

ON THE ORDINARINESS OF MURDERING THE BLACK PSYQUE AND FLESH: ANTIBLACKNESS IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE IN BRAZIL, COLOMBIA AND ECUADOR

Éllen Daiane Cintra¹
Mauri Balanta Jaramillo²
Ethan Johnson³

Abstract: This paper seeks to understand how anti-blackness has manifested in Brazilian, Colombian and Ecuadorian education based on analyzes of the education of ethnic-racial relations in these three countries. We start from the recognition of dynamics of violence that position Black people as socially dead (Patterson, 1982) in the afterlife of slavery (Hartman, 2007). Next, we analyze aspects of education and legal apparatus regarding ethnic-racial relations within education. We conclude that the lens of antiblackness (Sharpe, 2016; Wilderson, 2010; Vargas, 2020) in education advances analysis of the antagonistic and paradigmatic relationship that positions Black people as a problem and uneducable (Dumas, 2016; Ross, 2021).

Keywords: education of ethnic-racial relations; anti-blackness; Amefricanity; the afterlife of slavery.

Da normalidade do assassinato da psiquê e da carne negra: antinegitude na política e na prática educacional no Brasil, Colômbia e Equador

Resumo: Este artigo busca compreender como a antinegitude tem se manifestado na educação brasileira, colombiana e equatoriana a partir de análises sobre a educação das relações étnico-raciais nesses três países. Partimos do reconhecimento de dinâmicas de violência que posicionam pessoas negras como socialmente mortas (Patterson, 1982) na sobrevida da escravidão (Hartman, 2007). Em seguida, analisamos aspectos sobre a educação e as legislações voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Concluímos que a lente da antinegitude (Sharpe, 2016; Wilderson, 2010; Vargas, 2020) na educação avança em análises sobre a relação antagonônica e paradigmática que posiciona pessoas negras como um problema e ineducáveis (Dumas, 2016; Ross, 2021).

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; antinegitude; amefricanidade; sobrevida da escravidão.

¹ Universidade de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5022-9482>, E-mail: ellencintra.teacher@gmail.com

² Centro de Estudios Afrodiaspóricos CEAF - Universidad Icesi. Institut für Auslandsbeziehungen. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6286-230X>, E-mail: habitandoladiosa@gmail.com.

³ Portland State University. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8773-7107>, E-mail: ejohns@pdx.edu.

INTRODUÇÃO

Já se passaram mais de 20 anos desde a promulgação de diversas leis relativas a proteção e garantia dos direitos fundamentais das populações negras e temas étnico-raciais na educação em toda a América Latina. Apesar da centralidade das lutas das pessoas negras e dos movimentos negros nesses países, pouco se avançou na implementação de políticas públicas essenciais que garantam a efetividade dessas leis e a redução da violência contra estudantes e professoras(es) negras(os) nos espaços educacionais, por exemplo. Diante disso, convidamos à análise da natureza desses processos. Partimos da breve discussão sobre como a ideia de "amefricanidade" (Gonzalez, 2018) conecta as experiências do Brasil, Colômbia e Equador e como a antinegritude e seus efeitos na educação podem ser observados nesses três países.

Ao analisarmos os efeitos da escravidão em todo o mundo e, mais especificamente, na América Latina, concordamos com Lélia Gonzalez que "as implicações políticas e culturais da categoria de amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o termo em si 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, 2018, p. 329). Nesse sentido, as formas encontradas pelas populações negras para lutar, se adaptar, resistir, reinterpretar e criar novas formas de existência, como Lélia propõe, e as formas pelas quais a violência encontra, mais especificamente, as populações negras são bastante semelhantes e interconectadas. Argumentamos que existe uma dimensão mais profunda, a saber, a antinegritude, que deve ser cuidadosamente considerada para que possamos compreender a natureza e os efeitos das manifestações cotidianas de violência contra pessoas negras ao longo do tempo e do espaço e avançar na análise de seus efeitos na educação, entre outras áreas.

Nesse cenário, 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). Isso pode ser percebido, por exemplo, na manutenção de currículos eurocêntricos e na resistência à sua revisão (Régis; Basílio, 2018), na violência racista que atinge adolescentes negras em escolas particulares majoritariamente brancas (Cintra; Weller, 2021), na arte refinada de escamotear os direitos de pessoas negras por

meio de aparatos legais (Rincón, 2018) ou em como "a noção dominante de identidade nacional continua a ser construída por meio de misturas raciais e culturais, não dando aos afro-equatorianos nenhum lugar no desenvolvimento político e econômico da nação" (Johnson, 2021, p. 13). Não obstante os avanços resultantes das práticas, discursos e políticas antirracistas, percebe-se a contínua desqualificação do conhecimento negro e sua ínfima ou ausente presença na educação básica e superior nesses países. Ademais, é discrepante a sobrecarga física, financeira e emocional das(dos) poucas(os) professoras(es) negras(os) na educação básica e superior, lentamente consumidas(os) pelo peso do isolamento e da responsabilidade individual do trato pedagógico de temáticas étnico-raciais em diferentes níveis e resolução de problemas decorrentes da racialização nos espaços educacionais.

Inúmeros trabalhos na literatura acadêmica em educação na América Latina têm demonstrado a onipresença do racismo e, como pretendemos demonstrar, da antinegritude, nesses países. Lamentavelmente, mas de maneira previsível, a despeito da singularidade e complexidade dos efeitos da violência sobre a mente e o corpo das pessoas negras em cada país sob análise, esses países sequer precisariam ser nomeados aqui: são experiências traduzíveis, cotidianas, ordinárias e transponíveis que transcendem fronteiras de espaço e tempo, ecoando em todo o globo. Muito para além do tempo necessário para uma mudança social "eficaz", considerados os efeitos de séculos de escravidão formal e expropriação, existe um estado de profunda abjeção às pessoas negras e à negritude que precisa ser analisado.

Diante disso, interrogamos de que maneira esse debate pode ser avançado e questionamos o próprio significado do que é e quem é considerado humano na educação. Para tanto, as próximas seções deste artigo apresentam um panorama da educação das relações étnico-raciais no Brasil, Colômbia e Equador. Oferecemos análises que centralizam as bases e efeitos da violência contra pessoas negras e buscamos avançar proposições sobre como a antinegritude molda o significado das subjetividades e experiências negras e não negras por meio da educação.

ANTINEGRITUDE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS PREMISSAS QUE ARTICULAM A MORTE SOCIAL NEGRA

Recentemente, um número crescente de pesquisadores tem utilizado a lente da antinegritude para discutir como o sistema educacional e as escolas -

também definidos como um "complexo educacional de sobrevivência" (Love, 2019) - representam locais de sofrimento (Dumas, 2014), confinamento (Sojoyner, 2016) e experiências de cativeiro para estudantes negros, resultado de políticas públicas, vigilância, disciplina e punição (Dumas, 2016; Warren; Coles, 2020; Wun, 2016a, 2016b). Embora a negritude e a antinegritude, como categorias, tenham recebido alguma atenção em estudos na América Latina (Alves, 2020; Pinho; Vargas, 2016; Vargas, 2020), há poucas investigações nessa área em crescimento, especialmente de forma que a conecte à educação.

A antinegritude é baseada na compreensão de que a escravidão - definida como "a dominação permanente e violenta de pessoas alienadas natalmente e completamente desonradas" (Patterson, 1982, p. 13) - criou uma "situação antissocial extrema" (Steinmetz, 2016, apud Vargas; Jung, 2021, p. 3) em que a(o) escravizada(o) é uma pessoa "socialmente morta" ou "não social" (Patterson, 1982, p. 5). A escravidão criou uma incompatibilidade da vida negra, definida por uma relação fóbica, de aversão às pessoas negras e ao significado construído em relação a elas, e de fungibilidade, tornando-as acumuláveis, descartáveis e substituíveis. Essa relação não terminou com a emancipação formal e posicionou o indivíduo negro no continuum da história, social e culturalmente, como escravo - desprovido de agência, desejo ou liberdade. Como as experiências no Brasil ilustram (Alves, 2020; Pinho; Vargas, 2016; Vargas, 2017), apesar de serem a maioria no país, pessoas negras brasileiras continuam a lutar para sobreviver na "sobrevida da escravidão". Conceito-chave para entender a antinegritude, a sobrevivida da escravidão é definida por Hartman (2007, p. 6) como "oportunidades de vida incertas, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e pobreza", experiências que persistem nos dias de hoje de maneira muito semelhante aos períodos de cativeiro.

Em outras palavras, existe uma impossibilidade ontológico-paradigmática para que as pessoas negras sejam, de fato, vistas e tratadas como seres humanos [em qualquer espaço]. Porque a contemporaneidade é cotérmina com a escravidão, assim como a posição negra com a de escravo, pessoas negras foram e continuam a ser excluídas da formação do Estado-nação e da noção de humanidade. A impossibilidade de ter direitos básicos ou acesso a bens públicos, como habitação decente, saúde, educação, emprego e segurança, vai além do discurso de negligência e falência do Estado: o Estado "falha" de maneira absolutamente desproporcional em relação aos negros em oposição aos não negros e isso não é uma coincidência. Também não é coincidência que políticas de reparação tenham sido usadas contra os próprios negros ao longo dos séculos.

Percebida como uma relação antagônica com a humanidade (Wilderson, 2020), essa posição ontológica das pessoas negras como escravas pode ser evidenciada diariamente na dinâmica da violência gratuita - uma forma de violência que encontra pessoas negras a qualquer momento e em qualquer espaço, sem que elas tenham feito nada além de existir enquanto negras.

A antinegitude é compreendida como um clima total (Sharpe, 2016), que permeia o ar e cada fragmento do espaço-tempo. Ela opera em toda a diáspora negra e expõe as falácias de analogias que equiparam o sofrimento e a violência vivida por pessoas negras às experimentadas por outros grupos vulnerabilizados e/ou racializados. Partindo da dicotomia negro vs. não negro, Vargas (2020), com base nas proposições de Wilderson (2020) e outras(os) teóricas(os), explica que as posições dos sujeitos são relacionais e centrais na constituição das subjetividades. Nesse sentido, os sujeitos são [Humanos] na medida em que não são negros, transformando a negritude em uma referência nula, uma não referência, "uma impossibilidade paradigmática" ou "a antítese absoluta de um sujeito humano" (Wilderson, 2020). Vargas também destaca que o sujeito negro, mesmo excluído do mundo social [e talvez, precisamente por causa dessa exclusão], é central para a construção do que significa ser humano, pois "o não-sujeito negro é a presença ausente fundamental (ou a ausência presente fundamental) [...] que estrutura a gama de posicionalidades subjetivas não negras" (Vargas, 2017, p. 92).

Considerando como a antinegitude se manifesta na educação, Dumas (2014, p. 3, tradução nossa) 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 antinegitude, Dumas pondera sobre o que significa sugerir que as políticas educacionais são um local de antinegitude, 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 da antinegitude 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, tradução nossa).

Análises como essas têm origem em um contexto estado unidense, onde intelectuais negros têm utilizado a lente da antinegitude para demonstrar como ela opera nas escolas e destacar a incompatibilidade fundamental entre a liberação negra e a educação pública no país. Ross (2021, p. 14, tradução nossa) sugere que estudiosos da educação podem se valer dessa teoria para "explicar as formas como estudantes Negros são posicionados como subestudantes, marcados como intrinsecamente ineducáveis". Sugere também que essas lentes podem ajudar a compreender que a educação desses estudantes nesses espaços é irreconciliável e que essas lentes podem "tornar os ataques diários a estudantes negros legíveis como parte integrante das formas como as escolas continuam estruturadas por solidariedade antinegra".

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" (2016, p. 12, tradução nossa) com que a sociedade em geral vê e trata as pessoas negras. Comprometidas(o) 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 espetáculos, apresentamos, nas seções seguintes, reflexões sobre o cenário atual da educação e das relações étnico-raciais no Brasil, Colômbia e Equador, e como a dinâmica da antinegitude emerge neles.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: NOTAS SOBRE AS FALÁCIAS DE UM PAÍS ANTINEGRO

No Brasil – considerado o país mais negro fora do continente africano, em números absolutos – as condições de vida de sua população multiétnica retratam as discrepâncias resultantes de séculos de escravidão e violações dos direitos básicos de negros, indígenas e de outros grupos historicamente excluídos, o que é lido neste artigo como manifestações da sobrevida da escravidão (Hartman, 2007) no país. Os negros brasileiros representam 56,10% dos 209,2 milhões de habitantes do país (PNAD, 2019). Apesar de constituírem a maioria da

população, pretos e pardos continuam a não ter acesso a bens essenciais e direitos fundamentais.

Compondo 73% dos mais pobres e apenas 28% das pessoas com maiores rendimentos (IBGE, 2022), de acordo com dados de 2021 do Atlas da Violência (Cerqueira, 2021), os negros são 77% das vítimas de homicídios em um país em que um homem negro tem 2,6 vezes mais chances de ser assassinado. Apesar dos esforços feitos pelos movimentos negros e diferentes atores sociais para a educação da população negra, destaca-se que as taxas mais baixas de alfabetização são de estudantes negros. Embora até o final do Ensino Fundamental haja pouca diferença nas matrículas iniciais por cor/raça ou gênero, no Ensino Médio fica evidente que a taxa de abandono escolar é maior para estudantes negros, não coincidentemente, especialmente para os do sexo masculino (Giugliani, 2020; Gomes; Laborne, 2018), que são os maiores alvos de homicídio na faixa etária de 15 a 29 anos (IBGE, 2022).

Essa violência e ódio são evidências de que o Estado talvez nunca tenha tido a intenção de proteger, respeitar ou humanizar pessoas negras, nem por meio de políticas e práticas educacionais, nem por meio de suas promessas. Ilustrativo disso é o assassinato de Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, no Complexo da Maré, em junho de 2018. Assassinado enquanto ia para a escola, Marcus Vinícius questionou nos braços da mãe: "Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?". A natureza sádica dessa promessa – de que os corpos negros serão protegidos por um uniforme escolar e, conseqüentemente, pela educação – é (ou deveria ser), no mínimo, desestabilizadora, mas foi naturalizada como cotidiana e comum.

Diante da promessa não cumprida de se tornarem ex-escravos, a população negra brasileira foi submetida a quase quatro séculos de más condições de vida e morte prematura evitável. Como último país das Américas a abolir a escravidão, em 1888, a população negra sempre lutou para manter sua dignidade, direitos e criou estratégias para sua humanização também por meio da educação (Molina, 2011; Silva, 2000). Houve inúmeros arranjos legais e sociais que, para dizer o mínimo, complicaram o acesso e a permanência de negros nas escolas ao longo dos séculos XIX e XX (Barros, 2016; Fonseca, 2002). Isso pode ser visto no uso estratégico da Lei do Ventre Livre (1871), que, entre outras legislações, apesar de responsabilizar o Estado brasileiro pela educação de crianças negras nascidas de mulheres escravizadas e, pretensamente, fomentar a transição para a liberdade

(Fonseca, 2002), contribuiu para a inscrição dos negros como um problema no imaginário e nas políticas sociais brasileiras.

Revoltas, insurreições, quilombos, jornais, escolas, organizações e várias outras ações, conjunto que veio a ser caracterizado como Movimento Negro Educador (gomes, 2017), foram essenciais para tornar possível a vida negra. O papel da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937), do Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1961), fundado por Abdias do Nascimento, do Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1979, foi fundamental na defesa da educação gratuita para todas as crianças brasileiras, bem como na reivindicação da admissão de estudantes negros em escolas públicas e universidades, em reconhecimento aos impactos do racismo e da pobreza na exclusão de estudantes negros. Entre outros momentos cruciais, o Movimento Negro afirmou categoricamente "o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como o direito à diversidade étnico-racial" (Gomes, 2011, p. 113). Esse esforço resultou na inclusão do tema transversal "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, mas devido ao seu caráter universalista, não apresenta em sua proposta uma reivindicação explícita para superar o racismo e a desigualdade racial na educação.

Após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2001), o Estado brasileiro teve que reconhecer internacionalmente a presença e persistência do racismo na estrutura de suas instituições (Gomes, 2017). Como resultado disso, a Lei n.º 10.639 foi aprovada em 2003 e posteriormente ampliada pela Lei n.º 11.645/2008, alterando a Lei n.º 9.694/1996 - a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Regulamentadas pela CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, as duas primeiras tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica. Com abrangência nacional, esse aparato legal torna urgente sua implementação por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, bem como por conselhos e departamentos de educação e universidades (Gomes, 2011). No entanto, como mostrado em estudos e relatórios anteriores, pouco ou muito menos do que o esperado foi feito a esse respeito, especialmente quando refletimos sobre a triste necessidade de legislações que obriguem o reconhecimento da humanidade dos indivíduos. A presença de imagens e ideias estereotipadas que desconsideram as pessoas negras, suas realizações sociais e intelectuais e sua centralidade na própria formação da sociedade brasileira em livros didáticos escolares está intimamente

ligada às cenas de sujeição que são diariamente reencenadas dentro e fora das escolas. Humilhadas por infames “homenagens” à negritude durante o Novembro Negro – onde o que se vê são, por exemplo, cartazes em que palha de aço representam os cabelos de pessoas negras –, crianças e adolescentes negros seguem ainda forçados a cortar ou manter seu cabelo natural “sob controle” em diversas escolas públicas e militarizadas ao redor do Brasil.

Ao longo desse caminho, as relações entre legislação, currículo e prática escolar são organizadas para atender a expectativas educacionais deturpadas. Apontamos para o fato de que a própria necessidade e a resistência evidenciada na implementação das diretrizes para a inclusão de conteúdo sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme orientam as referidas leis, informam, entre outros aspectos, como a antinegritude opera na educação brasileira.

OBRIGAÇÃO DESOBRIGADA: A NEGRITUDE E A EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA

A educação na Colômbia tem uma história profundamente moldada pelos preceitos sócio-raciais que o colonialismo legou aos Estados/Nações na América Latina (Hall, 1980; Lugones, 2011; Quijano, 2000; Viveros-Vigoya, 2010; Walsh, 2013). Nela persiste a incapacidade de superar o senso de subalternidade sobre o qual o curso social da população afrodescendente é definido a partir do sistema educacional. Além das aberturas que a reforma constitucional de 1991 facilitou para a promulgação da *Ley 70*⁴ e subseqüente *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*⁵, a permanência dos estudantes afro-colombianos à margem da vida escolar representa um conflito entre os valores multiculturalistas que prescrevem o caráter “moderno” da educação e a desumanização implícita pelo fator racial, que moldou os afro-colombianos como sujeitos insignificantes e, portanto, dispensáveis dentro da escola.

⁴ O propósito da Lei 70/1993 é reconhecer as comunidades negras que têm ocupado terras devolutas nas áreas rurais adjacentes aos rios da Costa do Pacífico, de acordo com suas práticas tradicionais de produção e o direito à propriedade coletiva. Ela também tem como objetivo estabelecer mecanismos para a proteção da identidade cultural e dos direitos das comunidades negras da Colômbia como um grupo étnico, bem como a promoção do seu desenvolvimento econômico e social, a fim de garantir que essas comunidades obtenham condições reais de igualdade de oportunidades em relação ao restante da sociedade colombiana.

⁵ Os objetivos fundamentais da Cátedra são: aprender e exaltar as contribuições histórico-culturais, ancestrais e atuais das comunidades afro-colombianas para a construção da nação colombiana e contribuir para o debate pedagógico nacional com novas abordagens sobre as possibilidades conceituais e metodológicas de assumir o multiculturalismo e o interculturalismo na educação.

A eliminação da vida negra pode ser evidenciada tanto nas pedagogias e conteúdos curriculares quanto na constante precariedade das escolas localizadas em áreas predominantemente negras. A baixa qualidade educacional resulta em escassas oportunidades de mobilidade social, que pretendem ser mitigadas pelos contornos do bem-estar que sugerem pouca responsabilidade pela configuração do estudante negro como uma entidade abjeta desprovida de valor social, de acordo com o tipo de cidadania funcional às sociedades capitalistas.

Ao questionar seus aspectos fundacionais, o conceito de *mestizaje* levou à exclusão primordial de indígenas e afrodescendentes na educação formal, pois eram considerados estranhos ao tipo de cidadania que impulsionaria a modernização dos Estados durante o período republicano. Mais tarde, sua aceitação seria promovida ao estabelecer a *mestizaje* como emblema da identidade nacional que ratificava a intenção civilizadora nessas comunidades. Em ambos os casos, os valores e ideais eurocêntricos, que foram o cerne da educação no país, também propuseram as comunidades negras como destinatárias de uma educação que as prepara para viver sob o esquema legal e normativo da dominação branca (Hartman, 1997). Da mesma forma, os termos em que a educação para os afro-colombianos é oferecida reforçam um paradigma de "inclusão" que pouco faz para evitar a inferiorização, objetificação e exotização da negritude, tornando a concessão de educação um acordo para a prolongação da hierarquia sócio-racial.

A imobilidade social dos afro-colombianos é diretamente proporcional ao lugar que ocupam no sistema educacional. Para além do fato de que há uma oferta de escolas públicas em bairros pobres, essa distribuição é desigual, pois privilegia bairros com uma maior população branca/*mestiza* (Alves, 2020), com base na suposição de que são mais capazes de competir no mercado global. Os planos e programas que tentaram reduzir as lacunas educacionais são ofuscados pela persistência de condições estruturais para que as pessoas negras não consigam sair das periferias da vida. De fato, eles acentuaram a divisão racial-espacial das cidades, onde os territórios com as maiores populações afro-colombianas fornecem uma força de trabalho marginal que é eficaz na energização das forças da produção capitalista que a expansão metropolitana não pode gerar por conta própria (Robinson, 1983). Como consequência, os ambientes escolares perdem significado social e a ideia de educação se torna nada mais do que uma "obrigação" desobrigada para uma "cidadania" fechada no mesmo terreno onde os direitos humanos são promovidos.

De acordo com o último relatório do Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE), as maiores taxas de pobreza multidimensional e privação devido ao absentismo escolar foram encontradas nas regiões do Caribe e do Pacífico, levando em consideração que sua principal demografia é afrodescendente. Esse cenário é consistente com o fato de que apenas 14,8% da população afro-colombiana tem acesso à educação superior. Em um sentido mais problemático, a privação educacional está especialmente concentrada em um setor rural marcado pelo abandono do estado, pela violência armada e pelo extrativismo transnacional, onde os projetos educacionais são insuficientes para combater a necessidade de migração para centros urbanos em busca de melhores oportunidades. Mesmo as iniciativas de escolas com foco etnoeducacional e/ou agrícola destacam importantes barreiras para o fortalecimento desses modelos e sua capacidade de influenciar a transformação de territórios étnicos, pois são diretamente afetados pelo modelo de produção industrial e pela economia extrativista que não parou de causar a deterioração do tecido social, cultural e ambiental.

Interrogando a partir da variável de gênero, as mulheres e dissidentes sexuais são ainda mais excluídos do sistema educacional e relegados a se confinar na maternidade precoce, no emprego doméstico e no trabalho sexual, sendo esses cenários onde estão ainda mais vulneráveis. O caráter "anagramático" de gênero no âmbito da modernidade negra chama a atenção para as formas redutoras com que o sexo e gênero binários são inadvertidamente lidos e impostos (Snorton, 2017) a partir de uma visão heteronormativa da educação. Já removidos do sistema educacional, também não há interesse em registrar os motivos da deserção, na medida em que a responsabilidade direta é atribuída ao sujeito, sem levar em consideração as formas como os negros tentaram habitar um corpo e uma subjetividade dentro dos próprios limites da objetificação e criminalização. Simbolicamente e materialmente, os estudantes afro-colombianos vivem uma relação de quase-morte dentro do sistema educacional, pois suas vidas e futuros podem ser facilmente descartados enquanto são promovidos os valores mais nobres e elevados da democracia.

Considerar que o sistema educacional colombiano opera sob uma lógica antinegra faz muito sentido quando as escolas permanecem alheias aos processos de criminalização dos jovens pela polícia, às pedagogias punitivas e às práticas de OSCs involuntariamente investidas nos discursos da ordem e pela chamada "sociedade civil" que representa a parcela racialmente privilegiada das cidades (Alves; Ramos, 2014). Dessa forma, é irrelevante questionar as condições em que

crianças e jovens afro-colombianos "desaparecem" das salas de aula ou "se sustentam" nelas à custa da aceitação da profunda desvalorização de tudo o que denota sua ligação étnico-racial. Na verdade, a inferiorização da intelectualidade negra continua presente nos textos escolares, no conhecimento e nos rituais que, por mais de dois séculos, perpetuaram o legado da colonialidade (Caicedo, 2011).

O sistema educacional na Colômbia tornou-se uma espécie de circuito de hiper-vigilância para os corpos negros. Ao continuar a educar simultaneamente para uma cidadania marginal e privilegiada, o controle e a violência serão as principais mediações do primeiro para legitimar a dignidade do segundo. Em resumo, a educação está longe de deixar de ser outra forma de submissão cultural do doloroso encontro com um mundo que opera de acordo com lógicas antinegras (Pickens, 2019).

MESTIZAJE É UMA PEDAGOGIA DA ANTINEGRITUDE: EDUCAÇÃO E NEGRITUDE NO EQUADOR

O significado da raça no Equador desde a década de 1990 tem evoluído. Em 1998, em grande parte devido aos desafios dos grupos indígenas e afro-equatorianos e à globalização do multiculturalismo, o Equador reconheceu pela primeira vez que é uma nação multicultural e multirracial por meio de um referendo constitucional. Esta nova constituição concedeu aos grupos indígenas e afro-equatorianos 15 direitos coletivos (Johnson, 2009), três dos quais se referiam especificamente a práticas e processos educacionais (Garcia; Walsh, 2002). Cada um desses direitos aborda como aos afro-equatorianos foram negados acesso e representação na educação. Outro referendo constitucional em 2009 expandiu esses direitos e o reconhecimento obtido em 1998 e os tornou mais específicos (Walsh, 2011). Além disso, desde a década de 1990, desenvolveu-se um corpo de literatura que examina a discriminação racial e a desigualdade no Equador. No entanto, essas mudanças na forma como a nação se imagina têm sido mais retóricas do que substanciais (Green, 2007) e precisam ser inseridas no discurso global do multiculturalismo (Green, 2007; Hooker, 2008; Ng'weno, 2007), o que torna muito mais difícil para as nações ao redor do mundo manterem suas formas explícitas de desigualdade racial e cultural. Os exemplos mais claros disso são a declaração das Nações Unidas da Década Internacional dos Afrodescendentes, 2015-2025, e a Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo em 2001 em Durban, África do Sul. O discurso

internacional sobre a reforma da cidadania multicultural aumentou a conscientização sobre a desigualdade, mas pouca mudança ocorreu. Os negros no Equador continuam a se encontrar na parte inferior da hierarquia social.

Dentro desse contexto, em 2016, o Ministério da Educação do Equador publicou o Currículo Nacional de Ciências Sociais e Plano Pedagógico. Este documento revisa o que é usado atualmente em todo o país. Ele aborda o racismo, o sexismo e o colonialismo e pede aos professores e alunos que reflitam criticamente sobre como essas estruturas moldaram as sociedades equatorianas e latino-americanas. Essa reescrita do currículo nacional reverte a política de nacionalismo cultural do Equador por meio do discurso dominante de *mestizaje*. Muitas dessas mudanças também foram sugeridas na reforma nacional do currículo de 1996. Nenhuma dessas reformas foi amplamente implementada até a data da escrita deste artigo. Os esforços dos afro-equatorianos para incluir a história africana, a história afro-equatoriana e questões de identidade, raça e racismo no currículo formal têm sido implementados desde a década de 1990. No entanto, essas ações foram isoladas em escolas específicas onde os afro-equatorianos compõem a maioria da população estudantil (Johnson, 2021). Para entender esses processos e práticas educacionais, é necessário situá-los em um contexto socio-histórico mais amplo.

Antes do Equador se tornar um país e em seus primeiros estágios de nação, as pessoas negras e seus descendentes, muitas vezes racialmente e culturalmente mistos, estavam localizados em uma estrita hierarquia racial. No início do século XX, à medida que os países começaram a se imaginar em relação às lutas anticoloniais em todo o mundo, o Equador, como grande parte da América Latina, passou a tentar se posicionar positivamente dentro desse contexto global em mudança. Em toda a América Latina, em grande parte como resultado das maneiras específicas como o colonialismo ocorreu aqui, os europeus brancos compunham a minoria de suas populações, então não podiam se considerar nações brancas porque fazê-lo teria relegado a maioria de suas populações à não cidadania. Através de uma habilidade principalmente manual, a América Latina desenvolveu o conceito de *mestizaje*. *Mestizaje* referia-se à "ideologia inclusiva de exclusão" (Stutzman, 1981) e inclui todos que negam sua negritude e exclui todos que a aceitam. Um exemplo claro da predominância da *mestizaje* na região é a declaração de 1972 do General Equatoriano Guillermo Rodríguez Lara, presidente da República do Equador, que afirmou: "Todos nós nos tornamos brancos quando aceitamos os objetivos da cultura nacional" (Stutzman, 1981, p. 46).

Mestizaje é antinegra. O que é a antinegitude? Como Christina Sharpe (2016) demonstra, pessoas de ascendência africana em todo o mundo são o oposto do que é incluído na humanidade. A antinegitude afirma que as pessoas negras vivem em uma relação estruturalmente antagônica com o que é chamado de humano. Ou seja, institucional e psicologicamente, as pessoas negras não são reconhecidas na sociedade civil. Sexton (2008) mostra que o *mestizaje* é uma pedagogia. Ela ensina a aceitar tanto a sua posição de não cidadania quanto a acreditar que se pode passar de não cidadão para cidadão, de não humano para humano. Ele escreve sobre como, através da pedagogia do *mestizaje*,

o negro simplesmente tem que ser educado quanto à sua feiura, um ponto inegável com o qual ela eventualmente concordará, para que ela se abstenha e 'dê lugar a um mais bonito'. Não mais procedendo por imposição ou agressão, não mais exigindo 'a seleção darwinista brutal', a focalizada e deliberada despovoação de negros torna-se uma missão bem-vinda, cumprida de maneira diligente por suas vítimas. (Sexton, p. 200-201, tradução nossa).

Além disso, Sexton também mostrou como os movimentos atuais de multiculturalismo e multirracialismo imitam a *mestizaje*. *Mestizaje* e multirracialidade ensinam. Eles tentam convencer a pessoa multirracial/mulata de que ela faz parte da sociedade civil.

Escrevendo em 1981, Stutzman demonstrou como o sistema educacional era estruturado através da *mestizaje*. Mais tarde, Granda Merchán (2003) demonstrou, por meio de análise de livros didáticos, que pouco havia mudado desde o trabalho de Stutzman. Ele escreveu:

Existe um consenso geral de que uma das estratégias centrais do discurso dominante no que diz respeito à representação da população equatoriana tem sido a invisibilização dos afro-equatorianos. Isso é diferente dos grupos indígenas que ocuparam um lugar central - embora desvalorizado - nesses discursos. (Merchan, 2003, p. 59, tradução nossa).

Escrevendo em uma revisão do currículo nacional para escolas primárias em 2009, Granda Merchán descobriu que pouco havia mudado. Johnson (2021) também demonstrou como as imagens da negritude em um livro didático usado na cidade e na província de Esmeraldas ao longo da década de 1990 corroboram as afirmações de Granda Merchán acima. Convidamos a ir mais longe, no

entanto, e argumentar que elas retratam a negritude como não humana. Com "não humana" não nos referimos ao sentido biológico (ou seja, como um símio ou macaco), embora esse seja o caso nas imagens mencionadas anteriormente; em vez disso, queremos dizer que elas são caracterizadas como não tendo legado temporal ou cartográfico – a definição de humanidade.

Em 2017, ocorreu o Encontro Nacional da Juventude Afro-Equatoriana, na Universidade Simón Bolívar, em Quito. O evento convidou jovens afro-equatorianos de todo o país a participar de uma oficina de um dia para discutir os desafios que enfrentavam. O seminário começou com uma reunião em que um conjunto de perguntas foi apresentado a aproximadamente 100 jovens. Duas das perguntas foram: Existem alternativas para o discurso de inclusão (*mestizaje*), ou nossas demandas se limitam simplesmente ao nosso desejo de ser como eles? Até que ponto faz sentido ser incluído em uma sociedade que não funciona?

Embora essas perguntas não façam referência explicitamente à morte social, elas apontam para a impossibilidade de tentar reformar uma sociedade que é fundamentalmente antinegra. É claro que as pessoas que desenvolveram a pergunta sabem que a *mestizaje* distorce as compreensões de muitos afro-equatorianos. A segunda pergunta sugere que os afro-equatorianos devem considerar viver fora da sociedade civil porque não faz sentido tentar se inserir em uma sociedade que os rejeita. Se a sociedade não funciona para as pessoas negras, por que elas deveriam querer ser incluídas? Ambas as perguntas apontam para a impossibilidade de viver na sociedade equatoriana. Talvez o que devemos fazer seja apoiar esses jovens em sua análise, o que diríamos ser uma análise mais correta.

À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES

No final de 2022, um caso de racismo escolar ganhou manchetes na Colômbia. Uma professora afro-colombiana, mãe de duas crianças de 5 e 9 anos, detalhou o terror ao qual ela e seus filhos foram expostos quando chegaram a uma escola em Boyacá, o departamento com a menor presença de afro-colombianos no país e predominantemente de brancos e mestiços. O grau de violência foi tão extremo que obrigou a hospitalização das crianças, que atribuem a cor de sua pele como a principal causa das agressões físicas, verbais e sexuais que receberam de um grupo de estudantes. Em seus relatos, as vítimas destacam as frases que acompanharam os episódios de violência, aludindo à animalização, feminização e sexualização de seus corpos. Essa abjeção reproduzida por crianças

brancas e mestiças de acordo com suas associações com a negritude evidencia a passividade do sistema educacional diante da difusão diária da violência antinegra, perpetrada sob o pretexto do prazer, do paternalismo e do senso de propriedade (Hartman, 1997). Por esse motivo, quase um ano após o evento, a mãe continua a exigir justiça e reparação para seus filhos, lamentando a efêmera "comoção" que esse caso causou na sociedade e no próprio Estado.

Este caso - entre centenas de casos semelhantes que ocorrem todos os dias na América Latina e no mundo - parece, soa e cheira apenas como "mais um caso isolado". No entanto, ele fala da urgência de desestabilizar e desenterrar a paz que fizemos com a violência contra a carne negra. Os casos apontados falam de um lócus de abjeção em que o assassinato é (re)encenado fisicamente, como para Marcos Vinícius, mas também simbólica e psicologicamente, de forma contínua. Esses casos são apenas a ponta de um iceberg que tem fundações profundas e complexas sob as águas antinegras em que navegamos há séculos. Aprender a onipresença da antinegritude significa entender de que formas ela emana em atos simbólicos, discursivos e físicos de violência por meio de políticas educacionais, diretrizes e práticas pedagógicas.

Este artigo examinou a paradigmática exclusão e expulsão de corpos negros, orquestrada dentro e fora da educação básica e superior, que facilita seus encontros com empobrecimento, subempregos, encarceramento, má saúde e morte prematura evitável em países onde as "balas perdidas" sempre encontram seu caminho na carne negra. Ele analisou a curadoria refinada de materiais e escolas desestruturadas que reforçam a desumanidade negra. Explorou as promessas não cumpridas de sociedades multiculturais que nunca tiveram a intenção de reconhecer a cidadania e humanidade negra, nem de abrir mão do relacionamento antagônico que produz negros como não humanos e socialmente mortos.

Diante da teorização sobre a antinegritude e das análises apresentadas sobre o panorama educacional do Brasil, Colômbia e Equador nas seções anteriores, convidamos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais a considerar como uma lente da antinegritude permite compreender a irreconciliabilidade da educação, em geral, da política educacional, em particular, e da escolarização com os próprios significados da vida negra e da humanidade negra, dadas as premissas sobre as quais foram moldadas e concebidas. Reconhecemos com alegria e respeito o fato de que as pessoas negras percorreram um longo caminho em suas reivindicações por direitos fundamentais e possibilidades de vida, e viveram à

altura de seu brilho e intelectualismo, tornando a vida possível onde nada mais era. Entendemos que o Estado tem proeminente e continuamente planejado e executado nossa morte. Devemos sentar à mesa com o fato de que um verdadeiro compromisso em educar e humanizar as pessoas negras pode significar romper definitivamente com a educação como ela é e forjar um universo completamente diferente onde as pessoas negras e a vida negra sejam possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jaime A. Biópolis, necrópolis, 'blackpolis': notas para un nuevo léxico político en los análisis socio-espaciales del racismo. **Geopauta**, v. 4, n. 1, p. 5-33, 2020.

ALVES, Jaime A.; MORENO, Vicenta; RAMOS, Brenda. Notas preliminares para un análisis interseccional de la violencia en el Distrito de Aguablanca (Cali-Colombia). **Series de Documentos de Trabajo del CIES**, v. 5, p. 4-21, 2014.

BARROS, Surya A. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**. v. 42, n.3, p. 591- 605, 2016.

CAICEDO, J. A. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. **Revista Pedagogía y Saberes**, v. 34, p. 9-21, 2011.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

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.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DANE. 2018. **Censo Nacional de Población y Vivienda en Colombia**.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DANE. 2023. **Boletín técnico sobre pobreza multidimensional en Colombia - año 2023**.

DUMAS, Michael J. 'Losing an arm': schooling as a site of black suffering. **Race, Ethnicity and Education**. v. 17, n. 1, p. 1-29, 2014.

DUMAS, Michael J. Against the dark: Antiracism in education policy and discourse. **Theory into Practice**, v. 55, n. 1, p. 11- 9, 2016.

FONSECA, Marcus V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GARCÍA, Juan; WALSH, Catherine A. **El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, n. 27, v. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa Diáspora Africana**. [São Paulo] Filhos da África, 2018.

GIUGLIANI, Beatriz. Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras. **Revista CS**, n. 31, 359-383, 2020.

GREEN, Shane. Introduction: on race, roots=routes and sovereignty in latin america's afro-indigenous multiculturalisms. **Journal of Latin American and Caribbean Anthropology**, v. 12, n. 2, p. 329-355, 2007.

HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance. *In: Sociological Theories: Race and Colonialism*. Unesco, 1980, p. 305-345.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Trad. José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021 [2007].

HARTMAN, Saidiya. **Scenes of subjection: terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HOOKER, Juliet. Afro-descendant struggles for collective rights in latin america: between race and culture. **Souls**, v. 10, n. 3, p. 279-291, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

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.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. Toward a Critical Race Theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995.

LOVE, Betina L. **We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom**. Boston, MA: Beacon Press, 2019.

LUGONES, M. Hacia un feminismo descolonial. **Revista La manzana de la discordia**. v. 6, p. 105-119, 2011.

MERCHÁN, Granda S. La Educación Básica Hispana y la Interculturalidad: Avances y Desafíos. *Ir: Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales: Memoria de los Seminarios*. Ministerio Coordinador de Patrimonio, 2009.

MERCHÁN, Granda S. **Textos escolares e interculturalidad en Ecuador**. Quito: Corporación Editora Nacional, 2003.

MOLINA, Thiago dos S. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NG'WENO, Bettina. Can ethnicity replace race? Afro-Colombians, indigeneity, and the Colombian multicultural state. **Journal of Latin American and Caribbean Anthropology**, v. 12, n. 2, p. 414-440, 2007.

PATTERSON, Orlando. **Slavery and social death: A comparative study**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

PICKENS, T. A. **Black madness:: Mad blackness**. Duke University Press, 2019.

PICOWER, Bree; KOHLI, Rita. (Eds.). **Confronting racism in teacher education: Counternarratives of critical practice**. New York, NY: Routledge, 2017.

PINHO, Osmundo; VARGAS, João H. C. (Orgs.). **Antinegitude: o impossível sujeito negro na formação social brasileira**. Cruz das Almas/Belo Horizonte: Editora UFRB/Fino Traço Editora, 2016.

QUIJANO, A. ¡Qué tal raza! **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 6, n. 1, p. 37-45, 2000.

RINCÓN, Jorge E. G. Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. **Roteiro**, v. 44, n. 1, e17645, 2019.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 33-60, mai. 2018.

ROBINSON, Cedric J. **Black Marxism: the making of the black radical tradition**. London: Zed Press, 1983.

ROSS, kihana m. On Black education: anti-blackness, refusal, and resistance. *In*: GRANT, Carl A.; WOODSON, Ashley N.; DUMAS, Michael J. **The future is Black: afropessimism, fugitivity, and radical hope in education**. New York, NY: Routledge, 2021, p. 7-21.

SEXTON, Jared. **Amalgamation schemes: antiblackness and the critique of multiracialism**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2008.

SHARPE, Christina Elizabeth. **In the Wake: on blackness and being**. Durham, NC: Duke University Press, 2016.

SILVA, Adriana M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**. Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Série Passado/Presente. Brasília: Editora Plano, 2000.

SNORTON, C. R. **Black on both sides: a racial history of trans identity**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2017.

SOJOYNER, Damien M. **First strike**: educational enclosures in Black Los Angeles. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2016.

STUTZMAN, Ronald. **El Mestizaje**: An all-inclusive ideology of exclusion. in cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador. Urbana: University of Illinois Press, 1981.

VARGAS, João H. C. 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. C. Racismo não dá conta: antinegitude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Revista Em Pauta**, v. 18, n. 45, p. 16-26, 1º sem. 2020.

VARGAS, João H. C; JUNG, Moon-Kie. Antiblackness of the Social and the Human. *In*: JUNG, Moon-Kie; VARGAS, João C. (eds.). **Antiblackness**. Durham: Duke University Press, 2021, p. 1-14.

VIVEROS-VIGOYA, Mara. La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas. Seminario Internacional Direitos Sexuais, Feminismos e Lesbianidades - Olhares diversos. **Cedefes**, Brasil, 2010.

VIVEROS-VIGOYA, Mara; LESMES-ESPINEL, Sergio. Cuestiones raciales y construcción de Nación en tiempos de multiculturalismo. **Universitas Humanística**, v. 77, n. 77, 2014.

WALSH, C. 'Other' knowledges, 'other' critiques: reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the 'other' America. **Transmodernity**, v. 1, n. 3, p. 11-27, 2011.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ediciones Abya-Yala, 2013.

WARREN, Chezare A.; COLES, Justin A. Trading spaces: antiblackness and reflections on Black education futures. **Equity & Excellence in Education**, v. 53, n. 3, p. 1-18, 2020.

WILDERSON, Frank B. **Afropessimism**. New York: Liveright, 2020.



WUN, Connie. Against captivity: Black girls and school discipline policies in the afterlife of slavery. **Educational Policy**, v. 30, n. 1, p. 171-196, 2016a.

WUN, Connie. Unaccounted foundations: black girls, anti-black racism, and punishment in schools. **Critical Sociology**, v. 42, n. 4-5, p. 737-750. 2016b.

Recebido em 29/09/2023

Aprovado em 10/12/2023