepção da presença daqueles corpos em sala eram fruto, por exemplo, do toque, do esbarrar, do ajudar a segurar um lápis, do escrever na lousa. Também, de nomear aqueles estudantes como pessoas. Mais do que isso, perceber quando não estavam lá e, a partir da preocupação com aqueles indivíduos, buscar saber o que poderia ter motivado sua ausência. O relato da professora desperta como reflexões que é possível perceber e significar a ausência, ou compreender a presença ausente (Vargas, 2017) de estudantes negras (os) no cotidiano escolar a partir da ação intencional de reconhecer que dinâmica dupla (presença-ausência) tem seu fundamento na antinegritude e na violência empreitada pelo Estado. Também, que aqueles sujeitos aprendentes compreendem que a escola poderia lhes servir como um espaço de proteção.

Figura 20: Bruna Silva, tornada "ex-mãe" pela violência antinegra.



Fonte: O Globo (2018)

“Mãe, o blindado atirou em mim. Eles não viram que eu estava de uniforme?” (Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, do Complexo da Maré-RJ, morto, fisicamente, em junho de 2018, enquanto tentava chegar na escola).

Como as (os) estudantes da Professora Neide Rafael (BR) e de outras, jovens e famílias acreditam que o Estado, ou as promessas e premissas da educação, vão lhes proteger da violência antinegra. Nesse conjunto, encontra-se também o jovem Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, que acreditava que o uniforme da escola em que estudava o protegeria da violência da polícia e poderia lhe resguardar a vida. Afinal, entre outras narrativas, o Estado diz que ‘quem usa fuzil e não usa uniforme é inimigo, é terrorista e será abatido’²⁰⁶. Se esses jovens estão de uniforme e/ou na escola “empunhando” lápis, caderno e redação nota 10²⁰⁷, porque, então, continuam sendo mortos por e a partir da confiança depositada nesses espaços? Para vidas e corpos negros, como evidenciam as narrativas, não há santuário (Sharpe, 2016):

[...] os números que revelam o grau de vitimização da juventude negra apontam para um projeto que investe claramente contra o futuro, contra as possibilidades de todo um contingente existir e reproduzir. Não há flagrante mais incontestável de uma política de extermínio em massa: deve-se matar os negros em quantidade, atingindo preferencialmente os jovens enquanto cerne vital da continuidade de existência em grupo (Flauzina, 2017, p. 135).

Fica, portanto, evidente como símbolos e/ou categorias perdem sentido quando associados a corpos negros ou na sua presença, haja vista “[...] o desrespeito que a escola tem com a cultura dessas crianças, com a cultura desses estudantes, com a cultura dessa meninada, dessa Juventude Negra” (Professora Neide Rafael, BR). Entre outras violências está o desconhecimento de que “existia curso superior, você tem ideia? Eu não sabia disso. Não era palpável para mim, não era presente na escola o incentivo”, conforme aponta o Professor Mvula Kenan (BR). Sua afirmação evidencia duas situações: primeiro, que as escolas e docentes conhecem informações que podem influenciar ou afetar consideravelmente a trajetória de estudantes e escolhem não compartilhar. Isso leva à segunda conclusão, de que há uma percepção e narrativa de que determinados corpos – negros – não pertencem a ou não deveriam ocupar determinados espaços.

²⁰⁶ Fala de Witzel, à época, governador do Estado do Rio de Janeiro: ‘Quem usa fuzil e não usa uniforme é inimigo, é terrorista e será abatido’. Extra, 03 Jan 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/witzel-quem-usa-fuzil-nao-usa-uniforme-inimigo-terrorista-sera-abatido-23342659.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

²⁰⁷ Após a morte por bala que encontrou Ágatha Vitória Sales Félix, o “ex-avô” de Ágatha disse que ‘A arma que ela gostava de usar era lápis, caderno, redação nota 10’. Ver matéria com mesmo nome publicada pelo jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/a-arma-que-ela-gostava-de-usar-era-lapis-caderno-redacao-nota-10-diz-avo-durante-enterro-de-menina-baleada-no-alemao-23966403>. Acesso em 25 jun. 2021.

Esses fazeres e narrativas violentas são nutridas por um ideário de que a noção de educabilidade, aprendizado ou protagonismo, por exemplo, está resguardada àquelas “meninas loirinhas, com cabelo cheirando shampoo, com as suas lancheiras cor de rosa, com seus tênis de marca”, o que demonstra que a relação entre educação, escola, estudantes, professoras (es) e violência tem “uma outra camada de complexidade” (Professora Gina Ponte, BR). No contexto educativo, o fato de “as crianças com tom de pele mais escuro” serem chamados “de marronzinho, de cor de chocolate” é apenas a primeira camada da dinâmica violenta que encontra esses corpos.

Os efeitos perversos dessa verbalização da violência antinegra – que, a partir das palavras, “certamente nos matarão” (Spillers, 2021) – ficam evidente quando na escola chega “uma menina retinta [...] de cabelo 4C, um cabelo bem crespo. Então, essa menina foi muito rejeitada” a partir da segregação, apartamento e isolamento da criança naquele espaço, pois, conforme as crianças afirmavam, “eu não quero brincar com ela porque ela é preta”, conforme relata a Professora Cristiane Melo (BR). Emerge da narrativa que a construção da negritude como algo negativo, que também é internalizado por crianças pequenas, leva para o campo da ação a experiência de processos de reforço e consolidação da morte social de pessoas negras, aqui marcado pelo rompimento de laços sociais fundamentais para o desenvolvimento psicológico e motor a partir da mais tenra idade.

Entre outros, a violência é experimentada por pessoas negras seja porque sua **“infância foi um pouco roubada porque com nove anos eu já trabalhava”** (Professora Cristiane Melo, BR), seja porque precisam diuturnamente sobreviver a tentativas “de linchamento na escola, motivado por racismo”, motivados pelas atitudes mais singelas como “ser olhado por aquela menina preta, pobre, de roupa puída”, o que para pessoas não negras pode significar “o cúmulo da humilhação”, conforme relembra a Professora Gina Ponte (BR) sobre uma de suas experiências enquanto estudante. Ela lembra ainda que algum menino naquela havia marcado “com mais dois para me espancar na saída da escola [...] eu não morri aquele dia ou não saí muito machucada, porque eu corri muito²⁰⁸”, o que traz à superfície seu completo estado de vulnerabilidade em uma situação em que não somente estava sendo punida por ousar empreender uma ação comum, cotidiana, Humana, mas estava sendo duplamente ameaçada

²⁰⁸ Na continuação da narrativa, a Professora Gina Ponte (BR) descreve que esse estado de sobrevivência e morte não é uma experiência que cessa imediatamente. Ela conta que “quando eu cheguei em casa eu deitei na cama e eu não levantei mais. Eu não ficava em pé. Eu não sei se foi uma depressão, se foi um estresse pós-traumático, eu sei que o que me salvou foi o amor e a fé da minha mãe. Eu lembro que... a memória que eu tenho é da minha mãe me carregando de um lugar pro outro, desesperada, porque o pânico da minha mãe era perder um filho. Eu com 13 anos, eu não aguentava ficar em pé para tomar banho, ela me dava banho”.

pela desvantagem numérica no contexto reforçada pelo fato de que a noção de gênero não a protegia, não fazia qualquer sentido quando associada a seu corpo.

Como relembram as Professoras Aya e Gina Ponte (BR), a escola carregava um sentido de violência, pois nesse contexto não somente descobriram o que era a antinegitude (a que se referem como racismo), mas conheceram a hostilidade e violência de diversos atores naquele espaço – outras (os) estudantes, professoras (es) e equipes gestoras e de serviços. Isso fica evidente no uso das expressões terror e medo que acompanham as narrativas sobre momentos em que a violência as encontrou a partir do grito ou do berro de professoras ou funcionárias (os) da escola. Como consequência, precisaram encontrar no silêncio formas de se proteger naquele espaço, o que as violentava duplamente, devido serem crianças ávidas por conhecimento, inteligentes, dedicadas e curiosas. Dentre as violências experimentadas, A Professora Aya (BR) relembra:

Eu tinha um cabelo bem grande [...] aconteceu o fato crítico de o colega colocar fogo no meu cabelo e eu sinto esse cheiro ainda. Eu sinto esse cheiro... E um ressentimento da escola também, porque a escola não tomou nenhuma medida. Então era assim: “coisa de criança”. Ali eu percebi que não ia adiantar falar, que eu não ia ter uma acolhida na escola (Professora Aya, BR, Entrevista, 19/10/2023).

Como reflete a Professora Gina Ponte (BR) “parece que tudo que você faz é motivo para você ser atacado. Então é como se você tivesse que se silenciar por completo. Você não pode falar, perguntar, falar, brincar, sorrir. Eu fui ficando uma criança totalmente mutilada, sabe? ”. Cabe destacar que expressões da violência, como o silenciamento, resultam em consequências graves que reverberam, inclusive de forma física e psicologicamente apreensível, na destruição do corpo negro e da psique, o que reforça denota como a antinegitude e a degenerização transforma o corpo negro em carne – desprovido de conhecimento ou vida apreensível, assim tornado pela fungibilidade (Hartman, 1997; Spillers, 1987). Sobre isso, a Professora Gina Ponte (BR) reflete:

Eu sinto que as pessoas subestimam o sofrimento de criança e a percepção da criança. Então, eu, por exemplo, não tinha repertório para nomear aquilo como racismo. Mas eu via, por exemplo, que quando uma menina branca fazia uma pergunta a professora tinha toda paciência para explicar. Quando eu fazia uma pergunta a resposta era sempre hostil. Na sala estava todo mundo fazendo bagunça, mas só eu era colocada no fundo da sala de castigo. E não bastava ficar de castigo, tinha que ser humilhada, urinar nas pernas, ser proibida de ir ao banheiro. Então, esses episódios marcam. (Professora Gina Ponte, Entrevista, 05/06/2023)

Como característica da manifestação da violência no espaço escolar, ou relacionado a ele, estão os rituais de terror a partir da humilhação e díades como hostilidade x paciência; fundo da sala x frente da sala; falar/perguntar x “silenciar por completo”. Para crianças negras

em contexto escolar importa compreender que, conforme configuradas e ritualizadas, essas combinações são significadas a partir de experiências de violência. Resultam, assim, em processos dolorosos, pois noções que poderiam estar associadas a sentidos positivos no processo de escolarização perdem sentido na presença da negritude. A exemplo, cabe analisar que a paciência, manifesta apenas em relação a corpos não negros, gera um conflito interno, uma vez que essa noção não é algo que pode ser agregado/associado a seus corpos e necessidades específicas.

Falar ou perguntar resultam em respostas e punições violentas que as silenciam por completo, tornando essas (es) estudantes presenças ausentes (Vargas, 2017) sem voz, sem olhares, sem corpo dignificado que, apenas assim, dá sentido às categorias escola, estudante e docência. Esse processo de mutilação, que vai arrancando partes essenciais do que configura uma pessoa no plano da humanidade, resulta na desumanização desses corpos no espaço escolar. Evidenciam, ademais, a conotação paradoxal que constrói os sentidos e significados da negritude. No que tange ao trato humanizado das relações entre diferentes indivíduos e suas formas de ser, perceber e significar o mundo, as Leis falham tanto por não terem a intenção de, mas também por não serem construídas objetivando a humanização dos sujeitos.

Entre outros, compreende-se que há uma espetacularização pública da dor, evidente tanto no ritual de acolhimento do alunado não negro, quanto na humilhação do alunado negro. A punição deve ser pública, um espetáculo a ser visto e presenciado, o que evidencia que na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) tanto a espetacularização da não humanidade negra precisa estar exposta, para entretenimento do público – de *vigilantes* e observadores. Esses processos reforçam como as vidas negras podem ser invadidas a qualquer tempo, sendo processos repetidos no ritual pedagógico em que a (o) docente tem absoluto poder sobre aquele corpo, o que está correlacionado cruelmente a possibilidade de protegê-lo e a escolha de não o fazer.

4.2.5 Dimensões 6 e 7 Aprendizagem e Futuridades: “Ela disse que Malcolm X não era um modelo apropriado para uma jovem negra, uma jovem ‘negro’ como eu deveria ler mais sobre Martin Luther King”

APRENDIZAGEM & FUTURIDADES

Várias umas Marias ou uns Joões que já entenderam “que o mundo é muito grande, mas só que as crianças daqui precisam rir também”. Por isso, vão “contar as mesmas histórias legais que você conta pra gente. E eu vou falar pras crianças que foi você que contou pra mim” (Professora Voz das Borboletas, BR).

É por elas (eles) “que eu continuei. É por isso que eu continuo” (Professora Voz das Borboletas, BR).

Autonomia + independência = liberdade.

As quebradas.

Figura 21: A obra “Deixe as crianças serem”, de Deborah Roberts (2018)



Fonte: Deborah Roberts art (2018)

Agora você vai falar: você acredita na educação? Acredito... só acredito... só acredito. Agora, a educação, como a cultura, tem que vir cravada de respeito e identidade, senão... pouco você vai fazer (Professora Neide Rafael, entrevista, 06/06/2023).

Eu gosto da imagem do plantio. E das sementes que são plantadas e de sua propagação, e até mesmo dos mares, quero dizer, acho que também há, como um plantador, alguma estratégia nisso, certo? Cuidar do solo, nutri-lo, cultivá-lo. Fazer a capina também, porque temos que desamaranhar, sim. E como? Com que essa imagem se parece no trabalho que estamos fazendo? O que significa para nós plantar as sementes? O que significa para nós cultivar? O que significa para nós nutrir e cuidar do solo? Porque isso é algo que fazemos todos os dias. Supostamente, devemos cultivar, desamaranhar como estamos fazendo, porque as ervas daninhas crescem e competem pelos nutrientes com as sementes que realmente plantamos. E temos que arrancar todas elas [...] então, não nos tome da nossa vida (Professora Okaikor, entrevista, 06/08/2023).

Pensar a dimensão das aprendizagens de estudantes e professoras (es) negras significa reconhecê-las em seu futuro ancestral. Emergiu dos diálogos e escuta ativa, carinhosa e cuidadosa – na posição de irmã de trincheira-aprendente-pesquisadora – que há um forte

vínculo entre identidade docente e estudantil e os sentidos de comunidade, aprendizagem e futuridades. Para a maior parte das (dos) professoras (es) com que dialoguei “interessa as quebradas. Eu acho que é na quebrada que eu tenho que fazer educação. É lá na periferia que eu tenho que chegar. É lá que o racismo mata muito mais do que outra coisa” (Professora Neide Rafael, BR). Tais posturas reconhecem tanto a importância quanto os efeitos de uma educação profunda e criticamente comprometida com a vivificação do alunado e das comunidades negras.

Isso está entrelaçado a um estado acional-reflexivo (também como em espelho) que não romantiza territórios e subjetividades complexas. Ao contrário compreende, como fundamento, o compromisso ancestral de manter viva uma Tradição Negra Educadora determinada a restituir e garantir a vida de pessoas negras, roubadas de sua humanidade. Esse fundamento, por vezes, está significado na expressão “eu sempre quis ser professora, durante toda a minha vida nunca considerei outras profissões [...] isso sempre esteve dentro de mim” (Professora Charlie, EUA), mas emerge de forma acentuada quando evidenciado no fazer, que é marcado, entre outros, por ensinar “à minha irmã mais nova tudo o que aprendia na escola. Eu usava protetores de folha como se fossem filmes transparentes e fazia gráficos na parede e todo tipo de coisa. Uma vez, tentei organizar um acampamento de verão. As pessoas estavam deixando seus filhos em nossa casa e eu estava no ensino fundamental e minha mãe ficou ‘espera um minuto’”, como conta a Professora Charlie (EUA). Essas afirmações podem representar mais do que uma vocação natural para a docência: ao emergirem nas narrativas de outras (os) professoras (os) apontam que podem estar entrelaçadas a uma responsabilidade coletiva e desejo de continuidade de si e de suas comunidades, que é apreendida nas relações sociais.

Tal postura se contrapõe a narrativas em que “o menino mal chegou, já estão torcendo para o menino sair”, pois “não é ele que não é adequado para a escola; é a escola que não está adequada para ele”, como aponta a Professora Margarida (BR). Ainda, da percepção de que o que acontece “é um escárnio com a escola pública que no final das contas é o nosso quilombo [...] está na escola pública a população preta. Então, me desculpa, mas é muito do descaso dos meus pares com a escola pública” (Professora Gina Ponte, BR). Essas reflexões e aprendizados demonstram que os aprendizados percebidos das narrativas das (dos) professoras (es) partem, primeiramente, do reconhecimento de que “a gente quer dar o melhor porque a gente já sabe que o pior já foi ofertado. Todos os dias as crianças lidam com isso” (Professora Cristiane Melo, BR), já que “há pessoas que vão para a escola e fazem o que elas têm que fazer e há pessoas vão fazer mais do que isso” (Professora Okaikor, EUA). A Professora Cristiane Melo (BR) conta que “a gente vê muitos colegas fazendo isso: ‘ah tá trabalhando com educação pública, compra um pirulito e tá tudo bem’”. Ela, no entanto, reflete que “não é sobre isso. É dar o melhor,

é propiciar o melhor para essa criança porque a gente quer ver futuramente essas crianças em diversos espaços de poder”.

Tais reflexões indicam que, como resultado da percepção de dinâmicas antinegras na educação, professoras (es) elaboram uma postura de recusa. Ela reflete: a) um estado de indignação perene; b) uma postura negritadamente crítico-reflexiva que as (o) leva a agir em uma direção diferente, seja verbalizando que não querem “ficar nessa escola. A escola perdeu a oportunidade de educar dessa forma” (Professora Margarida, BR) – quando diante, por exemplo, de situações de humilhação e violência contra si e contra estudantes – seja insurgindo e sendo insubmissas em Conselhos de Classe e rodas de conversa entre professoras (es) que iam “achincalhar o aluno. Eu me recusava a ir para a rodinha na escola que ia rifar os direitos das crianças pedindo dias para não trabalhar (Professora Gina Ponte, BR); c) seja lendo criticamente o discurso de que há “na escola [...] um movimento da impossibilidade. “Não dá”, “não pode”, “não funciona”, “não é possível” que “não diz da estrutura só. Ele diz de mim, que escolhi estar nessa estrutura e vou usar a estrutura como desculpa para não fazer nada? Não” (Professora Gina Ponte, BR).

A postura de recusa empreende, ainda, que “a gente começa a perceber o impacto da nossa prática na vida das infâncias negras das crianças. Da importância das crianças terem esse pertencimento [...] Então, a gente começa a perceber o nosso fazer. A gente faz uma imersão para dentro” (Professora Cristiane Melo, BR). Essa “imersão para dentro” reflete um desejo e a busca por leituras outras do mundo que não estão subsumidas a um estado de paz com a antinegitude e como a resistência pacífica retrolimenta a dinâmica antinegra em conformidade com os desejos do Estado e de suas (seus) *vigilantes*. Isso pode ser identificado, por exemplo, na narrativa da Professora Cynthia Dillard (EUA) quando relembra que uma de suas professoras, não negra, “disse que Malcolm X não era um modelo apropriado para uma jovem negra, um jovem ‘negro’ como eu. Eu deveria ler mais sobre Martin Luther King”. Nesse sentido, questiono: quais os significados e efeitos possíveis para as infâncias, juventudes e futuridades das comunidades negras de leituras (de mundo) informadas pelas lentes e gramáticas de intelectuais e lideranças negras como Malcolm X?

As posturas negritadamente crítico-reflexivas de professoras (es) negras (os) reconhecem a importâncias das infâncias em suas experiências diversas, que incluem, por exemplo, “que a natureza teve uma participação muito grande na minha educação [...] É interessante hoje, inclusive nessa fala, perceber a importância de uma educação adaptada à realidade da criança porque ela [*a natureza*] foi extremamente importante para mim. Acredito que, inclusive, possibilitadora do que eu tenho hoje como resultado de ser um professor que

tem esse olhar voltado para essa questão”, como reflete o Professor Mvula Kenan (BR). Essas posturas orientadas pela compreensão, entre outros, da noção de “crianças curriculantes”, trabalhada pelo Professor Sidney Macedo, da UFBA. Como explica a Professora Cristiane Melo (BR), perceber as crianças como curriculantes permite “perceber que as crianças precisam ser ouvidas, cada uma de sua forma.

E aí a gente começa a pensar em formas e estratégias de estar ouvindo as crianças: através do corpo, através dos pais, através delas próprias verbalizando. De alguma forma, as crianças conseguem sinalizar para a gente”. Essa perspectiva informa que as (os) professoras (es) percebem, como parte das características de uma docência humanizadora, que devem estar e se manter em estado de alerta, honrando, em estado de vigília (Sharpe, 2016), os processos, características e necessidades específicas das estudantes, reconhecendo, portanto, a inseparabilidade de sua identidade, histórias e características únicas.

Diante das experiências que lhes são apresentadas no e a partir da escola, e da escolarização, as (os) professoras (es) entendem que é fundamental

pensar no contexto dessas crianças da [*local preservado*]. Como é que você ajuda alguém a construir uma imagem positiva de si se você não conseguiu construir a sua? Você vai chamar uma criança de burro. [...] A gente só consegue oferecer aquilo que a gente, de alguma forma, [...] já tem. [...] eu me dou conta dessas histórias e vejo como essas famílias não ajudam essas crianças. Eu fico muito afetada. Como assim? São crianças. E aí a partir da minha formação, eu fico “caramba, eles foram crianças também”. E talvez não conseguiram nem construir uma própria imagem positiva de si. Como é que vão ajudar um outro serzinho a construir uma imagem positiva dele, né? (Professora Voz das Borboletas, BR, Entrevista 1, 19/06/2023).

Ao olharem para suas experiências com olhos interiores deseducados da antinegritude, as (os) professoras conseguem perceber a si em espelhamento positivo no outro. Isso se dá a partir de uma percepção negritadamente crítico-reflexiva das suas próprias experiências educativas e da própria humanização; algo que o Professor Muvula Kenan (BR) aponta bem:

Como professor, não tem como você desvincular aquilo que você é da sua prática, sabe? Então, se você tiver na sua intimidade, racismo, machismo, classicismo, isso tudo vai retornar no seu olhar para com o espaço educacional, para com que você pensa com relação à educação e para o que você vai oferecer para a comunidade como educação (Professor Mvula Kenan, entrevista, 20/10/2023).

Tais narrativas e partilhas indicam que as dimensões aprendizagem e futuridades carregam um sentido de mudança, urgência, ancestralidade e continuidade, significadas em noções de aprendizagem contínua, inventividade e resistência.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA O FIM DE UM MUNDO ANTINEGRO: UMA APROXIMAÇÃO E ENCANTAMENTOS

Sim, a gente fundamenta, a gente teoriza, temos nossos grandes pesquisadores, os nossos grandes pensadores, mas o que nos fundamenta, o que nos assenta, o que nos estrutura é o nosso dia a dia. Você fala “aqui eu vou parar com esse passo porque eu tenho que me firmar, mas quando eu me firmar eu vou dar um salto, porque eu quero chegar lá”. E a gente chega. Porque a minha vida, a minha sobrevivência é para vida, não é para a morte. A minha vida é ser tudo que acredito que seja importante para a vida. Então, eu não vou deixar que o meu inimigo me pegue. As estratégias são minhas e não do meu inimigo porque ele não é melhor do que eu. Entende? Ele não é e ele não pode ser melhor do que eu sendo o que ele é: negando a vida, desumanizando, roubando os meus espaços. E acima de tudo, ele não vai me matar. É isso. Essa é estratégia que a gente tem que fazer e, de repente, a escola pode nos ajudar, mas ainda está muito incipiente, muito, muito, muito. Não adianta você ir para melhor faculdade, buscar meus melhores livros, os maiores teóricos, não. O que te sustenta são os seus próprios fazeres (Professora Neide Rafael, entrevista, 06/06/2023).

Eu não quero apenas dizer que precisamos de mais professores negros porque então o que estaremos fazendo é colocar mais professores negros para fazer a mesma coisa. E eles serão socializados e condicionados em torno da manutenção da mesma estrutura. Queremos educar pessoas que vão perturbar a estrutura, desmantelá-la, derrubá-la [pois] não está funcionando. Se não está funcionando para uma pessoa, não está funcionando. Não me importa se está funcionando para muitas pessoas, não está funcionando para nós. Pode estar funcionando para muitas pessoas, mas há algumas pessoas para quem não está funcionando, então isso significa que não está funcionando. Conserte-o? Não é consertar. Vamos destruí-lo. Vamos derrubá-lo. Vamos criar algo que vai apoiar a todos (Professora Okaikor, entrevista, 06/08/2023).

Esta tese é sobre histórias, vidas e fazeres negros insubmissos de pessoas e professoras (es) negras (os) da Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos. É, também, sobre sonhos e possibilidades [entrecortados e, por vezes, interrompidos] e os processos contínuos [sadisticamente requintados] de desumanização que nos interrompe(ra)m, nos apartando da vida enquanto pessoas, estudantes e professoras (es) negras (os). São rascunhos insubmissos, incompletos, em constante (des)construção que, talvez, não mais urjam reconhecimento de nossa humanidade, pois humanos e humanizados somos e estamos pelo encontro e permanência conosco, com as nossas e com as raras figuras não negras que habitam ou habitaram esse espaço. Neste momento, diante de uma pesquisa que estará sempre em estado de incompletude e aprofundamento, já que versar sobre experiências vivas, vívidas e vividas, meu melhor rascunho de conclusão é que, sim, demos e damos o salto de que Fanon (2008) nos fala: nós, pessoas e professoras (es) negras (os) na Educação Básica, inserimos invenção na existência. E, por vezes, caímos na tentativa...

Celebro, em honra às minhas e meus mais velhos, o fato de termos inventado formas de ser e estar no mundo que, por mais, ou menos tempo, permaneceram e permanecem como

suspensas num espaço-tempo livre da sobredeterminação antinegra e da super-representação do Homem enquanto humano e humanidade (Wynter, 2003). Por mais ou menos tempo não significa na constante. Viver para a vida, aprender para a vida, educar (-se) para a vida não é, infelizmente, hoje a máxima que nos rege o tempo, os espaços e as formas de ser e estar no mundo de forma a não nos obrigar, enquanto pessoas negras, a uma preocupação constante com a morte e um estado de morbidez intencional, que a tudo nos espreita, vigia, solapa. No entanto, se na consciência fugitiva e no estado de fuga criamos e sustentamos formas de ser, estar e educar que de fato honra(ra)m a humanidade das pessoas negras de forma deseducada, das gramáticas antinegras e da super-representação do Homem, não seriam essas as configurações possíveis diante do estado constante de entre habitar o Mundo Social e uma vida em santuário conforme configuramos espaços negros (como salas de aula em que nos trancamos a 7 chaves)?

Diante das muitas perguntas ainda em aberto, reitero que a jornada aqui empreitada buscou compreender, de forma relacional, os sentidos e significados da educação da, para a e feita pela população negra a partir de uma interpretação crítica de arquivos, narrativas e fazeres de professoras (es) negras (os) da Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos. Para tanto, embasou-se sobre a premissa da antinegitude, conforme João Costa Vargas (2017, 2020b, 2021a, 2021b) e as contribuições do afropessimismo (Wilderson, 2010, 2020) para compreender os efeitos da morte social (Patterson, 1982) e da sobrevida da escravidão (Hartman, 1997, 2007; Sharpe, 2016) na e a partir da educação de pessoas negras (Dumas, 2014, 2016; ross, 2021; ross; Givens, 2023; Sojoyner, 2016; Shange, 2019) nos dois países.

Compreendendo a limitação intencional da linguagem e formas de compreender o mundo histórica e academicamente configuradas, especialmente por pessoas não negras, esta tese propôs 7 revoltas metafóricas, como formas de “desdar” as voltas ou caminhar em sentido contrário às voltas forçadas ao redor da árvore do esquecimento em direção à porta do não retorno (Brand, 2001). Para chegarmos a essa compreensão de forma mais honesta, essas 7 revoltas foram distribuídas ao longo dos capítulos da tese, de forma a consolidar uma mandinga ou analítica de desenganação enquanto ferramenta teórico-metodológica. Nesse sentido, buscou-se zerar o jogo (Vargas, 2021b), centrando-se em análises, propostas teórico-metodológicas e gramáticas que partem de perspectivas e contranarrativas negras para compreensão de nossas experiências sociais e educativas no Mundo Social.

Os diálogos aqui empreendidos buscaram empregar gramáticas e leituras ampliadas dos contextos sócio-históricos brasileiro e estadunidense, considerando as premissas, discursos e fazeres pedagógicos de professoras (es) negras e *vigilantes* nos dois países. Como território acional, foram consideradas as experiências educativas, em seu âmbito escolar e extraescolar,

que emergem das legislações e experiências educativas no campo da educação das relações étnico-raciais – orientada no Brasil especialmente pelas Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o artigo 26-A da LDB – e dos Estudos Étnicos, nos Estados Unidos. Esse repertório curatoriado sob a denominação de arquivos negros assim considerou a diversidade de rastros, ou vestígios, como fotografias, narrativas orais, literatura autobiográfica ou de ficção, anúncios de jornais, reportagens e publicações em meios físicos ou online, relatos pessoais, obras visuais, expressões corporais, manifestos pela vida de pessoas negras e suas organizações, músicas e as narrativas orais autobiográficas de professoras (es) negras (es/os) coletadas a partir de entrevistas narrativas semiestruturadas.

Depreende-se, também, que tanto no Brasil quanto nos EUA, a obrigatoriedade do ensino e diálogo sobre conteúdos e conhecimentos negros não se deu de forma transversal, nem chegou às escolas desacompanhada de conflitos e resistências (Gomes, 2021b) que transcendem as dificuldades impostas por estrutura física, cultura escolar, currículos, formação de professores, gestão, docentes e discentes (Silva; Régis; Miranda, 2018). Também, que a educação e as escolas, como instituições, serviram historicamente para defender a branquitude (Dumas, 2016; Ladson-Billings; Tate, 1995) e “atender aos interesses das pessoas brancas por meio de recursos e oportunidades discrepantes” (Picower; Kohli, 2017, p. 4) que seguem sustentando esses princípios.

Ademais, dada a chancela e descaso de governos, de centro e de direita ou republicanos, acompanhada com relativa proximidade pelas ações de governos mais próximos da esquerda ou progressistas – agravados pelos longos efeitos da pandemia de covid-2019, que vitimou de forma específica a população negra nesses países – percebe-se um maior volume de denúncias e cobertura de casos de violência antinegra dentro e fora das escolas tanto nos EUA como no Brasil. No entanto, acabam sendo construídos, intencionalmente ou não, como narrativas de terror, que espetacularizam e reencenam a morte negra de forma sádica (Hartman, 1997; Sharpe, 2016) sob pretexto da denúncia e da defesa de direitos fundamentais, havendo poucos casos que, de fato, preconizem a luta pela humanização da população negra.

Podem ser assomados a esses casos as formas esvaziadas com que pedagogicamente tem se tratado da educação das relações étnico-raciais nos dois países quando atendem especificamente a um calendário festivo ou uma “Pedagogia de Eventos” (Professora Gina Ponte, 2023) que submete pessoas negras, especialmente estudantes e professoras (es) à momentos de humilhação e constrangimento público, revitimando-as nos contextos escolares. Entre outros, essas situações reincidentem sobre a população negra sob a forma de ataques sofisticados, que, aparentemente, são de trato mais dificultoso no Brasil do que nos Estados

Unidos, dados os contornos específicos ligados à política mais ou menos aberta de segregação racial que opera historicamente nos dois países. Dito de outra forma, em vista das políticas segregacionistas abertamente empregadas ou não ao longo da história, foram construídos caminhos burocráticos ou legais que, em alguma medida, facilitam a defesa da população negra diante de casos de violência, ainda que em ambos os países, a despeito do volume de manifestações contra a violência antinegra, a naturalização da violência contra a população negra seja um fato naturalizado no cotidiano.

A partir da análise de arquivos negros e das entrevistas narrativas semiestruturadas, fica evidente que a despeito dos avanços com a promulgação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 e os Estudos Étnicos, assim considerados pelas (os) professoras (es) negras (os) entrevistadas (os), houve, como a rebote, um agravamento ou complexificação da violência antinegra nos espaços escolares. Em ambos os países (e no Brasil de forma complexificada dado o peso do mito da democracia racial), a emergência de governos conservadores nos últimos anos impulsionou discursos mais abertamente antinegros. Seu confronto ou desarticulação foi abafado ou tímido, especialmente devido às retaliações abertamente chanceladas pelo Estado, conforme apontam as narrativas sobre as práticas nas escolas cívico-militares brasileiras e os ataques aos Estudos Étnicos nos Estados Unidos.

As (os) educadoras (es) relatam que, entre as dificuldades para trabalhar criticamente experiências e formas de ser, estar e perceber o mundo a partir de experiências negras, encontram resistência das famílias, das equipes gestoras e docentes e falta de financiamento das instituições. Como analisa a Professora Cristiane Melo (BR), precisam ir “trabalhando pelas beiradas, pois a gente sabe que o nosso trabalho é *pari passu*, é devagarzinho”. Isso, no entanto, não garante proteção e preservação integral das (dos) professoras (es), estudantes e outros sujeitos negros no ambiente escolar. Possibilita, mesmo que apenas a partir da “força da lei”, aproximar-se de processos de letramento racial crítico de responsáveis e da comunidade escolar e local, além de estrategicamente ganhar espaço no debate, posto que aspectos da violência antinegra, seus efeitos e sua, possível, punição têm ganhado espaço público.

Nos últimos anos, as mudanças na postura e presença de professoras (es) negras e do alunado negro, também de Povos Tradicionais de Matriz Africana (POTMAs), têm enegrecido diversos espaços, o que reverbera de forma positiva e desafiadora na educação. As experiências educativas desenvolvidas e os fazeres pedagógicos partilhados são aqui compreendidos como rotas fugitivas e caminhos insurgentes e insubmissos que as (os) professoras (es) negras cava(ra)m nos espaços escolares. Reverberam e nutrem, portanto, uma Tradição Negra Educadora que permanece interconectada, a partir de seus fazeres, na Améfrica Ladina

(Gonzalez, 2018) e busca ressignificar e/ou construir outros sentidos para a humanidade e humanização em vista da antinegitude, que marca as experiências sociais das pessoas negras de forma específica.

Destaco das reflexões das (dos) docentes, que gentil e irmanadamente compartilharam suas memórias, narrativas e tempo de vida comigo nesta pesquisa, o sentido de urgência na criação de formas outras de compreender a educação e o estado de abjeção que lhes/nos abrevia prematuramente a vida. Em atenção às suas críticas quanto ao isolamento pedagógico e ataques de equipes gestoras, de outras (os) docentes, das famílias e estudantes, aponto que entre as soluções que têm criado para sobreviver e resistir, está a centralidade de um compromisso ético profundo com as comunidades a que pertencemos e um senso de continuidade. Além disso, o (auto)reconhecimento no alunado negro enquanto futuridade, inclusive para as próprias (os) docentes, revela possibilidades de construção de comunidades pedagógicas e parcerias fundamentais, especialmente com outras (os) professoras (es), especialmente negras (os), como alento e encantamento. Isso convida pessoas não negras à reflexão e mobilização para o aprendizado e comprometimento de um trato e abordagem humanizada – não super-representada – das mais variadas perspectivas étnico-raciais na escola, cuja responsabilidade cabe, exclusivamente, a elas e ao Estado.

Conforme discutido ao longo dos capítulos, emerge das narrativas e das análises que a educação, conforme estruturada sobre uma premissa antinegra, rouba as pessoas negras de sua humanidade. Isso se destaca tanto nos processos intra e extraescolares de mutilação, humilhação, silenciamento, perseguição, sofrimento, punição e hostilidade que acompanha as experiências educativas negras. Ao nutrir a manutenção de um ideário e um conjunto acional antinegro, práticas educativas impedem, inclusive, que pessoas negras façam aquilo que lhes é absolutamente pessoal e individual, que poderia ser intangível ao outro, particular ou, de certa forma, inalcançável: sonhar. Aqui, a afirmação de que a antinegitude rouba a população negra da vida e da humanidade significa que esse processo ocorre em todos os sentidos possíveis, não somente no que tange aos encontros nefastos com o que pode ser percebido como a experiência física ou material.

A antinegitude, como percebido a partir das diversas narrativas analisadas, rouba da população negra aquilo que é intangível, da possibilidade de ser ainda no plano terrestre, transformando essa população em “mortos em vida” (Professora Voz das Borboletas, 2023). Esse processo reafirma o estado de completa desonra, evidência inquestionável da morte social (Patterson, 1982). Nesse sentido, a materialidade do que podem ser considerados alguns avanços ou projetos consolidados para a garantia de condições dignas de vida e educação têm

seu sentido constantemente desestabilizado, haja vista poderem, assim como as vidas negras, serem esfacelados a qualquer tempo.

Compreendo, a partir da gramática fanoniana, que isso congela a vida negra na completa zona do não ser, em que não há qualquer povoamento de sentidos, a não ser os que possam ser inventados às expensas da desumanização premente. Interpreto essa construção considerando sua intrínseca natureza paradoxal: viver em estado de encruzilhada pode levar à compreensão de que não há possibilidade de as pessoas negras apenas serem, pois tudo o que são, conforme construídas, carece de ser atacado para garantir que categorias como escola, estudantes e docência se sustentem. Revelam, assim, a natureza antinegra da educação a partir desse tripé. Por outro lado, viver em estado de encruzilhada nos obriga a criar outras formas de ser e estar no mundo que não sejam os caminhos marcados que levam a esse lugar.

De forma específica, essa possibilidade interpretativa emerge no discurso das (dos) professoras como a recorrente conclusão de que se é o medo que nos resta, ou nada mais, é com medo, ou com o nada, que nós vamos seguir lutando. Dito de outra forma, em sabendo que o ataque, as rasteiras e a violência antinegra são certezas, apostam na possibilidade de arriscar-se percorrendo caminhos novos, desconhecidos ou inventados por elas (eles) mesmas (os) para construir possibilidades outras na e a partir de seus próprios processos educativos e formativos e os de seus estudantes. Isso emerge em suas narrativas, no que tange a como atribuem sentidos e significados às 7 dimensões destacadas de suas entrevistas, a partir do processo de trançamento dessas dimensões às categorias estudantes, escola e docência, como apontado a seguir.

Na dimensão afeto, o termo é aproximado aos sentidos de amor e cuidado, emergindo em todas as narrativas no reconhecimento de estudantes e das (dos) professoras (es) como sujeitos possíveis, o que desvela que é pela força do afeto que essas educadoras (es) alçam a si mesmas e às (aos) seus estudantes ao plano da humanidade, de forma avessa à super-representação do Homem (Wynter, 2003). Partindo das próprias experiências e das experiências de seus estudantes em estado de alerta ou de vigília (Sharpe, 2016), atribuem como significados específicos de afeto as noções de proteção e Ágape, o amor como vontade e ação política (James, 2024).

Nas dimensões presença-memória ancestral e senso de comunidade, percebeu-se um entrelaçamento das narrativas, que frequentemente aproximavam as referências à presença de pessoas negras (de suas próprias linhagens familiares ou às de seus estudantes) a descrições sobre a importância da memória no espaço educativo e às formas como isso aparecia ou era mobilizado em suas aulas ou na escola a partir da construção de laços afetivos, de respeito e de

confiança – entre professores, estudantes, responsáveis e as comunidades em que estavam inseridas (os).

Assim, depreende-se que essas dimensões estão entrelaçadas, primeiramente, a partir da presença do corpo e da linguagem negros na escola. Destaco que as (os) professoras (es) analisam, a partir de diferentes gramáticas, como o corpo e a carne negra (Spillers, 2021) são atravessado de diferentes formas e, em certa medida, aproximam-se da compreensão de marcas e hieróglifos da carne (Spillers, 2021), compreendendo, entre outros, que o tratamento desumano de pessoas negras as (os) obriga a usar sua invisibilização, ou o desejo dela, como forma de proteção, percebendo, ainda, a natureza e as consequências negativas desse processo. Atribuem às dimensões destacadas o sentido físico-visual de estar junto e perceber-se em sua especificidade, o que é mobilizado nas escolas e em suas pedagogias específicas a partir da construção, frequentemente, conjunta de formas de viabilizar que corpos e formas de narrar o mundo negras tomem conta o espaço educativo, o que resulta numa curadoria crítica de materiais pedagógicos e práticas específicas.

Dessa maneira, dão sentido à comunidade como a presença de pessoas mais velhas negras, intelectuais e narrativas, especialmente literárias e corporais, no espaço educativo. As dimensões presença-memória ancestral e senso de comunidade significam para as (os) professoras (es) entrevistadas (os) a perene visita a e encontro com a griotagem, imagética, corporeidade, oralidade e musicalidade negra a partir da presença física, especialmente de indivíduos das próprias comunidades ou com expressões culturalmente próximas delas, que ativam de forma sensível diversos sentidos físicos experienciáveis.

No que tange à dimensão identidade, percebeu-se das narrativas das (dos) professoras (es) que o encontro com a escola, com outras (os) estudantes e com equipes pedagógicas e gestoras, por vezes, trazem conotações discrepantes da forma como aprenderam a ser percebidas (os) e reverenciadas (os) no mundo, balizado por sua socialização no espaço doméstico e familiar e/ou majoritariamente negro. Ainda que esses últimos também sejam marcados por violências de diversas ordens, frequentemente tais impressões ou efeitos, possivelmente negativos, são desestabilizados ou desassociados de sua conotação negativa pelo respeito à família e, por vezes, a desconsideração ou não percepção da violência antinegra nessas relações.

As reflexões são embasadas nas e a partir de suas próprias experiências enquanto estudantes e docentes e também por meio das experiências de seus estudantes e familiares. Transbordaram duas percepções distintas em suas continuidades: uma autoimagem negativa de si e de pessoas negras em geral e uma outra contrária, mais positiva, ainda que produzida em

acompanhamento ou como fruto de violências. Sobressaiu das narrativas que a dimensão identidade, no que tange à categoria estudantes, carrega um sentido engessado à figura estereotipicamente antinegra da pessoa negra como ineducável, problemática, intergeracionalmente empobrecida e predisposta ou destinada ao crime e à subserviência, em suas relações pessoais e de trabalho. Em relação à categoria escola, identidade carrega o sentido de embranquecimento ou ainda apagamento e ausência. Assim, para que a identidade da escola esteja alinhada ao sentido ampliado de educação, essa identidade precisa apagar, eliminar, ocultar, negar ou aportar-se sobre a presença ausente da negritude (Vargas, 2017), ou seja, rejeitar traços e/ou características vinculados ou atribuídos à negritude ou as pessoas negras, seja nas dimensões estruturais da escola, seja em suas dimensões curriculares e pedagógicas.

Em tradução à docência, identidade carrega sentidos relacionados tanto às pessoas, docentes negras (os) e não negras, quanto ao exercício docente. Sobre as (os) docentes, tanto negras (os) como não negras, pode-se perceber que os sentidos de problemáticas (os), desestabilizadoras (es), desassociadas (os) da noção de intelectualidade e deseducadas (os) pelos processos educativos formais intermedia a construção relacional dos sujeitos nos espaços educativos. Destaca-se o sentido de vulnerabilidade, mais associado à professoras (es) negras (os). À categoria docência, foram atribuídos, principalmente, os sentidos de descaso, violência, possibilidade, responsabilidade e solidão.

Dessa forma, apreendeu-se que a dimensão docência também carrega um caráter acional, pois mensurado a partir dos fazeres pedagógicos ou destinados a ele e não somente a partir das percepções. Significa, sobretudo, possibilidade, estratégia e criatividade (ou mandinga), que atribuo à percepção de que, ao tratarem da docência, as (os) professoras (es) caracterizam espécies de “perguntas” feitas a elas (es) e a seus colegas que precisam gerar “respostas” dentro dos processos educativos.

As análises da dimensão violência evidenciaram sentidos aproximados para as categorias estudantes e sujeitos, dada a relação contínua entre estudantes e professoras (es), marcadas de forma específica pelas formas específicas como a violência encontra os corpos negros e seus fazeres nos espaços educativos formais. Assim, percebe-se que ganham o sentido de alvos, que poderia ser traduzido como vítimas. Especificamente, destaca-se que a violência gratuita encontra esses corpos no espaço escolar por meio das características físicas (como o cabelo) e intelectuais (como o senso crítico e a inteligência), principalmente, na interpretação das pessoas, especialmente não negras, nas relações sociais.

Destaca-se que nas narrativas as (os) professoras (es) também associaram a dimensão proteção à dimensão violência, o que se configurou como na percepção de que violência pode

ser traduzida pelo sentido acional de escudar(-se) (a si e a outros indivíduos). No que se refere aos sentidos atribuídos à escola em relação à dimensão violência, emergiram expressões como humilhação ou revitimização, dor e cansaço. De forma geral, a dimensão violência significa terror, medo e desproteção.

Finalmente, as dimensões aprendizagem e futuridades foram aproximadas, haja vista as narrativas das (dos) professoras (es) frequentemente interligarem dois aspectos: a) autorreflexão e mudança de rotas e b) sonhos e desejos. Durante as narrativas das (os) professoras, percebeu-se que os processos de aprendizagem, das (dos) docentes, de estudantes e das comunidades escolares, eram orientados pela reflexividade e a criticalidade. Estas são traduzidas em uma postura de recusa que se manifesta a partir de fazeres negritadamente crítico-reflexivos, presentes na percepção de uma Tradição Negra Educadora inegociavelmente comprometida com honra e a vivificação das pessoas e comunidades negras.

Assim, foram associados, frequentemente, caminhos que vinham seguindo em suas trajetórias educativas e outros caminhos que perceberam como possíveis no âmbito educativo, intencionando a transformação dos espaços em que se encontravam. Foram consideradas as partilhas dos sonhos e desejos que carrega(va)m para a educação, em seu sentido amplo ou para pessoas negras em específico. Esses foram ou estavam relacionados a como imaginavam ou definiam educação antirracista ou outras formas de educar de forma a humanizar sujeitos aprendentes. Emerge das dimensões aprendizagem e futuridades um sentido de mudança, urgência, ancestralidade e continuidade que carregam como significado as noções de aprendizagem contínua, inventividade e resistência.

Sobe à superfície, assim, os sentidos e significados da dimensão educação da ou para a população negra, compreendida, no conjunto metafórico deste trabalho, como uma grande trança. A compreensão de que professoras (es) negras da Educação Básica no Brasil e nos Estados Unidos reconhecem na educação, na forma que atualmente está configurada, o sentido de desumanização, ou de antinegitude, que a estrutura, ainda que versem majoritariamente sobre esses processos a partir da linguagem do racismo e do antirracismo. No entanto, educação significa para elas (es) abdicar das promessas do Estado e inventar outras formas de ser e de estar no mundo, ainda que por vezes não percebam em seus fazerem formas que acabam por retroalimentar promessas não cumpridas do Estado. Significa um compromisso inegociável com as (os) suas (seus), em que desistir não compõe as gramáticas que inventaram.

Ademais, significam os processos educativos, essencialmente nutridos pelos fazeres e conhecimentos específicos das comunidades negras, como possibilidades de atender integralmente a todas (os) sujeitas (os) aprendentes no contexto escolar, ou configurar um outro

sentido de humanidade especificamente, ao menos, para as populações negras. Enquanto professoras (es) que estão ou estiverem, e, em grande medida permanecem ou apostam na Educação Básica formal, entendo que os processos de invisibilização, descontinuidade e hiperresponsabilização dessas (es) sujeitas (os) as (os) mantêm em um estado de alerta (Sharpe, 2016) que, ainda que reconheçamos necessário, têm significado a prematuração de sua morte e um estado de terror que as (os) acompanha.

Tendo em mente as narrativas dessas pessoas, aqui questiono: a que preço se mantêm professoras (es) negras (os) encapsuladas (os) nessa posição, refletindo, entre outros sua fungibilidade (Hartman, 1997)? A quem isso custa? O quanto isso custa? De que forma o seu silenciamento e apagamento têm sido mobilizados para não causar fissuras a um Estado e processos educativos fundamentalmente antinegros? Esses questionamentos se destacam especialmente entre as (os) professoras (es) brasileiras no que tange às suas reflexões sobre a necessidade ou importância de processos de letramento racial crítico que poderiam ter abreviado ou sido melhor estrategicamente usados em seu favor enquanto pessoas negras ao longo de suas vidas. Dito de outra forma, no caso brasileiro, aparentemente, há um peso maior sobre as (os) docentes negras (os) conscientes de si e das violências antinegras, pois foram, em suas diversas relações, apartados de comunidades ou narrativas sobre os efeitos, meandros, manifestações e formas específicas como a antinegitude os encontra. Isso também acontece com as (os) docentes estadunidenses, mas de suas narrativas emerge que as comunidades negras, ainda que segregadas, foram fundamentais para seu letramento crítico, acolhida, educação e preservação.

Em oposição aos sentidos construídos sobre o significado de Humano e humanidade a partir de sua super-representação, emergiu das narrativas que a possibilidade se deseducar dessa gramática pode aproximar professoras (es) da percepção de outras formas de ser e estar no mundo. Para que formas super-representadas sejam desconstruídas ou destruídas, é fundamental, como emanou das falas das (dos) professoras (es) mais do que o contato com experiências negras ou ser uma pessoa negra no mundo. Educar a percepção para a apreensão das manifestações da antinegitude na educação, em todas as narrativas, se deu no encontro: primeiro com uma compreensão de si, enquanto negra, honrada e celebrada, especialmente, nas comunidades negras, familiares e educativas. Reconhecer-se no espelho não veio como um processo descolado da noção de comunidade; ao contrário, veio por e essencialmente a partir dela.

Além disso, há uma dimensão de encantamento pela futuridade negra que habita o olhar cuidadoso em relação às crianças, adolescentes e adultos como extensões de si, mesmo que não

haja laços consanguíneos. Isso é informado por Ágape, que possibilita entender que não há futuridade sem as pessoas negras, inclusive e ou especialmente quando reconhecemos a base fundamental da própria antinegritude: o estado de abjeção profunda às pessoas negras conforme foram inventadas e que as faz morrer prematura e especificamente como princípio fundante do próprio Mundo Social.

No processo de tensionamento dos sentidos e significados e educação, e consequentemente, de humanidade, as (os) professoras (es) falam, criam, inventam ou experimentam processos que acabam revelando a fragilidade de outras categorias, como a noção de violência, corpo, direitos e inteligência, por exemplo. Nesse sentido, compreendo que o salto que as (os) professoras dão é nutrido por processos de reflexividade profunda que não aceita acordos de paz com a antinegritude e insiste em provocar suas percepções e compromissos com a humanidade da (do) outra (o) que ele reconhece em si mesmo; ao contrário, sequer seriam sujeitos possíveis.

Isso emerge, por exemplo, no colocar uma criança negra no colo ou pentear seus cabelos para além de enxergá-las como suas próprias crias. Talvez perpassasse necessariamente pela importância de manter-se vivo, pelo desejo de criar estratégias para manter a si mesmas (os) vivas (os) e, consequentemente, à (ao) outra (o). Talvez, ainda, seja informado pelo autocuidado e desejo de preservação da própria vida, mencionado pelas (os) professoras (es). Possivelmente, o processo de humanização e de construção de outros sentidos e significados para as gramáticas que a informam refletem a percepção de si enquanto pessoas inteligentes, educáveis, dignas de viver.

Ademais, a percepção do papel das famílias e da ancestralidade pelas (os) professoras (es) entrevistadas revela que elas desempenham um papel crucial na definição do projeto educativo para as comunidades negras e possibilidade de fissuras no projeto antinegro do Estado. Por um lado, quando motivadas pela premissa da antinegritude, podem agir como *vigilantes*, às vezes violentando docentes gratuitamente; por outro lado, quando conscientes dos efeitos da antinegritude, tornam-se agentes essenciais na transformação e desestruturação da antinegritude, agindo como educadoras (es) de uma tradição radical negra. Ainda que desestabilizadas pela alienação natal e pela fragilização dos laços familiares frente à violência antinegra, o reconhecimento da educação como uma possibilidade de futuro e continuidade por essas famílias pode articular pessoas negras em torno do espaço educativo de forma estratégica.

Aponto, por fim, que educação e educação da população negra não carregam os mesmos sentidos e significados. Imagetivamente, pode-se imaginar que a trança da educação, conforme ela vem sendo construída historicamente, foi trançada a partir de fios não negros e traduzem,

portanto, uma narrativa e experiências consideravelmente diferente das partilhadas neste trabalho. Isso é informado tanto pelos olhos interiores que constroem e reverberam essas narrativas, quanto pela forma como percebem e são percebidos as (os) sujeitas (os) nas relações sociais. É como uma história que apenas se sustenta a partir da destrançagem de outras histórias.

Dentre outras conclusões de que me aproximei, analiso que o aporte teórico-metodológico, apresentado nas Primeira e Segunda Revoltas ofereceu lentes teórico-analíticas consistentes no que tange à apreensão da antinegitude em seu entrelace ao acúmulo desproporcional de taxas de reprovação, abandono escolar, analfabetismo e distorção idade-série (IBGE, 2022) que retroalimentam situações graves de processos diversos de morte prematura evitável (Hartman, 2007) de estudantes e professoras (es) negras (os) em seus (des)encontros com a educação. A partir desse repertório, aprofundado pela leitura crítica entremeada por obras artísticas e narrativas pessoais, foi possível aproximar-se de uma compreensão mais aprofundada das formas como a violência encontra corpos, ou a carne, negros, efeitos da longa duração da antinegitude e da sobrevida da escravidão (Hartman, 2007).

Nesse sentido, a ferramenta analítica empreendida – a trançagem – destacou a importância da escuta afetuosa, crítica e ativa de narrativas negras frequentemente invisibilizadas e/ou deturparas nas pesquisas em educação. Assim, percebi que entrevistas narrativas semiestururadas, em profundidade, facilitam uma compreensão ampliada de contextos, como destacou a Professora Voz das Borboletas ao apontar que as entrevistas possibilitam a associação livre entre ideias, contextos e situações que se relacionam de diversas formas aos processos educativos e seus efeitos.

Foi fundamental, nesses encontros, o ambiente amistoso, assentado em confiança recíproca e admiração, o tom confidente e um “desnudamento” que permitiu que tanto as (os) professoras (es) como eu estivessem à vontade e seguras (os) para elaborar sobre suas percepções e processos. A identificação entre nós, enquanto sujeitas (os) professoras (es) críticas (os) que comungam do compromisso de luta pela educação dos nossos e responsabilidade nesses processos, permitiu tanto as minhas elaborações para a tese quanto nossas elaborações sobre nossos fazeres docentes, revisitados em espelhamento e ativação de memórias superficiais ou profundas.

Como nem tudo são flores e glórias no trabalho de pesquisa, encontrei dificuldades; em primeira ordem, no que tange à responsabilidade quanto ao trato adequado e respeitoso das memórias, histórias e vidas dessas e desses a quem respeito e com quem me comprometi, reconhecendo em cada colega participante das entrevistas, em diversos momentos, uma ou um ancestral e a mim mesma. Em outras palavras, infelizmente, uma autocobrança exacerbada –

ainda que importante em certa medida – complicou um encontro mais tranquilo e entregue com os arquivos negros que se apresentaram para mim. Somado a isso, o grande volume de informações demandou um tempo e esforço analítico imensos na combinação minimamente coerente e criativa de segmentos e ideias, me levando à exaustão em diversos momentos.

Dentre as lacunas identificadas, aponto a limitação desse estudo no que tange a uma percepção mais aprofundada das narrativas docentes. Primeiramente, evidencio a dificuldade para organizar e expressar o máximo de informações possíveis em um trabalho acadêmico tão amplo, considerando o volume de informações levantadas. Segundo, destaco possíveis prejuízos de uma concentração geográfica das (dos) professoras (es) nas regiões centro-oeste do Brasil e na região oeste dos EUA, o que limita a variedade de experiências e desafios locais enfrentados, por exemplo, no que tange às dinâmicas de distribuição financeira e de recursos educacionais. Em terceiro, aponto que, ainda que a desgenerização marque de forma específica as experiências negras, especialmente de mulheres, interessa conhecer melhor as gramáticas e a forma como pessoas negras de diferentes gêneros e orientações sexuais significam a educação e os processos educativos. Tal distribuição também se relaciona a pessoas de diferentes matrizes religiosas e condições e habilidades físicas e neurodivergências.

Como direções futuras, entende-se que, como parte crítica de pesquisas que consideram a história da educação da população negra, entendo que seja fundamental avançar na correlação entre experiências ao longo do tempo de forma a compreender de forma mais profunda as dinâmicas manifestas na sobrevivência da escravidão (Hartman, 2007). Ademais, a empreitada no mapeamento e análises de casos de violência contra estudantes e professoras (es) negras (os) nos dois países, interpretados neste trabalho como leituras em estado de vigília e um trabalho de estado de alerta (Sharpe, 2016), carecem melhor estruturação, sistematização e aprofundamento para compreensão desse quadro ao longo do tempo. Entre outros, destaca-se ainda a importância de centralizar as narrativas de estudantes de diferentes etapas da educação e redes de ensino para apreender outras dinâmicas que coadunem e avancem o debate sobre antinegritude e educação, especialmente no Brasil, onde esses diálogos são recentes.

Quando entrei no doutorado em Educação no PPGE/UnB, eu desconhecía, em grande parte, os meandros e (des)caminhos da educação da e para a população negra, ainda que a tivesse experimentado durante toda a minha trajetória escolar e de formação e atuação docente. O que me estruturava em estado de teimosia, como ainda hoje, era o “nosso dia a dia”. Ao longo dos anos, amarguei e chorei mais que em toda a minha vida até então, aprendendo a perceber o mundo a partir de outros olhos interiores. Hoje, no estado que habito nesse momento, confesso: eu prefiro a pílula vermelha (Vargas, 2021b) e a tomaria quantas vezes fossem necessárias.

Apreender o mundo considerando que é configurado em abjeção ao que eu e as (os) minhas (meus) são, significam e representam dói e exaure. Rouba-me da paz que nunca existiu, mas que é confortável, é viciantemente doce e cria um mundo onde, virtualmente, se pode descansar por mais tempo da ilusão, descansando nas redes da inclusão, do reconhecimento e da reparação.

Hoje, fico feliz [ainda que incompletamente satisfeita] de ter (me) reencontrado na narrativa da fugitividade negra e do encantamento, que consigo perceber em formas negras de ser e de estar no mundo conforme partilhado por minhas e meus colegas de trincheira, professoras (es) da Educação Básica. Ainda assim, não estou satisfeita, pois por mais idealista (ou consciente?) que eu também seja ou soe, “se não está funcionando para uma pessoa, não está funcionando” e isso significa que eu vou continuar insurgindo, sendo insubmissa. Mesmo cansada, eu aposto, como as minhas e meus ancestrais, nas nossas continuidades. Nós seguimos.

REFERÊNCIAS

ABIOYE, Akin. **The Black Panther Party's Tools for Liberatory Education**: Lessons from the Oakland Community School. 2019. (Doctor of Education) – Fielding Graduate University, Santa Barbara – CA, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/309490e4454c3a3389a0edbeba1d30c7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 30 maio 2021.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; SEPPIR; MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. Brasília: UNICEF, 2013. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/indicadores-da-qualidade-na-educacao-relacoes-raciais-na-escola>. Acesso em 12 jan. 2024.

ACOSTA, Melanie M. “No time for messin’ around!” Understanding Black educator urgency: implications for the preparation of urban educators. *Urban Education*, v. 53, n. 8, p. 981–1012, 2018.

ACOSTA, Melanie M. The paradox of pedagogical excellence among exemplary Black women educators. *Journal of Teacher Education*, v. 70, n. 1, p. 26–38, 2019.

AGGARWAL, Ujju. School choice: raced rights and neoliberal restructuring. *In*: PICOWER, Bree; MAYORGA, Edwin. **What's Race Got To Do With It**: How current school reform policy maintains inequality. Edited book for Peter Lang Publishers' series Critical Multicultural Perspectives on Whiteness. New York, NY: Peter Lang, 2020, p. 87-111.

ALMEIDA, Marco A. B. de; SANCHEZ, Livia P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n. 1 (82), p. 55-80, [jan./abr. 2017].

ALVES-BRITO, A. et al. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Olhares na formação docente em Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 3, p. 939-965, 2018.

ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F.; XAVIER, Flávia P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016.

ANDERSON, James D. **The Education of Blacks in the South, 1860-1935**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.

ANDREWS, Dorinda J. C.; COSBY, Missy D. Eradicating Anti-Black Logics in Schools: Transgressive Teaching as a Way Forward. *Multicultural Perspectives*, v. 23, n. 3, p. 135-142, 2021.

ANJOS, Rafael S. A. Cartografia da diáspora África-Brasil. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, out. 2011.

ANSLEY, F. L. White supremacy (and what we should do about it). *In*: DELGADO, R., STEFANCIC, J. (eds.) **Critical White Studies**: Looking behind the Mirror. Philadelphia:

Temple University Press, 1997. p. 592–595.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; PIRES, Maria Helena. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AU, Wayne; BROWN, Anthony L.; CALDERÓN, Dolores. **Reclaiming the multicultural roots of US curriculum**: Communities of color and official knowledge in education. New York: Teachers College Press, 2016.

AU, Wayne. Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. **Educational Policy**, v. 30, n. 1, p. 39-62, 2016.

BALDWIN, James. **Letter from a Region in My Mind**. The New Yorker, November 9, 1962.

BARROS, Surya A. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BARROS, Surya A. P. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018.

BARROS, Surya A. P. **Negrinhos que por ali andão**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BARZAGHI, Clara; PATERNIAI, Stella Z.; ARIAS, André. **Pensamento Negro radical**. Trans. Allan K. Pereira e Kênia Freitas. Revisão técnica: Fernanda Silva e Sousa. São Paulo: Crocodilo, 2021.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

BEDECARRÉ, Kathryn. **Doing the work**: The Black Lives Matter Movement in Austin, Texas. 2018. Dissertation (Doctor of Philosophy) – University of Texas at Austin, Austin, 2018. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/74986>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BELL, Derrick. **Faces at the bottom of the well: the permanence of racism**. New York: Basic Books, 1994.

BELL, Derrick. **Silent covenants**: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Ap. Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENTO, Maria Ap. Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONILHA, Tamyris P.; SOLIGO, Ângela F. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, n. 2, p. 31-48, 2015.

BOTELHO, Denise M.; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. È'kò' láti sayé: Educação e resistência nos candomblés. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 406-423, 2020.

BOTELHO, Denise M.; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, v. 17, p. 74-82, jan. 2012.

BOTELHO, Fernando; MADEIRA, Ricardo; RANGEL, Marcos A. Racial discrimination in grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 7, n. 4, p. 37-52, October, 2015.

BOWMAN, N. A. College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 80, n. 1, p. 4-33, 2010.

BRAND, Dionne. **A Map to the Door of No Return**: notes to belonging. Toronto: Vintage Canada, 2001.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em 12 jan. 2024

BRASIL. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013**. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de

julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 nov. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8136.htm. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d4887.htm. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msclkid=0c0d30. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP 03, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 mai. 2024. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4724/portaria-mec-n-470-2024>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 12 set. 2024.

CAMMAROTA, Julio; ROMERO, Augustine F. A social justice epistemology and pedagogy for Latina/o students: Transforming public education with participatory action research. **New Dir Youth Dev.** v. 123, p. 53-65, Fall 2009.

CAMPOS, Luiz A.; BARBOSA, Rogério; RIBEIRO, Jheniffer; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades Desigualdades Raciais (2022).** Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Marília P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247–290, jan. 2004.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr., 2005.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de; MICHELOTTO, Regina M. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. **Série-Estudos**, n. 30, p.267-281, jul./dez. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-49, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 1998. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CERQUEIRA; Daniel; BUENO, Samira (Coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Sousa. Portugal: Sá da Costa Editoda, 1978.

CINTRA, Éllen D.; JARAMILLO, Mauri B., JOHSON, Ethan. On the ordinariness of murdering the black psyche and flesh: antiblackness in educational policy and practice in Brazil, Colombia and Ecuador. **Textura**, v. 26, n. 65, p.88-109, jan./mar. 2024.

CINTRA, Éllen D.; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76051, 2021.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-

brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., p. 92-107, 2013.

COLES, Justin A. The black literacies of urban high school youth countering antiblackness in the context of neoliberal multiculturalism. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 15, n. 2, Fall, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Another kind of public education: race, schools, the Media and Democratic possibilities**. Boston: Beacon Press, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONCEIÇÃO, Isis Ap. **Os limites dos direitos humanos acríticos em face do racismo estrutural brasileiro: o programa de penas e medidas alternativas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito da USP, São Paulo, 2009.

CORD, Marcelo Mac; ARAÚJO, Carlos Eduardo M. de; GOMES, Flávio dos Santos. **Rascunhos Cativos: Educação, escolas e ensino no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberle. Twenty Years of Critical Race Theory: Looking Back To Move Forward. **Connecticut Law Review**, v. 43, n. 5, p. 1253-1353, July, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A. Instructio, Libertas e Exercício Docente na Contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0220333, 2019.

DALBOSCO, Cláudio A.; SANTOS FILHO, Francisco C.; CEZAR, Luciana O. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e244449, 2022.

DEE, Thomas S. A teacher like me: does race, ethnicity, or gender matter? **American Economic Review**, v. 95, n. 2, p. 158-165, Apr. 2005.

DEE, Thomas; PENNER, Emily. The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence from an Ethnic Studies Curriculum. **American Educational Research Journal**, v. 54, n. 1, p. 127-166, 2017.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical race theory: an introduction**. New York: New York University Press, 2017.

DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L.; CENCI, Ângelo V. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270106, 2022.

DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio-ago. 2011.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, A. L. Desafios atuais das ciências da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-19, 2022.

DEVECHI, Catia Piccolo ; DALBOSCO, Claudio . Formação de professores: uma crítica pelo olhar das capacidades humanas. **ROTEIRO (UNOESC)** , v. 48, p. 1-18, 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DU BOIS, W. E. B. **Darkwater**: voices from within the veil. New York: Harcourt, Brace and Howe, 1920.

DU BOIS, W. E. B. Does the Negro need Separate Schools? **The Journal of Negro Education**, v. 4, n. 3, p. 328-335, jul., 1935.

DU BOIS, W. E. B. The Conservation of Races (1987). In: FONER, Philip S. (Ed.). **W. E. B. Du Bois Speaks: Speeches and Addresses, 1890-1919**. New York: Pathfinder, 1970.

DUMAS, Michel J. ‘Losing an arm’: schooling as a site of black suffering. **Race, Ethnicity and Education**. V. 17, n. 1, p. 1-29, 2014.

DUMAS, Michel J. Against the dark: Antiblackness in education policy and discourse. **Theory into Practice**, v. 55, n. 1, p. 11– 9, 2016.

DUMAS, Michel J.; NELSON, Joseph D. (Re)Imagining Black boyhood: toward a critical framework for educational research. **Harvard Educational Review**, v. 86, n. 1 Spring 2016.

DUMAS, Michel J.; ROSS, kianna m. “Be real Black for me”: Imagining blackcrit in education. **Urban Education**, v. 51, n. 4, p. 415–442, 2016.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZA, Thiana E. S. de. Estado do conhecimento sobre juventude negra: análise do VI Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (JUBRA). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 49-66, jan.-jun. 2017.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

FERGUNSON, R. F. Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. **Urban Education**, v. 38, n. 4, p. 460-507, 1 Jul. 2003.

FERREIRA, Tiago A. Quando o terreiro vai à escola: possibilidades de incorporação das epistemologias africanas e afro-brasileiras na educação física escolar. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, p. 96-108, nov. 2016 – fev. 2017.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro; VARGAS, João Costa Helion (orgs.). **Motim: horizontes do genocídio negro**. Brasília: Brado Negro, 2017.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, 2008.

FONSECA, Marcus V. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13 jan./abr. 2007.

FONSECA, Marcus V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4 jul./dez. 2002.

FONSECA, Marcus V.; BARROS, Surya A. P. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Taís P. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GAGNÉ, Karen M. Sobre a obsolescência das disciplinas: Frantz Fanon e Sylvia Wynter propõem um novo modo de ser. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 2, n. 1, p. 44-65, 2018.

GERSHENSON, Seth; HOLT, Stephen B.; PAPAGEORGE, Nicholas W. Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. **Economics of Education Review**, v. 52, p. 209-224, Jun. 2016.

GILMORE, Ruth W. **Golden gulag: Prisons, surplus, crisis, and opposition in globalizing California**. Berkeley, CA: University of California Press, 2007.

GIVENS, Jarvis. **Fugitive pedagogy: Carter G. Woodson and the art of Black teaching**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2021.

GOFF, Phillip A; JACKSON, Matthew A.; CULLOTA, Carmen M. et al. The essence of innocence: consequences of dehumanizing Black children. **Journal of Personality and Social Psychology APA**, v. 106, n. 4, p. 526–545, 2014.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, abr. 2011a.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea**, n. 2, p. 37-60, dez. 2011b.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por educação e cidadania. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n. 15, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez, 2000.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político cultural de amefricanidade [1988]. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África/UCPA, 2018, p. 329-342.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África/UCPA, 2018, p. 38-57.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África/UCPA, 2018, p. 315-328.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira [1980]. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África/UCPA, 2018, p. 198-222.

GRANT, Carl. A.; WOODSON, Ashley N.; DUMAS, Michel. J., (Eds). **The future is Black:** Afropessimism, fugivity, and radical hope in education. New York, NY: Routledge, 2021.

GRISSOM, Jason A.; REDDING, Christopher. Discretion and disproportionality: explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. **Aera Open**, Washington, DC, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31 n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016.

GUIMARÃES, Adriana C.; PINTO, José M. de R.. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. *Revista Digital De Direito Administrativo*, v. 3. n. 3, p. 512-524, 2016.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUMBS, Alexis Pauline. Dread Archive. **The Black Scholar**, v. 52, n. 2, p. 28-37, 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão técnica de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed-PUC Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidade a mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. **The undercommons:** Fugitive planning and Black study. Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions, 2013.

HARRIS, Cheryl I. Whiteness as property. **Harvard Law Review**, v. 106, n. 8, jun., 1993. p. 1707-1791.

HARTMAN, Saidiya. **Lose your mother**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of Subjection:** Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HARTMAN, Saidiya. Venus em dois atos. Tradução de Fernanda Silva e Sousa e Marcelo R. S. Ribeiro. **Revista Eco Pós**, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020.

HARTMAN, Saidiya. **Wayward lives, beautiful experiments:** intimate histories of riotous black girls, troublesome women, and queer radicals. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio, 1990.

HINES, Dorothy E.; WILMOT, Jennifer M. From Spirit-Murdering to Spirit- Healing: Addressing Anti-Black Aggressions and the Inhumane Discipline of Black Children. **Multicultural Perspectives**, v. 20, n. 2, 62-69, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.

HU-DEHART, E. Ethnic studies in U.S. higher education: History, development, and goals. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (Eds.). **Handbook of research on multicultural education**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 869-881.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Brasília: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais do IBGE**. Brasília: IBGE, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2020**. [S.l.]: Ipea, 2020.

IRVINE, Jacqueline J. **In search of wholeness**: African American teachers and their culturally-specific classroom practices. New York, NY: Palgrave, 2002.

JAMES, Joy. **New bones abolition**: captive maternal agency and the (after)life of Erica Garner. Brooklyn, NY; Philadelphia, PA: Common Notions: 2023.

JAMES, Joy. **Shadowboxing**: Representations of Black Feminist Politics. New York: St. Martin's Press, 1999.

JESUS, Rodrigo E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

JESUS, Rodrigo E. de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, e167901, 2018.

JOHNSON, Ethan. The representation of blackness in murals and statues in an Afro-Ecuadorian region. **Souls**, v. 11, n. 4, p. 365–88, 2009.

JOHNSON, Ethan. Understanding the Afro-Ecuadorian educational experience: anti-blackness, schooling and the nation. **Peabody Journal of Education**, v. 96, n. 1, p. 135–49, 2021.

JUNG, Moon-Kie; VARGAS, João H. Costa. Mais que e para-além do racismo: meditações teóricas e políticas sobre anti-negritude. **ODERE**, v. 8, n. 1, p. 59-83, 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, Joyce E. **Black Education: A Transformative Research and Action Agenda for the New Century**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KOHLI, Rita; PIZARRO, Marcos; NEVÁREZ, Arturo. The “New Racism” of K–12 Schools: Centering Critical Research on Racism. **Review of Research in Education**, v. 41, n. 1, p. 182-202, 2017.

KOHLI, Rita. Lessons for teacher education: The role of critical professional development in teacher of Color retention. **Journal of Teacher Education**, 2018.

KOHLI, Rita. **Teachers of Color: Resisting Racism and Reclaiming Education**. Harvard Educational Press, Boston, MA, 2021.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. Toward a Critical Race Theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. **Educational Researcher**, v. 35, n. 7, p. 3–12, 2006.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The dreamkeepers: Successful teachers of African American children**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, [1994] 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LISLE-JOHNSON; Tanisha; KOHLI, Rita. Critical Black women educators: resisting the racial and ideological marginality of K-12 teaching through critical professional development. **Theory into practice**, v. 59, n. 4, p. 348-357, 2020.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec/Nova série**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun. 2013.

LOVE, Betina L. **We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom**. Beacon Press, 2019.

MACEDO, Aldenora C. de; DEVECHI, Catia Piccolo. V. Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 77, p. 951–975, 2022.

MACHADO, Vanda M. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARI, Tiffani. Knowledge and POWER: A case study on anti-Blackness within schooling. In: GRANT, Carl. A.; WOODSON, Ashley N.; DUMAS, Michel. J., (Eds). **The future is Black: Afropessimism, fugivity, and radical hope in education**. New York, NY: Routledge, 2021, p. 95-100.

MAYORGA, Edwin; PICOWER, Bree. Active solidarity: Centering the demands and vision of the Black Lives Matter movement in teacher education. **Urban Education**, v. 53, n. 2, p. 212–230, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2016.

MCCREADY, Lance T.; MOSELY, Micia. Making space for Black queer teachers: Pedagogic possibilities. In: SEALEY-RUIZ, Yolanda; LEWIS, Chance W.; TOLDSON, Ivory (eds). **Teacher education and black communities**: Implications for access, equity and achievement. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2014, p. 43–58.

McKITTRICK, Katherine. **Dear science and other stories**. Durham: Duke University Press, 2021.

MEC/INEP; FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar** – Principais resultados. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em

MILNER IV, H. Richard; HOWARD, Tyrone C. Counter-narrative as method: Race, policy and research for teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, 536-561, 2013.

MILNER, Howard R. The promise of Black teachers' success with Black students. **Educational Foundations**, v. 20, n. 3-4, p. 89-104, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 100–118, 2013.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologia**, v.11, p. 150-182, jan.-jun. 2009.

MORGAN, Hani. Ethnic studies programs in America: Exploring the past to understand today's debates. **Policy Futures in Education**, v. 22, n. 7, p. 1469-1491, 2024.

MORRIS, Monique W. **Pushout**: the criminalization of Black girls in schools. New York: The New Press, 2015.

MOSELY, Micia. The Black teacher project: How racial affinity professional development sustains Black teachers. **The Urban Review**, v. 50, n. 2, p. 267–283, 2018.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Negro no Brasil**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MUHAMMAD, Gholdy. **Cultivating** genius: An equity framework for culturally and historically responsive literacy. New York, NY: Scholastic, 2020.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação**: Professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia R. **Educadores & alunos negros na Primeira República**. Brasília, DF: Ludens; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3a edição. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, [1978] 2016.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). **Report on the Condition of Education – May 2021**. U.S. Department of Education, 2021. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2021/2021144.pdf>. Acesso em 12 jul. 2021.

NOBRE, C. L. A. Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: impasses e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 140-160, 2017.

NOGUEIRA, Izildinha B. **Significações do Corpo Negro**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

NUSSBAUM, M.C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad**: Uma defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

OHITO, Esther O.; BROWN, Keffrelyn D. Feeling safe from the storm of anti-Blackness: Black affective networks and the im/possibility of safe classroom spaces in Predominantly White Institutions. **Curriculum Inquiry**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2021.

OHITO, Esther. O. “I just love Black people!”: Love, pleasure, and critical pedagogy in urban teacher education. **The Urban Review**, v. 51, n. 1, p. 123–145, 2019.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s**. 3rd ed. New York: Routledge, 2014.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2009, em formato digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/1878768139068550/>. Acesso em: 12 set. 2020.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; CARVANO, Luis M. **Desigualdades de cor ou raça no sistema de ensino brasileiro**. In: POPOLO, Fabiana et al. (Coords.) *Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: dinámicas poblacionales diversas y desafíos communes*. Serie Investigaciones, nº 12, Rio de Janeiro: ALAP Editor, 2011.

PASSOS, Joana C. D.; SANTOS, C. S. D. A educação das relações étnico-raciais na eja: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, p. e192251, 2018.

PATERNIANI, Stella Zagatto; BELISÁRIO, Gustavo; NAKEL, Laura. O humanismo radical de Sylvia Wynter: uma apresentação. **Mana**, v. 28, n. 3, p. 1-28, 2022.

PATTERSON, Orlando. **Slavery and social death: A comparative study**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

PEREIRA, Allan K. Escritas insubmissas: indisciplinando a História com Hortense Spillers e Saidiya Hartman. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 481-508, maio-ago. 2021.

PEREIRA, Júnia S. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2016.

PERLOW, Olivia N.; WHEELER, D. I.; BETHEA, Sharon L.; SCOTT, BarBara. M. (eds.). **Black women’s liberatory pedagogies: Resistance, transformation, and healing within and beyond the academy**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018.

PETIT, Sandra H. Práticas pedagógicas para a Lei nº. 10.639/03: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 657-684, set./dez. 2016.

PETIT, Sandra H. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral Africana na formação de professoras e professores. Fortaleza: EDUECE, 2015.

PICOWER, Bree; KOHLI, Rita (Eds.). **Confronting Racism in Teacher Education: Counternarratives of Critical Practice**. New York: Routledge, 2017.

PICOWER, Bree; MAYORGA, Edwin. **What's Race Got To Do With It: How current school reform policy maintains inequality**. 2ed. New York, NY: Peter Lang, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 62, p. 3-34, ago. 1987.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 41-50, 1992.

PRIMO, G. S.; FRANÇA, D. A. Racismo e infância: o impacto das discriminações raciais no desenvolvimento infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 174-183, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino americanas**. Buenos Aires, Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000. p. 122-151.

REIS, Gianne Cristina dos. O estado da arte: a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 196-213, jan./jun., 2019.

ROBINSON, Cedric. **Black Marxism: the making of the black radical tradition**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2020.

ROBINSON, Robert P. Until the revolution: Analyzing the politics, pedagogy, and curriculum of the Oakland Community School. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 7, n. 1, p. 181-203, 2020.

RODRIGUES, Carla; MONTEIRO, Juliana de M. Léia Gonzalez, uma filósofa amefricana. **Revista Ideação**, n. 42, p. 94-105, Jul./Dez., 2020.

RODRIGUES, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jun. 2018.

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ROMÃO, Jeruse. **Antonieta de Barros: Professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil**. 2 ed. Florianópolis: Cruz e Sousa, 2023.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim. Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, novembro de 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupil's intellectual development. Carmarthen: Crown House, [1968] 2003.

ROSS, Kihana M. Anti-Blackness in education and the possibilities of redress: toward educational reparations. **Amerikastudien / American Studies**, v. 66, n. 1, p. 229-33, 2021a.

ROSS, Kihana Miraya. Black space in education: Fugitive resistance in the afterlife of school segregation. In: GRANT, Carl. A.; WOODSON, Ashley N.; DUMAS, Michel. J., (Eds). **The future is Black: Afropessimism, fugivity, and radical hope in education**. New York, NY: Routledge, 2021b. p. 47-54.

ROSS, Kihana Miraya. Call it what it is: Anti-Blackness. **The New York Times**. June 4, 2020, June 4. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/06/04/opinion/george-floyd-anti-blackness.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROSS, Kihana Miraya. On Black education: Anti-blackness, refusal and resistance. In: GRANT, Carl. A.; WOODSON, Ashley N.; DUMAS, Michel. J., (Eds). **The future is Black: Afropessimism, fugivity, and radical hope in education**. New York, NY: Routledge, 2021c. p. 7-15.

ROSS, Kihana Miraya. Revisiting BlackCrit in education: Anti-Black reality and liberatory fantasy. **Center for Critical Race Studies in Education at UCLA: Research Briefs**, n. 17, p. 1-4, June, 2019.

ROSS, Kihana Miraya; GIVENS, Jarvis. The clearing: On Black education studies and the problem of "Antiblackness". **Harvard Educational Review**, v. 93, n. 2, p. 149-172, Summer, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, E. P. dos; MEIRA, L. C. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 13-20, set./dez. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEXTON, Jared. **Amalgamation schemes**: Antiracism and the critique of multiracialism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

SHAKUR, Assata. **Assata**: An autobiography. New York: Lawrence Hill & Co., 1987.

SHANGE, Savannah. **Progressive dystopia**: Abolition, antiracism, and schooling in San Francisco. Duke University Press, 2019.

SHARPE, Christina. **In the Wake**: On Blackness and Being. Durham: Duke University Press, 2016.

SHARPE, Christina. Response to “Ante-Anti-Blackness”. **Theory**, v. 1. [online], 2012.

SIDDLE-WALKER, Vanessa. **Their highest potential**: An African American school community in the segregated South. University of North Carolina Press, 1996.

SILVA, Adriana M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Alexandra L. **Jardim secreto**: educação como desejo de liberdade na diáspora africana. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e luta política no quilombo de Conceição da Crioulas. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Paulo V. B.; BORGES, R. S. Educação e relações étnico-raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em Educação (2011-2018). **Educar em Revista**, v. 38, e76116, 2022.

SILVA, Paulo Vinícius B.; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Ap. (orgs). **Educação e Relações Étnico-Raciais**: o Estado da Arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

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

SILVA, Wanderson D. A. da; COSTA, Elisângela A. S; PINHEIRO, Bárbara C. S. Educação para relações étnico-raciais na constituição curricular da Licenciatura em Química no Ceará: que cor tem a formação de professores(as)? **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021.

SLEETER, Christine E. Teacher education, neoliberalism, and social justice. In AYERS, W. C.; QUINN, T.; STOVALL, D. (Eds.). **Handbook of Social Justice in Education**. New York, NY: Routledge, 2008.

SLEETER, Christine E. **The Academic and Social Value of Ethnic Studies**: A Research Review. National Education Association, 2011.

SLEETER, Christine E., ZAVALA, Miguel. **Transformative ethnic studies in schools:** curriculum, pedagogy, and research. New York, NY : Teachers College Press, 2020.

SOJOYNER, Damien M. **First strike:** educational enclosures in Black Los Angeles. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016a.

SOJOYNER, Damien M. **Joy and pain:** a story of cblack life and liberation. Oakland, California: University of California Press, 2022.

SOJOYNER, Damien M. The policing of black youth in Los Angeles public schools: A critical race theory analysis of school resource officers. **Race, Ethnicity and Education**, v. 19, n. 5, p. 1133-1154, 2016b.

SOLÓRZANO, Daniel G. Images and words that wound: Critical Race Theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 24, n. 3, p. 5-19, 1997.

SOLÓRZANO, Daniel G.; YOSSO, Tara. Critical race methodology: counter-storytelling as an analytical framework for education research. **Qualitative Inquiry**, v. 8, n. 1, p. 23-44, 2002.

SONDEL, Beth; KRETCHMAR, Kerry; DUNN, Alyssa H. “Who do these people want teaching their children?” White saviorism, colorblind racism, and anti-blackness in “no excuses” charter schools. **Urban Education**, v. 57, n. 9, p. 1621–1650, 2022.

SOUZA, Livia M. N. de. “Eu sou uma mulher negra escrevendo”: entrevista com Livia Natália. Entrevistadoras: Grazielle Frederico, Lúcia Tormin Mollo e Paula Queiroz Dutra. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 51, p. 281-285, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10231/9055>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SPELLERS, Hortense J. **Black, White, and in Color:** Essays on American Literature and Culture. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

SPELLERS, Hortense J. Mama's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book. **Diacritics**, Summer, v. 17, n. 2, p. 64-81, 1987.

SPELLERS, Hortense. Bebê da mamãe, talvez do papai: uma gramática estadunidense. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella; ZACARIAS, André. **Pensamento Negro radical**. Trans. Allan K. Pereira e Kênia Freitas. Revisão técnica: Fernanda Silva e Sousa. São Paulo: Crocodilo, 2021, p..

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEELE, Claude M. A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. **The American Psychologist**, v. 52, n. 6, p. 613-629, Jun. 1997.

STOVALL, David. **Everyday antiracism: getting real about race in school**. New York: The New Press, 2008.

TATUM, Beverly Daniel. “**Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?**” and other conversations about race. New York: Basic Books, 1997.

TRINDADE, Azoilda L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Valores afro-brasileiros na educação**, Boletim 22, Novembro, 2005, p. 30-36.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past**: Power and the Production of History. Boston: Beacon Press, 1995.

VARGAS, João H. Costa. Antiblackness of the Human and the Social. *In*: JUNG, Moon-Kie; VARGAS, João H. Costa (org.). **Antiblackness**. Durham: Duke University Press, 2021a. p. 1-14.

VARGAS, João H. Costa. Blue pill, red pill: The incommensurable worlds of racism and antiblackness. **Kalfou**: A journal of comparative and relational ethnic studies, v. 8, n. 1-2, p. 183-205, 2021b.

VARGAS, João H. Costa. O cyborg e a escrava: geografias da morte e imaginação política na diáspora negra. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 34, p. 54-72, 2020a.

VARGAS, João H. Costa. Por uma mudança de paradigma: antinegitude e antagonismo estrutural. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p.83-105, jul./dez., 2017.

VARGAS, João H. Costa. Racismo não dá conta: antinegitude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, v. 18, n. 45, 15 jan. 2020b.

VARGAS, João H. Costa. **The denial of antiblackness**: Multiracial redemption and Black suffering. University of Minnesota Press: Minneapolis, 2018.

VIANA, Iamara da S.; MOTA, Isadora M., SILVA, Antônio C. H., et. al. (orgs). **Dos letramentos**: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2022.

VIEIRA, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. V. 48, n. 168, p. 412-445, abr./jun. 2018.

WARE, Franita. Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. **Urban Education**, v. 41, p. 427-456, 2006.

WARREN, Chezare A.; COLES, Justin A. Trading spaces: Antiblackness and reflections on Black education futures. **Equity & Excellence in Education**, v. 53, n. 3, p. 382–398, 2020.

WAXMAN, Olivia B. Exclusive: New Data Shows the Anti-Critical Race Theory Movement Is ‘Far From Over’: **TIME**, April 6, 2023. Disponível em: <https://time.com/6266865/critical-race-theory-data-exclusive/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

WILDERSON, Frank B. **Afropessimism**. New York: Liveright, 2020.

WILDERSON, Frank B. **Red, White and Black**: Cinema and the structure of U.S. antagonisms. Durham: Duke University Press, 2010.

WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda; prefácio Emicida. São Paulo: Edipro, 2021.

WUN, Connie. Against captivity: Black girls and school discipline policies in the afterlife of slavery. **Educational Policy**, v. 30, n.1, p. 171-196, 2016.

WUN, Connie. Unaccounted foundations: black girls, anti-black racism, and punishment in schools. **Critical Sociology**, v. 42, n. 4-5, p. 737-750, 2016.

WYNTER, Sylvia. Nenhum humano envolvido: carta aberta a colegas. Trad.: Stella Z. Paterniani com a colaboração de Patricia D. Fox. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella Z.; ARIAS, André. **Pensamento Negro radical**. Trans. Allan K. Pereira e Kênia Freitas. Revisão técnica: Fernanda Silva e Sousa. São Paulo: Crocodilo, 2021.

WYNTER, Sylvia. Proud Flesh Inter/Views: Sylvia Wynter. **Proud Flesh: A New Afrikan Journal of Culture, Politics & Consciousness**, 2006.

WYNTER, Sylvia. The Re-Enchantment of Humanism: An Interview with David Scott. **Small Axe**, v. 8, p. 119-207, 2000. I

WYNTER, Sylvia. Towards the sociogenic principle: Fanon, identity, the puzzle of conscious experience, and what it is like to be 'Black'. In: DURAN-COGAN, Mercedes; GOMEZ-MORIANA, Antonio (eds.). **National Identities and Sociopolitical Changes in Latin America**. New York: Routledge, 2001.

WYNTER, Sylvia. Unparalleled catastrophe for our species? Or, to Give Humanness a Different Future: Conversations. In: MCKITTRICK, Katherine (ed.). **Sylvia Wynter: On being human as praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2015, p. 9-89.

WYNTER, Sylvia. Unsettling the colonality of being/power/truth/freedom: Towards the Human, after man, its overrepresentation - an argument." **CR: The New Centennial Review**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

YOSSO, Tara J. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. **Race Ethnicity and Education**, v. 8, n. 1, p. 69-91, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entrevista para a pesquisa "*Educadoras(es) negras(os): sentidos e significados de suas vozes e fazeres insubmissos em educação no Brasil e nos EUA*"

Querid xx,

Espero que este e-mail te encontre bem!

Estou te escrevendo porque você manifestou interesse em participar do estudo "Educadoras(es) negras(os): sentidos e significados de suas vozes e fazeres insubmissos em educação no Brasil e nos EUA". Muito obrigada por seu interesse e disponibilidade. É um prazer e alegria imensos aprender sobre a educação das (dos) nossas (os) com você. =)

Sua participação é voluntária, não remunerada, e consiste em responder a uma pesquisa demográfica online e participar de uma entrevista online individual de 60 a 90 minutos. Primeiramente, para que você tome uma decisão informada sobre sua participação neste estudo, é necessário que você leia o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo e disponível neste link** <https://forms.office.com/r/dv5TTh6nfS>. Após ler e compreender os objetivos, etapas, riscos, benefícios e desfechos previstos para esta pesquisa, caso você esteja de acordo e deseje participar, **você deverá assinar, de forma online, no local/link indicado ao final do documento.**

Após sua assinatura e anuência, **você será redirecionada** e verá um link para responder a uma breve **pesquisa demográfica online (cerca de 5 minutos)**. A pesquisa coletará seu nome e e-mail, autodeclaração racial, identidade de gênero, idade, necessidades especiais, região administrativa/cidade, séries/anos, tempo de experiência em sala de aula e componente curricular que leciona/lecionou, via *Microsoft Forms*.

Ao final da resposta à pesquisa demográfica você verá o link para indicar sua **preferência de data e horário na agenda virtual**, para a realização da entrevista individual via Zoom. Uma vez agendado o horário, iniciaremos o processo da entrevista individual, que será conduzida por mim, com duração prevista de 60 a 90 minutos, via *Zoom*. As perguntas se relacionam ao seu contexto social, educacional e de vivências, sua formação e experiências acadêmicas e profissionais, os sentidos e significados da docência e da educação para você e/ou sua comunidade, seus fazeres/práticas e desafios na educação e narrativas negras na educação.

É importante que você saiba que pode retirar seu consentimento ou deixar de participar deste estudo a qualquer momento durante este processo, durante a entrevista, durante sua revisão das informações compartilhadas ou ainda antes que quaisquer resultados tenham sido divulgados ou publicados.

Agradeço imensamente por sua parceria e disposição em compartilhar seu tempo para participar deste estudo tão importante para nós professoras e professores negros e para a educação como um todo.

Aguardo ansiosamente para te conhecer um pouco mais, aprender com você e te ouvir durante este trabalho.

Por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo a qualquer momento caso tenha alguma pergunta ou sugestão.

Link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

<https://forms.office.com/r/dv5TTh6nfS>

Link para a Pesquisa Demográfica:

<https://forms.office.com/r/n27cTK94sD>

Link para o agendamento da entrevista:

<https://calendly.com/ellencintra/90min>

Atenciosamente,

Éllen Daiane Cintra

Doutoranda em Educação - Faculdade em Educação

Universidade de Brasília (UnB) – Brasília / Brasil

ellen.cintra@aluno.unb.br

(61) 99102-8227

*Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB em 26/05/2023 (vide Plataforma Brasil).

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Iniciando a entrevista:

- Informar a/o participante sobre o propósito deste estudo, que é compreender, de forma relacional, os sentidos e significados da educação da, para a e feita pela população negra a partir de uma interpretação crítica de arquivos, narrativas individuais e fazeres de educadoras (es) negras (os) na educação básica no Brasil e nos Estados Unidos. Por isso o ponto de vista de educadoras e educadores negros bem como seus fazeres pedagógicos é essencial;
- Lembrar as (os) participantes que elas (es) não precisam responder a nenhuma pergunta com a qual não se sintam confortáveis e que podem compartilhar as informações que quiserem;
- Lembrar às (aos) participantes que elas (es) podem retirar seu consentimento para participar deste estudo a qualquer tempo antes da divulgação ou publicação dos resultados, bastando informar a pesquisadora por e-mail;
- Informar às (aos) participantes que elas (es) receberão uma cópia da transcrição da entrevista para revisar e fazer alterações se assim o desejarem, bem como de citações ou trechos analisados para esta pesquisa e trabalhos futuros;
- Assim que essas informações forem repassadas, confirmarei se a (o) participante deseja manter seu vídeo aberto e se permite que a entrevista seja gravada. Em caso positivo, iniciarei a gravação da entrevista e solicitarei às/aos participantes que deem seu consentimento verbal para participar deste vídeo assim que a gravação começar;
- Anunciar temas sensíveis antes de fazer as perguntas.

Perguntas inicialmente propostas para a entrevista:

TEMA	PERGUNTAS DE PESQUISA	PERGUNTAS DE APROFUNDAMENTO / SONDAGEM
Contexto social e vivências	Me conte um pouco sobre como foi sua infância e onde você cresceu.	- Onde você cresceu? - Conte-me sobre sua família. - Conte-me sobre sua comunidade. - O que ou quem moldou quem você é? - O que te ajudou a desenvolver uma consciência racial?
Contexto educacional	Me conte um pouco sobre como foram suas experiências na escola durante a educação básica. Me conte sobre outras experiências educativas que você teve.	- Conte-me um pouco sobre suas experiências mais marcantes na escola. - Quais professores mais te marcaram? - Você se lembra de situações relacionadas à identidade negra que te chamaram atenção enquanto estudante? - Você teve algum professor(a) negro(a) na educação básica?
Formação acadêmica e profissional	Me conte sobre sua formação acadêmica. Me conte sobre sua formação inicial e continuada de professora.	- Onde você se formou? Em que área? - De que maneiras essa formação colaborou para que você se tornasse uma professora? - De que maneiras essas formações potencializaram sua identidade e sua atuação? - De que maneiras essas formações deixaram a desejar ou te prejudicaram?

		- O que você pode dizer sobre a preparação de professores para lidar com as questões étnico-raciais? - De que maneiras esses processos formativos influenciaram ou embasaram seu trabalho com as temáticas negras na escola? E com as identidades de estudantes negras(os)? - Se não influenciaram, onde ou com quem você aprendeu a trabalhar com essas temáticas e identidades?
Sentidos e significados da docência	Me conte o que você acha que significa ser professor (a), em sentido amplo, e ser professor (a) negra (o), especificamente.	- Quando e por que você decidiu se tornar professora (a)? - Quais seus objetivos ou sonhos enquanto professora? Por que? - As suas aspirações mudaram ao longo do tempo? Como? - O que ajudou a definir as suas aspirações ou sonhos enquanto professora? - O que você mais gosta sobre dar aula? E o que você menos gosta? - De que formas a presença de estudantes negros e não-negros influenciou a sua atuação em sala de aula ou sua presença na escola? - O que você conhece sobre as histórias ou os fazeres de outros professores negros ao longo da história? - De que forma saber disso ressoa em você como professora e na sua prática ou como poderia ressoar? - De que forma de outras(os) professoras(es) negras(os) ressoa(ram) em você como professora e na sua prática ou como você imagina que poderiam ressoar? - Você tem outros colegas de profissão negros? - Que impactos as histórias, práticas pedagógicas, posturas ou a presença de outras(os) professoras(es) negras(os) têm ou poderiam ter sobre você e sua atuação? - De que formas você imagina que professores não-negros se impactam entre si e aos estudantes ou mesmo à comunidade escolar? - Como você acha que o racismo na educação afeta professoras e professores negros? E professores brancos? - O que você acha que deveria ou poderia ser feito em relação a isso?
Fazeres negros na educação	Me conte sobre sua prática pedagógica no dia-a-dia da sala de aula ou da escola.	- Na sua opinião, qual é o sentido de estar em uma sala de aula como professora? - Quais seus propósitos quando você está em uma sala de aula? - Como você definiu ou vem definindo esse propósito?

		- Como esse propósito dá forma à sua prática pedagógica, ao seu fazer? - Esses propósitos variam para turmas ou estudantes diferentes? - Que valores e práticas você busca cultivar ou inspirar em seus estudantes? - Esses valores e práticas mudam para estudantes negros e não-negros? Por que? - O que você percebe sobre essa questão de diferenças raciais na escola, na sala de aula, entre professores, estudantes e diferentes equipes na escola ou mesmo na comunidade escolar? - Na sua opinião, qual a importância de incorporar questões relativas a racismo e/ou a justiça racial no currículo? - Como você lida com conflitos ou situações de discriminação no dia-a-dia? - De que formas a presença e o fazer pedagógico de um(a) professor(a) negro(a) pode reverberar na comunidade escolar? E para estudantes negras(os)? E para estudantes não-negras(os)? - Você percebe alguma diferença na atuação e nos discursos de professores negros e não-negros em relação às questões raciais? - De que formas você imagina que isso possa impactar estudantes negros e não-negros? - O que você gostaria de mudar em relação ao seu fazer pedagógico? E ao de outras pessoas ao seu redor?
Sentidos e significados da educação	Me conte sobre como você percebe os impactos da educação na vida de estudantes negros e não-negros. OU: Me conte sobre quais são os sentidos e significados da educação na vida de pessoas negras e não-negras.	- Você acredita que a educação tenha sentidos e significados diferentes para pessoas diferentes? - Quais os sentidos da educação na sua vida? - Quais os significados da educação na sua vida? - De que forma os sentidos e os significados da educação variam para gerações diferentes? - Como você definiria educação para pessoas negras? E para pessoas não-negras? - De que formas seria possível alinhar os sentidos e significados de educação para diferentes grupos raciais?
Narrativas negras na educação	Você poderia compartilhar alguma história sua com estudantes negros ou enquanto estudante negra (o) que te marcou? Você poderia compartilhar alguma situação, intervenção ou fazer pedagógico que te marcou ao longo da sua trajetória?	- Como essa situação te impactou ou às pessoas em questão? - Que memórias você tem do espaço escolar e das relações estabelecidas nele? - Em que sentidos eles se assemelham ou se diferenciam da realidade fora da escola? - Como você lida ou lidava com questões relacionadas à negritude? O que ou quem te influenciou para agir assim? Isso mudou ao longo do tempo?

	Você poderia contar sobre alguma situação em que você percebeu diferença no tratamento de professores negros e não-negros na escola?	- O que você sabe sobre a história da educação da população negra no Brasil ou mesmo sobre professores negros ao longo da história? - Como suas vivências enquanto pessoa negra impactam sua atuação enquanto professor (a)? - Como você navega em situações de tensão racial dentro da escola? - Como a escola navega em situações de tensão racial? - De que formas você cuida de sua saúde física, mental e emocional? E a escola? Você percebe se há alguma diferença quanto a essas questões entre professores negros e não-negros? - Que mudanças na educação de pessoas negras você gostaria de ver acontecer? - Que desafios você vê para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena? - Na sua opinião, quais as maiores limitações ou desafios da escola e da educação quando você olha para as várias diferenças entre as pessoas? - Se você pudesse inventar ou reinventar tudo que se relaciona a educação e à escola, o que você faria?
Encerramento	Há algo que você gostaria de acrescentar à nossa entrevista? Você gostaria de escolher um pseudônimo ou prefere que seu nome real seja usado na pesquisa?	- Qual é o seu pseudônimo preferido? Ou como você quer aparecer nomeada na pesquisa? - Gostaria de ser contatado para verificar as transcrições das entrevistas? Em caso afirmativo, como? - Se necessário, posso entrar em contato para esclarecimentos rápidos ou validação de informações de suas entrevistas?

Mais uma vez, obrigada pelo seu tempo e por compartilhar suas experiências e perspectivas! Agradeço muito sua confiança. É uma honra aprender com você e saber que estamos juntas(os) nessa caminhada!