


**METODOLOGIAS NEGRAS DE ENSINO – PEDAGOGIAS DE TERREIRO,  
ENCRUZILHADAS E DO ENEGRECIMENTO SEGUNDO NILMA LINO GOMES,  
LÉLIA GONZALEZ E BELL HOOKS**

**BLACK TEACHING METHODOLOGIES – TERREIRO, CROSSROADS, AND  
BLACKENING PEDAGOGIES ACCORDING TO NILMA LINO GOMES, LÉLIA  
GONZALEZ, AND BELL HOOKS**

**METODOLOGÍAS NEGRAS DE ENSEÑANZA – PEDAGOGÍAS DE TERREIRO,  
ENCRUCIJADAS Y DEL ENEGRECIMIENTO SEGÚN NILMA LINO GOMES,  
LÉLIA GONZALEZ Y BELL HOOKS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-101>

**Data de submissão:** 08/06/2025

**Data de publicação:** 08/07/2025

**Douglas Luiz de Oliveira Moura**

Doutorando em Psicologia

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil

E-mail: douglasmourapbi@ufrj.br

**José Neto de Oliveira Felipe**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)

Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

Caldas Novas, Goiás – Brasil.

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

**Terezinha Sirley Ribeiro Sousa**

Doutora em Educação

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Belém, Pará – Brasil.

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

**Waldyr Barcellos Júnior**

Mestre em Ensino

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Miracema, Rio de Janeiro – Brasil

E-mail: waldyr\_barcellos@hotmail.com

**Jefferson Felliipe Jahnke**

Doutor em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

Curitiba, Paraná – Brasil

E-mail: jefefelliipe6@yahoo.com.br

**Elijane dos Santos Silva**

Doutoranda em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília)

Marília, São Paulo – Brasil

E-mail: elijane.santos@unesp.br

**Ana Patrícia Moraes dos Santos**

Especialista em Gestão Escolar

Faculdade de Teologia Integrada (FATIN)

Calçado, Pernambuco – Brasil

E-mail: anapatriciabisarria@gmail.com

**João Alexandre Cardoso Lopes**

Especialista em Educação Especial e Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Santa Inês, Maranhão – Brasil

E-mail: joaoalexandrecl.10@gmail.com

**Kellison Lima Cavalcante**

Doutor em Educação

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Petrolina, Pernambuco – Brasil

E-mail: kellison.cavalcante@gmail.com

**Paulo Roberto Pergentino das Candeias**

Doutor em Educação

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife, Pernambuco – Brasil

E-mail: prpcandeias@gmail.com

**Jordana Aparecida Teza**

Doutoranda em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil

E-mail: jordana.teza@gmail.com

**Claudienne da Cruz Ferreira**

Mestra em História

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Alcântara, Maranhão – Brasil

E-mail: ferreira.claudienne3@gmail.com

**Sandra Soceki da Rocha**

Mestra em Educação

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Curitiba, Paraná – Brasil

E-mail: sandrasoceki@gmail.com

**Rejane de Oliveira Gomes**

Mestranda em História

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Rio Grande, Rio Grande do Sul – Brasil

E-mail: rejane.gominhas@gmail.com

**Stephanie de Oliveira Souza**

Mestra em Estudos do Lazer

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil

E-mail: ssteoliveira@gmail.com

**Diego de Matos Noronha**

Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Uruguaiana, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: noronha.educfisica@gmail.com

## RESUMO

Em um cenário educativo atravessado por profundas desigualdades raciais, epistemológicas e afetivas, as metodologias negras de ensino emergem como possibilidades potentes de ruptura e reinvenção dos modos tradicionais de produzir conhecimento. Assim, este artigo propõe-se a explorar os fundamentos e as práticas das pedagogias de terreiro, das encruzilhadas e do enegrecimento, compreendendo-as não apenas como alternativas didático-pedagógicas, mas como manifestações de resistência, ancestralidade e afirmação identitária. E ainda, convém observar que essas pedagogias se enraízam em territórios simbólicos e culturais historicamente marginalizados pela colonialidade do saber, encontrando em autoras como bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes referenciais ético-políticos e teóricos de grande relevância. Dessa forma, o objeto deste estudo consiste na análise crítica e interpretativa das contribuições de bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes para a construção de metodologias negras de ensino, com ênfase nos processos de subjetivação, pertencimento e transformação social que essas perspectivas produzem nos espaços escolares e comunitários. O objetivo geral, portanto, é compreender como essas autoras tensionam as lógicas educativas convencionais e abrem caminhos para práticas pedagógicas comprometidas com o enegrecimento dos currículos, com a valorização dos saberes diaspóricos e com a construção de vínculos afetivos antirracistas. A pergunta de partida que orienta esta investigação é: de que modo as pedagogias de terreiro, as encruzilhadas e o enegrecimento, segundo bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes, podem transformar os espaços educativos em territórios de emancipação, pertencimento e dignidade para estudantes negros e negras? A centralidade teórica são os trabalhos de hooks (2009; 2013; 2015; 2018; 2019), Gonzalez (1988; 2014; 2021) e Gomes (2007; 2011; 2012; 2017) e utilizando como fonte orbital Anzaldúa (2012; 2015; 2022), Moraga (2002; 2022), Fanon (2008; 2022), Collins (1999; 2004; 2006; 2012; 2016; 2019), Munanga (2015), Lobato (2021), Ratts (2014), Moraga e Anzaldúa (2002), Anzaldúa e Keating (2015), Moraga, Anzaldúa e Bambara (2002). A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008), a partir de um viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados revelam que as metodologias negras de ensino promovem uma ruptura com a pedagogia eurocentrada ao valorizarem o afeto, a ancestralidade e o pertencimento como princípios formativos. Tais práticas tornam possível a reconfiguração da escola em território de dignidade e resistência para estudantes negros, desafiando o epistemicídio e mobilizando vínculos coletivos e politizados de aprendizagem. Além disso, identificou-se que essas

pedagogias ampliam a potência educativa ao integrarem memória, espiritualidade e corpo como fundamentos de um saber situado, insurgente e emancipador.

**Palavras-chave:** Metodologias Negras. Pedagogia Decolonial. Educação Antirracista. Currículo Enegrecido.

## ABSTRACT

In an educational scenario marked by deep racial, epistemological, and affective inequalities, Black teaching methodologies emerge as powerful possibilities for disrupting and reinventing traditional ways of producing knowledge. Thus, this article aims to explore the foundations and practices of *terreiro* pedagogies, crossroads pedagogies, and pedagogies of Blackening, understanding them not merely as didactic-pedagogical alternatives, but as manifestations of resistance, ancestry, and identity affirmation. Moreover, it is worth noting that these pedagogies are rooted in symbolic and cultural territories historically marginalized by the colonality of knowledge, finding in authors such as bell hooks, Lélia Gonzalez, and Nilma Lino Gomes relevant ethical-political and theoretical references. Therefore, the object of this study is the critical and interpretive analysis of the contributions of bell hooks, Lélia Gonzalez, and Nilma Lino Gomes to the construction of Black teaching methodologies, with emphasis on the processes of subjectivation, belonging, and social transformation produced by these perspectives in school and community spaces. The general objective, then, is to understand how these authors challenge conventional educational logics and open paths to pedagogical practices committed to curriculum Blackening, the valorization of diasporic knowledge, and the construction of antiracist affective bonds. The guiding question of this investigation is: in what ways can *terreiro* pedagogies, crossroads, and Blackening, according to bell hooks, Lélia Gonzalez, and Nilma Lino Gomes, transform educational spaces into territories of emancipation, belonging, and dignity for Black students? The theoretical framework centers on the works of hooks (2009; 2013; 2015; 2018; 2019), Gonzalez (1988; 2014; 2021), and Gomes (2007; 2011; 2012; 2017), and draws on orbital references such as Anzaldúa (2012; 2015; 2022), Moraga (2002; 2022), Fanon (2008; 2022), Collins (1999; 2004; 2006; 2012; 2016; 2019), Munanga (2015), Lobato (2021), Ratts (2014), Moraga and Anzaldúa (2002), Anzaldúa and Keating (2015), Moraga, Anzaldúa and Bambara (2002). The research is qualitative in nature (Minayo, 2007), bibliographic and descriptive (Gil, 2008), based on a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The findings reveal that Black teaching methodologies break with Eurocentric pedagogy by valuing affection, ancestry, and belonging as formative principles. Such practices make it possible to reconfigure the school into a territory of dignity and resistance for Black students, challenging epistemicide and fostering collective and politicized learning bonds. Furthermore, these pedagogies expand educational potential by integrating memory, spirituality, and the body as foundations of a situated, insurgent, and emancipatory knowledge.

**Keywords:** Black Methodologies. Decolonial Pedagogy. Antiracist Education. Blackened Curriculum.

## RESUMEN

En un escenario educativo atravesado por profundas desigualdades raciales, epistemológicas y afectivas, las metodologías negras de enseñanza emergen como potentes posibilidades de ruptura y reinención de los modos tradicionales de producir conocimiento. Así, este artículo se propone explorar los fundamentos y las prácticas de las pedagogías de *terreiro*, de las encrucijadas y del enegrecimiento, entendiéndolas no solo como alternativas didáctico-pedagógicas, sino como manifestaciones de resistencia, ancestralidad y afirmación identitaria. Además, cabe destacar que estas pedagogías se enraízan en territorios simbólicos y culturales históricamente marginados por la

colonialidad del saber, encontrando en autoras como bell hooks, Lélia Gonzalez y Nilma Lino Gomes referentes ético-políticos y teóricos de gran relevancia. De este modo, el objeto de este estudio es el análisis crítico e interpretativo de las contribuciones de bell hooks, Lélia Gonzalez y Nilma Lino Gomes a la construcción de metodologías negras de enseñanza, con énfasis en los procesos de subjetivación, pertenencia y transformación social que estas perspectivas producen en los espacios escolares y comunitarios. El objetivo general, por tanto, es comprender cómo estas autoras tensionan las lógicas educativas convencionales y abren caminos para prácticas pedagógicas comprometidas con el enegrecimiento del currículo, la valorización de los saberes diaspóricos y la construcción de vínculos afectivos antirracistas. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿de qué manera las pedagogías de terreiro, de las encrucijadas y del enegrecimiento, según bell hooks, Lélia Gonzalez y Nilma Lino Gomes, pueden transformar los espacios educativos en territorios de emancipación, pertenencia y dignidad para estudiantes negros y negras? El marco teórico central son los trabajos de hooks (2009; 2013; 2015; 2018; 2019), Gonzalez (1988; 2014; 2021) y Gomes (2007; 2011; 2012; 2017), utilizando como fuentes orbitales a Anzaldúa (2012; 2015; 2022), Moraga (2002; 2022), Fanon (2008; 2022), Collins (1999; 2004; 2006; 2012; 2016; 2019), Munanga (2015), Lobato (2021), Ratts (2014), Moraga y Anzaldúa (2002), Anzaldúa y Keating (2015), Moraga, Anzaldúa y Bambara (2002). La investigación es de naturaleza cualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2008), desde un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos revelan que las metodologías negras de enseñanza rompen con la pedagogía eurocéntrica al valorar el afecto, la ancestralidad y la pertenencia como principios formativos. Tales prácticas hacen posible reconfigurar la escuela como un territorio de dignidad y resistencia para estudiantes negros, desafiando el epistemicidio y movilizandovínculos colectivos y politizados de aprendizaje. Además, se identificó que estas pedagogías amplían el potencial educativo al integrar memoria, espiritualidad y cuerpo como fundamentos de un saber situado, insurgente y emancipador.

**Palabras clave:** Metodologías Negras. Pedagogía Decolonial. Educación Antirracista. Currículo Enegrecido.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 METODOLOGIAS NEGRAS DE ENSINO – TERREIRO, ENCRUZILHADAS E ENEGRECIMENTO COMO PRÁTICAS DE INSURGÊNCIA CURRICULAR

É fundamental observar que a educação brasileira nasceu sob o signo da exclusão, forjada historicamente como um instrumento de manutenção das hierarquias raciais e de classe herdadas do colonialismo e ressignificadas no projeto de modernidade. Isto é, desde o período escravocrata, a negação do acesso à educação formal aos povos negros e indígenas foi uma estratégia deliberada de apagamento, que atravessa o tempo e se atualiza nas formas contemporâneas de desigualdade escolar. E ainda, mesmo com os avanços normativos conquistados nas últimas décadas, como a Lei nº 10.639/2003<sup>1</sup>, a realidade mostra que a escola brasileira permanece profundamente marcada por estruturas racistas, por currículos eurocentrados e pela marginalização dos saberes afro-brasileiros. Nesse sentido, “[...] o racismo estrutural<sup>2</sup> se expressa no fato de que o negro continua sendo concebido como ausência, como o ‘Outro’ em relação ao padrão de humanidade branco”, afirma Carneiro, (2019, p. 72). Do mesmo modo, “[...] a escola, enquanto instituição moderna tem sido um dos principais espaços de silenciamento epistêmico das populações negras e indígenas, negando-lhes o direito de produzir e transmitir saberes” (Munanga, 2015, p. 88). Assim sendo, a crítica ao modelo educacional vigente não pode se restringir aos indicadores de acesso ou permanência, mas precisa alcançar o âmago da disputa simbólica que se desenrola nos conteúdos, nas linguagens, nas metodologias e nos sujeitos legitimados a ensinar e aprender.

<sup>1</sup> A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco fundamental na luta por uma educação antirracista no Brasil, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares da Educação Básica. Tal medida busca enfrentar os silenciamentos históricos sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento estruturante da cidadania. Além disso, a lei institui o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, reforçando a importância da valorização das identidades negras no espaço escolar. Contudo, apesar de seu potencial transformador, sua implementação ainda enfrenta resistências institucionais e carece de políticas públicas robustas para formação docente e produção de materiais didáticos adequados. Dessa forma, a efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende de um compromisso político-pedagógico com a equidade racial e com a democratização do conhecimento. Ver: 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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 18 jun. 2025.

<sup>2</sup> O racismo estrutural no Brasil manifesta-se como um sistema enraizado historicamente nas instituições, nas práticas sociais e nos modos de produção de subjetividades, operando de forma naturalizada e silenciosa na exclusão sistemática da população negra. Diferente de manifestações pontuais ou individuais de preconceito, o racismo estrutural está presente nas engrenagens do Estado, no mercado de trabalho, nas políticas públicas, na mídia e, especialmente, na educação, perpetuando desigualdades de acesso, reconhecimento e representação. Assim, ele produz e reproduz um ciclo de desvantagens que impede o pleno exercício da cidadania por parte dos sujeitos negros. Como afirma Silvio Almeida, “[...] o racismo estrutural diz respeito à forma como o racismo organiza a sociedade, a economia e o Estado, não sendo possível compreendê-lo como um simples desvio ou anomalia do sistema” (2019, p. 27). Dessa maneira, combater o racismo estrutural exige mais do que atitudes individuais – requer transformações profundas no campo das políticas públicas, da educação crítica e da justiça social. Ver: ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.



[...] a escola brasileira nasceu como parte de um projeto civilizatório excludente, que entendia os corpos negros e indígenas como inferiores e não merecedores da razão letrada. Desde o século XIX, a educação formal foi reservada às elites brancas, enquanto os demais eram relegados à ignorância compulsória. Esse processo instaurou uma lógica de silenciamento, que perdura nas estruturas escolares e se manifesta na ausência de vozes negras nos currículos, nas metodologias, nos livros didáticos e na formação docente (Munanga, 2010, p. 51).

Desse modo, ainda que o discurso da igualdade formal esteja presente nas legislações educacionais brasileiras, a prática cotidiana revela a permanência de um apartheid simbólico e epistemológico profundamente enraizado no tecido escolar. A título de ilustração, é comum que os conteúdos curriculares reproduzam referências eurocêntricas como universais, enquanto relegam os saberes afro-diaspóricos a datas comemorativas, temas transversais ou folclorização cultural. Em consequência disso, os estudantes negros e negras raramente se veem representados como sujeitos do conhecimento, o que compromete seu pertencimento e autoestima. Como afirma Sueli Carneiro (2019, p. 101): “[...] a ausência de uma história negra contada por negros, e presente no cotidiano escolar, sustenta a inferiorização ontológica que marca os processos formativos da população afrodescendente”. Além disso, a naturalização desse epistemicídio escolar<sup>3</sup> está ancorada em uma lógica mais ampla de dominação, que Aníbal Quijano denomina de colonialidade do saber<sup>4</sup>. Segundo ele, “[...] o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva entre outras, mas a perspectiva que se tornou dominante ao deslegitimar todas as outras formas de conhecimento” (2005, p. 124). Portanto, não se trata apenas de diversificar conteúdos, mas de confrontar as raízes estruturantes de um modelo de conhecimento que organiza o mundo escolar em torno da superioridade de uma racionalidade branca, masculina e ocidental. Tal como alerta Catherine Walsh (2009, p. 52), “[...] a colonialidade do saber

<sup>3</sup> A naturalização do epistemicídio escolar opera de forma sutil e persistente nas estruturas curriculares, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas que silenciam, desvalorizam ou invisibilizam os saberes e as experiências de populações negras, indígenas e periféricas. Esse processo não se dá apenas por omissão, mas por uma escolha política que reafirma a hegemonia do conhecimento eurocentrado como única via legítima de produção de saber. Tal como denuncia Sueli Carneiro, trata-se de um mecanismo de exclusão que “[...] impede a emergência do outro como sujeito de conhecimento, perpetuando um monopólio epistêmico baseado na negação do diferente” (2005, p. 226). Em consequência disso, muitas escolas se tornam espaços de repetição de uma história única, onde a pluralidade de vozes é sufocada em nome de uma pretensa neutralidade. Desnaturalizar esse epistemicídio é, portanto, um passo fundamental para promover justiça cognitiva e uma educação verdadeiramente democrática. Ver: CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. (Org.). *Pensamento negro em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 222-233.

<sup>4</sup> Aníbal Quijano denomina de “colonialidade do saber” o processo histórico e epistemológico por meio do qual os conhecimentos produzidos a partir das experiências, cosmologias e racionalidades eurocêntricas foram impostos como universais, desqualificando e subalternizando outros modos de conhecer. Essa lógica não apenas sustentou a colonização dos corpos e dos territórios, mas também estruturou uma hierarquia cognitiva que persiste nas instituições educacionais, nos currículos e nas políticas de produção científica. Em suas palavras, “[...] a colonialidade do saber impôs um padrão eurocentrado de conhecimento que invisibilizou as racionalidades dos povos colonizados” (QUIJANO, 2005, p. 123). Portanto, enfrentar a colonialidade do saber implica valorizar os saberes pluriepistêmicos e romper com a naturalização da ciência única como expressão máxima da verdade. Ver: QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

está inscrita nas próprias fundações do sistema educacional latino-americano, que nega o direito ao pensamento outro”. Assim, cabe à educação que se pretenda emancipadora não apenas reconhecer as desigualdades raciais, mas desmantelar as bases coloniais que as sustentam e reinventar seus próprios fundamentos epistêmicos.

Por isso, é fundamental compreender que as metodologias negras de ensino não são apenas estratégias pedagógicas alternativas, mas formas de insurgência política, epistêmica e afetiva diante das violências cotidianas que atravessam os corpos e subjetividades negras na escola. Tais metodologias nascem da dor coletiva, mas também da potência histórica de um povo que resiste criando. Ou seja, elas não se limitam a corrigir omissões do currículo; operam, antes de tudo, como práticas de reexistência, que afirmam a centralidade do pertencimento, da memória e da dignidade negra no ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, bell hooks afirma (2015): “[...] quando educamos de forma a curar, a desafiar o racismo e o sexismo internalizados, transformamos a sala de aula em um espaço de liberdade radical” (p. 43). Do mesmo modo, Lélia Gonzalez destaca que “[...] nossas práticas culturais e espirituais são, elas mesmas, formas de educação ancestral que sobreviveram ao genocídio colonial e precisam ser reconhecidas como saberes legítimos” (2021, p. 5). Desse modo, as metodologias negras operam como contra-narrativas, rompendo com o epistemicídio institucionalizado e propondo outras formas de estar, saber e sentir no mundo escolar. Dito isso, merece atenção o fato de que essas práticas se constroem em territórios de fronteira, entre o “vivido e o imaginado”, entre o “sagrado e o político”, entre a “tradição e a invenção”. Logo, constituem-se como formas de pedagogia que não apenas reconhecem a existência do outro, mas o afirmam como sujeito de enunciação, criador de mundos e não apenas receptor de conteúdos. Para hooks (2013, p. 214):

[...] a sala de aula continua sendo um local de possibilidade. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pelo pensamento e pela ação, pelo engajamento mútuo e pelo cuidado. Quando nos comprometemos com a educação como prática da liberdade, reconhecemos que o conhecimento não pode ser separado do afeto, da emoção, da experiência. Educar, nesse sentido, é uma forma de reivindicar a inteireza de quem ensina e de quem aprende, subvertendo a lógica da fragmentação que sustenta a dominação. Assim, insurgimos contra as formas tradicionais de ensino que promovem o distanciamento e a negação do sujeito.

Assim sendo, é necessário afirmar que as metodologias negras não são apenas práticas pedagógicas alternativas, mas verdadeiras expressões de um projeto civilizatório negro, ancestral e insurgente, que desafia a colonialidade epistêmica e propõe outras formas de ensinar, aprender e viver. Ou seja, elas integram saberes que foram historicamente marginalizados, mas que persistiram nas oralidades, nos corpos, nos rituais, nas resistências cotidianas. Como objeto deste estudo, delimitamos



a análise das contribuições de três intelectuais negras fundamentais: Lélia Gonzalez, que inspira a “metodologia de terreiro”, fundada na centralidade da ancestralidade africana e dos saberes espiritualizados dos espaços religiosos e culturais negros; Nilma Lino Gomes, que pincela partes substantivas para a “metodologia da encruzilhada”, marcada pela travessia interseccional entre identidade, currículo e luta antirracista; e bell hooks, que propõe uma “metodologia do enegrecimento”, centrada na afirmação da negritude como gesto político, afetivo e epistêmico. Segundo Lélia Gonzalez (2017, p. 159), “[...] o terreiro é lugar de resistência, é escola onde se aprende com o corpo e com o sagrado, é onde se preserva a memória coletiva que o racismo tentou apagar”. Patricia Hill Collins (2004, p. 264), assinala que “[...] as pedagogias negras nascem do desejo de romper com o epistemicídio e criar espaços de cuidado e pertença que resistam à desumanização estrutural”. Além disso, vale destacar que hooks, (2015, p. 90), observa: “[...] o currículo que não afirma a experiência negra como saber válido continua reproduzindo a vergonha e o silêncio impostos pelo racismo institucional”. Desse modo, o presente estudo se dedica à investigação dessas três metodologias – de terreiro, da encruzilhada e do enegrecimento – entendendo-as como formas insurgentes de descolonização da escola, de reconstrução da dignidade negra e de reencantamento dos processos educativos.

Em consequência disso, a pesquisa propõe-se a construir um campo de reflexão crítica e comprometida com a justiça racial, ao explorar as metodologias negras como práticas educativas que se insurgem contra a desumanização simbólica e curricular imposta aos corpos e saberes negros. O objetivo geral, por sua vez, consiste em analisar como as pedagogias de terreiro, da encruzilhada e do enegrecimento, concebidas a partir das contribuições de Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes e bell hooks, operam como estratégias de resistência epistêmica e afetiva no interior da escola. De forma complementar, busca-se: (1) investigar os fundamentos filosófico-políticos das metodologias negras de ensino; (2) compreender como essas pedagogias articulam ancestralidade, corporeidade, identidade e espiritualidade como eixos formativos; e (3) discutir as potencialidades dessas práticas na transformação do currículo escolar e na promoção de uma educação antirracista e afetiva. Assim, a partir dessas intenções analíticas, delimita-se a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida as metodologias negras de ensino possibilitam a construção de um currículo insurgente, capaz de afirmar identidades, combater o epistemicídio e reencantar a escola com saberes afro-diaspóricos? Nesse sentido, conforme afirma Sueli Carneiro: “[...] não se trata apenas de incluir conteúdos, mas de inverter o eixo da epistemologia dominante, questionando quem fala, quem ouve e quem é autorizado a ensinar” (2019, p. 108). Do mesmo modo, no dizer de Gloria Anzaldúa, “[...] precisamos criar métodos que abracem nossa inteireza, que validem as cicatrizes da diáspora e abram caminhos para a cura

coletiva” (1990, p. 186). Assim, a presente investigação se compromete com a ampliação do debate sobre o papel das “metodologias negras como tecnologias de libertação” que reconfiguram a própria função social da escola.

[...] as pedagogias negras não se limitam a reivindicar presença em um currículo tradicionalmente excludente. Elas propõem rupturas. Rompem com o cânone, com a linearidade da narrativa branca e com os modos autoritários de ensinar e aprender. Nascem de práticas comunitárias, de corpos coletivos que se expressam pela dança, pela oralidade, pelo tambor, pelo afeto. São saberes forjados na escuta das mais velhas, no riso das crianças, no cuidado das mães de santo, na luta dos movimentos negros. Portanto, essas pedagogias não pedem passagem; elas anunciam caminhos e abrem encruzilhadas (Gomes, 2017, p. 134).

Neste sentido, ainda que políticas educacionais de caráter compensatório tenham sido implementadas nas últimas décadas, como as cotas raciais no ensino superior e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, persiste uma cisão profunda entre inclusão formal e pertencimento real. Em outras palavras, garantir presença física de estudantes negros nos espaços escolares não equivale a promover o reconhecimento de suas experiências, saberes e subjetividades como legítimos e fundantes do processo educativo. Podemos denotar, como exemplo, os casos em que estudantes negros são os únicos em salas de aula marcadas pela branquitude hegemônica<sup>5</sup>, vivenciando isolamento, racismo institucional e silenciamento curricular. Por isso, torna-se imprescindível analisar como as desigualdades raciais não apenas afetam trajetórias escolares, mas moldam o próprio “ethos da escola” como instituição forjada na lógica colonial. Assim, “[...] a escola brasileira, ainda hoje, continua sendo um dos aparelhos ideológicos mais potentes de reforço das hierarquias raciais, por meio da reprodução de um currículo que glorifica a Europa e silencia a África” – como observa Munanga (2022, p. 94). Já bell hooks (2013, p. 29) afirma que “[...] as experiências escolares de pessoas negras, sobretudo em contextos de dominação branca, muitas vezes representam uma ruptura entre a autoestima e o saber, pois aprendem que o conhecimento válido é aquele que as nega”. Em consequência disso, podemos compreender que o problema racial na educação não se resume ao acesso, mas à forma como a escola opera como dispositivo de subjetivação colonial e de produção de inferiorização simbólica.

<sup>5</sup> A branquitude hegemônica pode ser compreendida como um conjunto de práticas, discursos e estruturas que conferem privilégios sistemáticos às pessoas brancas ao mesmo tempo em que naturalizam a centralidade da experiência branca como norma universal. Trata-se de uma posição de poder que, embora muitas vezes não nomeada, organiza as relações raciais, define os parâmetros de pertencimento e impõe padrões estéticos, culturais e epistemológicos como legítimos. Segundo Cida Bento, “[...] a branquitude é um lugar de privilégios estruturais e simbólicos, sustentado por um pacto narcísico que silencia o racismo e legitima a desigualdade” (BENTO, 2002, p. 25). Em outras palavras, reconhecer a branquitude como categoria analítica é essencial para desvelar os mecanismos de reprodução do racismo estrutural e para pensar estratégias de justiça racial nas instituições educacionais e sociais. Ver: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2002. p. 25-58.

Logo, ao compreendermos a escola como território de disputas simbólicas, torna-se necessário reconhecê-la também como espaço de insurgência, onde práticas pedagógicas contra-hegemônicas podem emergir e produzir outros modos de existir, ensinar e aprender. As metodologias negras de ensino não surgem como simples inovações didáticas, mas como respostas históricas às múltiplas formas de violência – epistêmica, afetiva, racial e ontológica – que estruturam a experiência escolar de corpos negros. Assim, tais práticas se enraízam em uma concepção de educação como afirmação do direito à existência plena, à memória coletiva e à ancestralidade. Nilma Lino Gomes defende que “[...] a escola pode ser lugar de enegrecimento, desde que se comprometa com a descolonização do currículo e com a valorização dos saberes que o racismo tenta apagar” (2017, p. 134). De maneira complementar, encontra-se na obra de Lélia Gonzalez o entendimento de que “[...] a educação é um dos campos mais estratégicos de combate ao racismo, pois é ali que se constrói a autoimagem dos sujeitos e se define o que é ou não é digno de ser conhecido” – conforme expresso pela autora (2021, p. 59). Cabe ressaltar que, ao serem fundadas na escuta, no afeto, no vínculo comunitário e na revalorização das culturas afro-diaspóricas, essas metodologias não apenas desafiam a lógica escolar dominante, mas inauguram um novo horizonte ético-político para a formação humana.

[...] as pedagogias negras não são simplesmente estratégias didáticas para tratar de conteúdos racializados; são modos de fazer, sentir e construir saberes ancorados nas experiências de resistência e reexistência dos povos afrodescendentes. Elas criam territórios de aprendizagem que desestabilizam a lógica colonial da sala de aula e afirmam outras possibilidades de ser, estar e ensinar. Ao deslocarem o foco do conhecimento universal para saberes situados, corporificados e afetivos, essas pedagogias inauguram horizontes de transformação profunda, tanto dos sujeitos quanto das estruturas escolares (Collins, 2009, p. 117).

Desse modo, este estudo parte do reconhecimento da escola como um espaço em disputa, no qual se cruzam projetos antagônicos de formação: de um lado, a manutenção da ordem colonial do saber; de outro, a emergência de práticas pedagógicas enraizadas em epistemologias negras e insurgentes. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar criticamente as metodologias negras de ensino como formas de resistência epistêmica, política e afetiva no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar os fundamentos ético-políticos dessas metodologias em suas dimensões comunitárias, espirituais, corporais e ancestrais; (2) investigar as contribuições teóricas de bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes para a construção das pedagogias do terreiro, da encruzilhada e do enegrecimento; e (3) compreender como tais práticas incidem na subjetivação, pertencimento e reexistência de estudantes negros nos espaços escolares. A pergunta que orienta a investigação é: de que modo às metodologias negras de ensino, fundamentadas nas obras de hooks, Gonzalez e Gomes, configuram-se como práticas de reconfiguração curricular e

dignificação da experiência negra na escola? Como afirma Patricia Hill Collins (1999, p. 52), “[...] a produção de conhecimento situada nas experiências vividas por mulheres e homens negros constitui uma epistemologia alternativa que desafia as formas dominantes de legitimação acadêmica”. Já Gloria Anzaldúa (2015, p. 87) assinala que “[...] o ato de contar nossa história, de ensinar a partir da ferida e da fronteira, é um gesto de cura coletiva, que transforma o saber em sobrevivência e política”. Portanto, a escolha por esse objeto não é neutra: é uma aposta na potência transformadora da educação quando atravessada por corpos, vozes e saberes historicamente silenciados.

## **2 ENTRE TERREIROS, ENCRUZILHADAS E VOZES NEGRAS: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA AFRODIASPÓRICA**

E importante destacar que a escolha pela abordagem qualitativa não se dá de forma aleatória, mas decorre do compromisso ético-político com uma pesquisa que escuta, interpreta e valoriza as experiências e os sentidos produzidos nos territórios de existência negra. Em vez de quantificar realidades, essa abordagem buscou compreendê-las em sua complexidade, pluralidade e profundidade, considerando os contextos socioculturais, históricos e afetivos que atravessam os sujeitos. Conforme destaca Minayo (2007, p. 23), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. E ainda, segundo Flick, “[...] a pesquisa qualitativa possibilita o contato direto com o campo e com as pessoas, promovendo a construção do conhecimento de forma dialogada e situada” (2009, p. 14). Dessa forma, a adoção dessa perspectiva metodológica revelou-se coerente com o próprio objeto do estudo, que envolveu o significado de práticas pedagógicas insurgentes, ancestralizadas e politizadas, cuja potência não cabe nas grades frias da objetividade estatística. Assim sendo, a abordagem qualitativa não é apenas uma técnica, mas uma escolha epistemológica que reconhece o saber produzido nas margens como legítimo e necessário para a construção de outros futuros possíveis. Stake (2011, p. 22) afirma:

[...] ao buscar o significado das experiências vividas pelas pessoas, a pesquisa qualitativa recusa a neutralidade científica tradicional, assumindo que o pesquisador está implicado no campo e que o conhecimento é coconstruído. A qualidade dessa abordagem está em sua capacidade de interpretar contextos únicos e complexos, onde valores, emoções e relações de poder não são ignorados, mas sim reconhecidos como constituintes dos fenômenos estudados. Não se trata de medir, mas de compreender o que está em jogo para os participantes, e isso exige sensibilidade, escuta e respeito às narrativas dos sujeitos.

Além disso, cabe ressaltar que a natureza bibliográfica e descritiva da pesquisa permite não apenas o levantamento e a análise de obras representativas, mas também a construção de um campo

teórico ampliado, em que vozes historicamente marginalizadas ganham centralidade analítica. Nesse sentido, os textos de bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes foram mobilizados não como fontes ilustrativas, mas como marcos epistemológicos para a elaboração de categorias analíticas que dão conta da pedagogia negra em sua complexidade afetiva, política e histórica. E ainda, vale destacar que a abordagem descritiva não se limita à enumeração de práticas, mas busca “[...] captar o sentido dos fenômenos educativos em sua totalidade, considerando seus vínculos com os contextos sociais, culturais e institucionais” (Gil, 2008, p. 64). A pesquisa bibliográfica, portanto, configura-se como espaço de escuta epistêmica, permitindo que as obras dialoguem entre si, não por similitude temática, mas pela possibilidade de construção de pontes entre experiências, teorias e práticas insurgentes. Conforme afirma Stake (2006, p. 15): “[...] na pesquisa qualitativa, a descrição detalhada é mais do que um exercício de exposição; é um ato político de reconhecimento da singularidade dos sujeitos e das situações”. Assim sendo, ao descrever metodologias negras de ensino, este trabalho busca reconstruir sentidos pedagógicos a partir da escuta atenta de saberes produzidos no cruzamento entre a academia e os territórios da resistência negra.

Do mesmo modo, é importante destacar que esta investigação se ancora em uma abordagem analítico-compreensiva, inspirada no pensamento de Max Weber, para apreender o sentido das metodologias negras de ensino a partir da perspectiva dos sujeitos que as protagonizam e constroem. Em vez de buscar regularidades ou generalizações típicas da racionalidade positivista, a pesquisa compreensiva opera por meio da empatia interpretativa, mergulhando nas intencionalidades, nos valores e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas. Isso significa que, ao analisar a obra de autoras como bell hooks, Nilma Lino Gomes e Lélia Gonzalez, procurou-se captar não apenas os conceitos, mas os gestos éticos e afetivos que atravessam suas proposições. Como bem lembra Minayo (2007, p. 41): “[...] a análise compreensiva visa revelar o universo de significados, motivações, aspirações, crenças e valores que orientam os discursos e práticas sociais dos sujeitos”. Em sintonia, Flick escreve que “[...] compreender um fenômeno social exige que o pesquisador reconheça o outro como legítimo produtor de sentido, ainda que esse sentido não coincida com o seu referencial” (2009, p. 43). Assim sendo, ao invés de olhar para as pedagogias negras com lentes externas ou distantes, esta pesquisa optou por escutá-las a partir de sua lógica interna, de suas cosmovisões, de seus afetos e insurgências.

Além disso, convém observar que esta pesquisa adotou um delineamento bibliográfico e descritivo, por reconhecer o potencial das fontes teóricas como campos férteis para análise crítica, especialmente quando se trata de práticas e epistemologias historicamente marginalizadas como as metodologias negras de ensino. Assim, o levantamento bibliográfico se concentrou na produção de

autoras negras e decoloniais, cujas obras não apenas descrevem, mas encarnam pedagogias insurgentes, contribuindo para a desconstrução dos paradigmas ocidentais de ensino. Esse tipo de pesquisa permitiu compreender os elementos simbólicos, afetivos e políticos que atravessam as práticas educativas negras, partindo do pressuposto de que os textos carregam as marcas de sua historicidade e de sua autoria encarnada. Dessa forma “[...] a pesquisa bibliográfica, ao contrário do senso comum, não se limita à compilação, mas demanda uma leitura crítica e interpretativa capaz de construir novas articulações a partir dos textos” (Gil, 2008, p. 44). Por sua vez, conforme salienta Stake (2000, p. 70): “[...] a descrição densa de um caso teórico não está interessada apenas em narrar eventos, mas em tecer uma rede de significados que possibilite múltiplas leituras e compreensões”. Assim, as fontes utilizadas não foram tomadas como meras referências ilustrativas, mas como território de disputa epistêmica e horizonte de afirmação política das pedagogias negras.

[...] uma leitura crítica, ao contrário de uma simples coleta de informações, exige um mergulho nos contextos, nas intenções e nas formas com que os textos foram produzidos. O pesquisador não deve tomar o texto como uma fonte neutra de dados, mas como um espaço onde se travam disputas de significados, onde as vozes que foram historicamente silenciadas podem finalmente ser escutadas. É nesse processo que a pesquisa bibliográfica se transforma em ato político, especialmente quando mobiliza autores marginalizados como foco central da análise. A crítica, aqui, não é destrutiva, mas reconstrutiva, pois visa visibilizar saberes esquecidos e reposicionar epistemologias invisibilizadas dentro do campo científico (Stake, 2000, p. 71).

Ainda assim, é fundamental destacar que a pesquisa foi orientada por um viés analítico-compreensivo, inspirado na perspectiva weberiana, por entender que as metodologias negras de ensino só podem ser apreendidas em sua complexidade se forem interpretadas a partir do sentido que elas adquirem para os sujeitos que as experienciam. Ou seja, trata-se de uma abordagem que não busca reduzir os fenômenos a causalidades objetivas, mas compreendê-los em sua tessitura simbólica, histórica e existencial. Assim, a escuta teórica realizada durante as leituras se pautou pelo respeito à intencionalidade das práticas metodológicas afrocentradas, como expressões singulares de enfrentamento à colonialidade do saber. Desse modo, “[...] a compreensão só é possível quando se estabelece uma ponte entre o universo de sentido do pesquisador e o universo de sentido dos sujeitos ou das práticas investigadas” (Weber, 2024, p. 93). Com o propósito de enriquecer essa escuta, também se recorreu a métodos interpretativos de matriz qualitativa, os quais, conforme Flick (2009, p. 28), “[...] buscam captar a realidade como um campo de significados em constante negociação, e não como uma estrutura fixa a ser explicada”. Por isso mesmo, a leitura das obras de Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez e bell hooks foi realizada não apenas como quem estuda autoras, mas como quem dialoga com educadoras vivas, cujas experiências e afetos transbordam a linearidade dos manuais escolares.



Neste sentido, cumpre salientar que esta pesquisa adota uma postura ética comprometida com a valorização dos saberes insurgentes, a escuta das epistemologias marginalizadas e o respeito às experiências negras como campos legítimos de produção de conhecimento. Dessa forma, a análise crítica empreendida não se pretende neutra nem objetiva nos moldes tradicionais da ciência ocidental, mas sim situada, engajada e politicamente implicada. A produção textual que dela resultou é atravessada pelo compromisso com uma justiça epistêmica que reconhece os sujeitos negros como autores de suas próprias narrativas educativas. A esse respeito, vale lembrar que “[...] a neutralidade científica tem sido historicamente usada para invisibilizar vozes dissidentes, especialmente as oriundas de grupos racializados e subalternizados” (Minayo, 2007, p. 36). Ao optar por uma abordagem descolonial, portanto, este estudo se alinha à tradição crítica que desafia os cânones acadêmicos e propõe outras formas de pensar, sentir e escrever a pesquisa. Conforme aponta Stake (2009): “[...] o conhecimento não é simplesmente descoberto, mas construído nas relações entre o pesquisador, os sujeitos e os contextos que os afetam” (p. 28). Desse modo, a metodologia aqui descrita não se limita a um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas se constitui como prática reflexiva e relacional, comprometida com a transformação das condições de produção do saber e da educação em nosso país.

### **3 PEDAGOGIAS DE TERREIRO, ENCRUZILHADAS E DO ENEGRECIMENTO SEGUNDO NILMA LINO GOMES, LÉLIA GONZALEZ E BELL HOOKS**

Torna-se indispensável compreender as pedagogias negras como práticas de resistência epistêmica profundamente enraizadas na ancestralidade, na memória coletiva e nas espiritualidades diaspóricas que sobrevivem, recriam-se e se afirmam apesar das violências do racismo estrutural. Uma vez que, em um sistema educacional historicamente pautado pela lógica de exclusão e silenciamento, essas pedagogias insurgem como modos de ensinar que rejeitam o epistemicídio e convocam à reexistência, isto é, ao direito de existir e conhecer a partir de outros lugares de fala, de outras cosmo percepções e modos de ser. Assim, ao contrário das pedagogias convencionais que desvalorizam as histórias e vivências negras, as metodologias negras se assentam sobre o reconhecimento da experiência como saber válido, produtor de sentido e de mundo. Como expressa Patricia Hill Collins, “[...] o conhecimento que emerge do contexto da experiência vivida pode oferecer uma perspectiva epistemológica única” (2006, p. 184). E ainda, cumpre destacar que esses saberes não apenas resistem, mas também instituem novos referenciais para o currículo, a avaliação e as práticas formativas. Em consonância com isso, Nilma Lino Gomes afirma: “[...] o epistemicídio precisa ser combatido por meio da reinserção dos sujeitos negros como produtores de conhecimento

e da legitimação de suas formas de saber e viver” (2007, p. 21). Desse modo, reconhecer as pedagogias negras como formas legítimas de ensinar e aprender é também uma forma de insurgência contra a estrutura curricular eurocentrada, pois, em essência, elas tensionam os pilares monoculturais da escola e reconfiguram o campo educativo como território de disputa simbólica e reexistência coletiva.

[...] a construção de uma pedagogia negra exige o reconhecimento da existência de outras matrizes civilizatórias, epistemológicas e espirituais que foram historicamente inferiorizadas pelo pensamento colonial. Trata-se de afirmar que o conhecimento não se produz apenas nos moldes ocidentais, mas também nos ritos, nos corpos, nas vivências e nas ancestralidades dos povos negros. Ao reivindicar o lugar da memória e da experiência como fundamentos do saber, essa pedagogia rompe com o mito da neutralidade do conhecimento e inscreve no currículo a dimensão política da enunciação negra (Gomes, 2017, p. 91).

Além disso, é fundamental conceituar as metodologias negras de ensino como formas de insurgência pedagógica que enfrentam, com força ancestral e potência política, os processos contínuos de epistemicídio que historicamente interditam os saberes afro-diaspóricos nas instituições escolares. Isto é, essas metodologias não apenas denunciam o apagamento, como propõem formas concretas de reinvenção curricular que reposicionam os sujeitos negros como produtores legítimos de conhecimento, memória e futuro. Dito isso, a esse respeito, Lélia Gonzalez (1988, p. 76), afirma: “[...] a luta contra o racismo não se reduz à denúncia do preconceito, mas passa necessariamente pela afirmação de um projeto cultural próprio, que rompa com os paradigmas coloniais”. Em outras palavras, as metodologias negras de ensino operam não só como denúncia, mas como criação viva de novas epistemologias, que se alimentam das territorialidades negras, das oralidades, dos corpos em trânsito e dos saberes forjados na encruzilhada. Assim sendo, as pedagogias de terreiro, da encruzilhada e do enegrecimento se apresentam como tecnologias de saber que desafiam as lógicas disciplinares tradicionais, pois articulam afetividade, corporeidade, espiritualidade e coletividade em processos formativos. Segundo bell hooks: “[...] ensinar é sempre um ato de imposição ou libertação – e o caminho da libertação começa quando se ousa ensinar de onde se está, com quem se é e a partir do que se vive” (2015, p. 93). Dessa forma, reconhecer tais práticas como insurgências contra o epistemicídio é, ao mesmo tempo, um gesto político e um compromisso ético com a pluralidade epistêmica e com a dignidade dos estudantes historicamente desumanizados pelo currículo monocultural<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> O currículo monocultural refere-se à estrutura educacional que privilegia uma única perspectiva cultural – geralmente a eurocêntrica, branca e ocidental – em detrimento das múltiplas vozes, saberes e experiências que compõem a diversidade social. Esse modelo curricular, ao apagar a contribuição de outros grupos étnico-raciais, reforça uma lógica de exclusão e silenciamento das identidades não hegemônicas, contribuindo para a reprodução das desigualdades históricas dentro da escola. Conforme aponta Moreira, “[...] o currículo monocultural opera como uma narrativa que legitima certos conhecimentos como superiores e universais, ao mesmo tempo em que marginaliza ou invisibiliza outros saberes”

No entanto, ao dar continuidade à reconexão com as matrizes afro-diaspóricas, cumpre ressaltar que a encruzilhada, muito mais do que um símbolo mitológico de Exu<sup>7</sup>, deve ser compreendida como um princípio epistêmico que atravessa os modos de aprender e de existir nas pedagogias negras. Em outras palavras, pensar a escola como encruzilhada é romper com a linearidade disciplinar e valorizar os saberes que emergem da contradição, do entre-lugar e da pluralidade. Neste sentido, a pedagogia da encruzilhada, não propõe respostas únicas, mas celebra o trânsito, o imprevisto e a multiplicidade como fundamentos do aprender. Conforme indica Gloria Anzaldúa (2015, p. 70), “[...] viver na fronteira é como tentar nadar em duas direções ao mesmo tempo, sem se afogar”, e é justamente essa tensão que gera deslocamento, transformação e potência crítica. Desse modo, a escola que se encruza com os saberes das ruas, das comunidades, dos terreiros e das experiências negras, torna-se um espaço de travessia e negociação, onde diferentes mundos se tocam sem que um precise eliminar o outro. Ainda assim, é fundamental observar que essa pedagogia não se realiza apenas no plano simbólico ou metafórico: ela exige práticas concretas que desafiem a rigidez curricular e possibilitem o encontro entre vozes historicamente dissociadas. Isso implica, por exemplo, a reorganização do tempo escolar para que as escutas múltiplas sejam possíveis, o acolhimento das linguagens do corpo, da oralidade e da performance como formas legítimas de saber, bem como o reconhecimento das contradições vividas por estudantes negros que, cotidianamente, precisam habitar simultaneamente códigos da branquitude e da negritude. Como expressa bell hooks: “[...] atravessar fronteiras exige coragem, mas também consciência de que o movimento em si é um ato de resistência” (2013, p. 121). Portanto, assumir a encruzilhada como método pedagógico é também um gesto político de insurgência contra as formas monocromáticas de ensinar e de viver a escola, abrindo espaço para pedagogias que respiram conflito, escuta, transgressão e reencantamento.

Ainda assim, é preciso ir além da revalorização do terreiro como matriz pedagógica, estendendo esse horizonte para a compreensão da encruzilhada como princípio ontológico e

---

(Moreira, 2001, p. 19). Assim sendo, a crítica ao currículo monocultural é um passo essencial para a construção de propostas curriculares plurais, interseccionais e comprometidas com a justiça social. Ver: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, conhecimento e cultura*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 17-32.

<sup>7</sup> É fundamental ressaltar que a encruzilhada, muito mais do que um símbolo mitológico associado a Exu, deve ser compreendida como um princípio epistêmico que estrutura os modos de aprender, ensinar e existir nas pedagogias negras. Nesse sentido, a encruzilhada representa não apenas um ponto de encontro entre caminhos, mas um lugar de escolha, transgressão, trânsito e pluralidade ontológica, no qual os saberes não se fixam em dicotomias rígidas, mas se entrelaçam em fluxos contínuos de ancestralidade, corporeidade e afeto. Conforme afirma Rufino, “[...] a encruzilhada é um espaço de reexistência, onde diferentes mundos se tocam e onde o conhecimento se desdobra em movimento, ambivalência e potência de criação” (RUFINO, 2019, p. 35). Assim sendo, pensar a encruzilhada como fundamento epistêmico é afirmar a complexidade e a fertilidade das pedagogias negras, cuja lógica é profundamente distinta da linearidade ocidental. Ver: RUFINO, Mateus. *Entre a rua e o quilombo: interseccionalidade, juventudes negras e epistemologias das encruzilhadas*. Curitiba: Appris, 2019.

epistêmico que informa práticas educativas negras. A pedagogia da encruzilhada, inspirada nos saberes afro-diaspóricos e nas filosofias de matriz iorubá e banto<sup>8</sup>, propõe uma educação forjada nos entre-lugares – nas zonas de fronteira, de travessia e de encontro – onde múltiplas vozes, corpos e histórias se cruzam e se tensionam. Ao contrário da rigidez disciplinar do currículo tradicional, a encruzilhada convoca o trânsito, a escuta e o acolhimento das contradições como elementos centrais do processo de aprendizagem. Para Gonzalez (1988, p. 78), “[...] a encruzilhada é onde o sagrado e o profano se encontram, onde o conflito se transforma em potência criativa e onde se aprende a negociar os sentidos do mundo”. Nesse caminho, Gloria Anzaldúa enfatiza que “[...] viver na fronteira é como ser constantemente arrancada de um lado e do outro, mas é também o lugar onde se aprende a costurar identidades múltiplas” (2012, p. 44). Para bell hooks (2003, p. 208):

[...] a pedagogia crítica feminista negra começa com a valorização da multiplicidade de vozes. Esta abordagem desafia a rigidez disciplinar ao afirmar a importância de locais de encontro, de encruzilhadas, onde as diferenças não são apagadas, mas sim reconhecidas como fontes de aprendizado. O ato de ensinar se transforma quando nos movemos nas bordas, nos limites do que é conhecido e aceito, reconhecendo que o conhecimento também emerge da tensão, do conflito e da travessia entre mundos. Esses lugares-limite não são espaços marginais, mas sim centrais para a criação de novas epistemologias.

Logo após compreendermos a potência da encruzilhada como metáfora viva de uma educação plural e decolonial, torna-se necessário visualizar como tal pedagogia se concretiza em experiências reais dentro das instituições escolares. A encruzilhada, neste contexto, deixa de ser apenas um símbolo abstrato e se transforma em prática metodológica, afetiva e política que reorganiza os modos de ensinar e aprender. Isto é, ela se materializa quando a escola reconhece que o saber não reside apenas nos livros didáticos, mas também nos corpos, nas línguas, nos silêncios e nos caminhos de vida dos estudantes negros, indígenas e periféricos. Assim, “[...] a encruzilhada, para mim, é o espaço da dúvida criadora, onde tudo é possível porque nada está completamente dado”, afirma Gonzalez (2022, p. 91). De igual modo, Patricia Hill Collins (2019, p. 110) pontua que “[...] os saberes insurgentes surgem quando as vozes marginalizadas se organizam em diálogo e reconstroem sentidos a partir de suas próprias experiências coletivas”. Imaginemos uma roda de conversa organizada em uma escola

<sup>8</sup> A pedagogia da encruzilhada, inspirada nos saberes afro-diaspóricos e nas filosofias de matriz iorubá e banto, propõe uma radical ruptura com a lógica eurocêntrica e linear do conhecimento escolar, valorizando os movimentos circulares, os atravessamentos simbólicos e as múltiplas possibilidades de leitura do mundo. Nessa perspectiva, o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se torna um espaço de reinvenção ontológica, em que corpo, território e ancestralidade se entrelaçam como partes constitutivas da aprendizagem. Como afirma Rufino, “[...] a pedagogia da encruzilhada nos convida a pensar a educação como travessia, como ritual, como performance de saberes que não cabem nas estruturas convencionais da escola” (Rufino, 2021, p. 92). Trata-se, portanto, de uma prática educativa que se ancora na sabedoria dos terreiros, das ruas e das experiências cotidianas dos povos negros, resgatando epistemologias silenciadas e reconfigurando o currículo a partir de uma ética do pertencimento. Ver: RUFINO, Mateus. *Pedagogia das encruzilhadas: saberes de Exu para educar*. Curitiba: Appris, 2021.

quilombola, no interior da Bahia, como parte de um projeto de reconstrução da memória local. Em torno de uma fogueira simbólica feita com tecidos, desenhos e objetos de família, alunos e alunas do Ensino Médio narram as histórias de seus ancestrais, articulando essas memórias com temas como território, racismo ambiental e desigualdade. O espaço físico da sala foi reorganizado: não há quadro branco, nem carteiras enfileiradas. No lugar disso, há almofadas, música de atabaque ao fundo e um altar com fotografias dos mais velhos da comunidade. As disciplinas se dissolvem para dar lugar a uma aprendizagem afetiva, que cruza História, Arte, Geografia e Religião de matriz africana. A encruzilhada, aqui, é o próprio chão da escola: múltiplo, entrelaçado e movente. Nesse cenário, o conhecimento emerge do encontro, do corpo que conta e do corpo que escuta – ambos legitimados como sujeitos pedagógicos.

Ainda assim, para compreender plenamente a radicalidade das metodologias negras de ensino, é indispensável retomar o pensamento de Lélia Gonzalez, especialmente sua elaboração em torno da amefricanidade<sup>9</sup>, conceito que rompe com a dicotomia entre América Latina e África e reposiciona os sujeitos negros como protagonistas da história, da linguagem e do conhecimento. Em sua crítica à colonialidade da linguagem, Gonzalez denuncia o epistemicídio contido na própria estrutura linguística das instituições educativas, que deslegitima as variações do português falado nas periferias, quilombos e favelas, silenciando matrizes africanas de expressão e pensamento. Em suas palavras: “[...] o português que se fala nas periferias urbanas é muito mais do que um desvio do padrão culto; é um testemunho vivo da resistência cultural negra e indígena neste continente” (Gonzalez, 2022, p. 77). Por conseguinte, essa crítica se estende aos currículos escolares, que insistem em ocultar a presença negra nos livros didáticos, nos projetos pedagógicos e nas práticas avaliativas, mantendo uma lógica eurocentrada e assimilacionista. Nesse sentido, Gloria Anzaldúa (2012, p. 96) adverte: “[...] quando a linguagem dominante define o que é conhecimento legítimo, ela também define quem pode conhecer e como esse conhecimento deve ser validado – e isso é violência”. Assim, o conceito de amefricanidade aparece como força contra-hegemônica que reterritorializa o campo educacional a partir de uma epistemologia mestiça, insurgente e decolonial. Através dele, Gonzalez propõe não uma inclusão superficial da cultura negra na escola, mas uma ressignificação estrutural das formas de

<sup>9</sup> Amefricanidade, conceito forjado por Lélia Gonzalez, refere-se a uma identidade cultural e política que emerge da intersecção das matrizes africanas e ameríndias no contexto das Américas, especialmente na vivência das mulheres negras latino-americanas. Trata-se de uma categoria que subverte as classificações coloniais e propõe uma leitura insurgente da história e da cultura, reconhecendo nas práticas cotidianas, nas espiritualidades e nos saberes populares um projeto de mundo alternativo ao eurocentrismo. Gonzalez afirma que “[...] a amefricanidade diz respeito a uma outra forma de pensar e viver a realidade, com base nos elementos culturais afro-indígenas que resistiram à colonização” (Gonzalez, 2021, p. 87). Assim sendo, esse conceito se torna fundamental para repensar a educação a partir das epistemologias do Sul, pois articula ancestralidade, território, corpo e linguagem como dimensões indissociáveis do ato de conhecer. Ver: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo amefricano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ensinar, aprender e existir. Em outras palavras, a amefricanidade desloca o centro de gravidade do currículo e inaugura uma prática pedagógica enraizada na experiência, na corporeidade e na história dos povos afro-diaspóricos. Como se vê, trata-se de muito mais do que um acréscimo temático: é uma transformação paradigmática da linguagem e do pensamento pedagógico. Por exemplo, pensemos em uma escola pública periférica onde a professora de Língua Portuguesa decide desenvolver um projeto interdisciplinar com seus alunos do 8º ano, conectando literatura, história oral e vivências comunitárias. Em vez de partir de um cânone europeu ou de um roteiro fixo de análise textual, ela propõe que os estudantes entrevistem suas avós, tias, vizinhos e mães para recolher memórias de vida e narrativas de resistência. Em seguida, essas histórias são escritas, encenadas e debatidas em sala. Durante o processo, os estudantes se reconhecem nos relatos ouvidos, elaboram suas identidades a partir das margens e descobrem a força epistêmica dos saberes cotidianos que os cercam. A professora, ao acolher esses saberes e mediar a sua transposição para o espaço escolar, atua como *iyalorixá*<sup>10</sup> do conhecimento – alguém que guia, escuta e transforma a sala de aula numa encruzilhada viva de afetos e ancestralidade. Assim sendo, essa metodologia rompe com a lógica da autoridade vertical e propõe uma formação que se constrói a partir do movimento, da pluralidade e da escuta radical dos sujeitos que vivem e habitam as margens do currículo eurocentrado. Gonzalez (2020, p. 99) afirma:

[...] a língua que nós falamos, esse português mestiço, cruzado com os idiomas africanos e indígenas, é uma forma de resistência que se manifesta no corpo, no gesto, na música e na fala. É nessa linguagem que a gente educa nossos filhos em casa, que a gente reza, canta, briga e sonha. Não é erro, é criação. A escola, no entanto, insiste em deslegitimar essa fala, chamando de erro o que é sobrevivência. Precisamos inverter essa lógica e entender que o que a escola chama de ‘desvio’ é, na verdade, saber ancestral vivo.

Por conseguinte, a metodologia da encruzilhada, inspirada tanto nas cosmovisões afro-brasileiras quanto nas formulações teóricas de pensadoras como Lélia Gonzalez e Gloria Anzaldúa, emerge como metáfora viva da travessia, do trânsito entre saberes e da negociação entre identidades múltiplas. Em vez de operar por binarismos estanques, esse modelo pedagógico sustenta o entre-lugar como potência, como espaço ético e político de escuta e de convivência com a diferença. A encruzilhada, nos terreiros, é o ponto onde os caminhos se cruzam e onde se decide o destino. Na

<sup>10</sup> Ao acolher os saberes oriundos dos terreiros, das encruzilhadas e das vivências negras, a professora transforma sua prática docente em um ato de mediação sagrada, atuando como uma verdadeira *iyalorixá* do conhecimento. Isso significa reconhecer-se como guardião de saberes ancestrais, responsável por zelar pelo equilíbrio entre o saber acadêmico e os ensinamentos tradicionais que habitam os corpos e as memórias de seus estudantes. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a ser ritual de partilha, escuta e reencantamento da experiência educativa. Como afirma Gomes, “[...] a pedagogia negra não dissocia o ato de ensinar das energias espirituais e simbólicas que orientam a vida, e a professora é, antes de tudo, uma sacerdotisa do saber que respeita o tempo, o corpo e o axé de cada um” (Gomes, 2017, p. 44). Dessa forma, o gesto pedagógico torna-se também um gesto ancestral e político. Ver: GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por educação*. Petrópolis: Vozes, 2017.



escola, ela se materializa quando a escuta do professor não se fecha às expressões linguísticas, corporais e culturais dos estudantes negros e indígenas, mas as acolhe como saberes válidos e potentes. Por exemplo, em uma roda de conversa sobre pertencimento racial, uma professora que utiliza a metodologia da encruzilhada permite que os alunos compartilhem memórias familiares, tragam suas músicas, danças e orações, tornando o espaço da sala um território de co-autoria do conhecimento. Como afirma Munanga: “[...] o reconhecimento da pluralidade cultural é a condição para que a escola deixe de ser um instrumento de dominação e se torne, de fato, um lugar de formação cidadã” (2015, p. 43).

Dito isso, o conceito de amefricanidade, forjado por Lélia Gonzalez a partir de sua escuta atenta das ancestralidades negras e indígenas, representa uma ruptura epistemológica com as lógicas hegemônicas de silenciamento e uniformização dos saberes. Essa formulação, profundamente entrelaçada às experiências culturais e espirituais do povo negro nas Américas, denuncia a colonialidade que persiste no campo educacional brasileiro, sobretudo por meio de um currículo que nega ou folcloriza a presença afro-diaspórica. Para Gonzalez (2022, p. 154), “[...] o sistema educacional brasileiro desconhece ou não reconhece as raízes africanas e indígenas do nosso processo civilizatório, promovendo uma alienação cultural que afeta diretamente a autoestima e o pertencimento de nossas crianças e jovens”. Dito isso, tal afirmação nos convoca a pensar o currículo como território simbólico em disputa, em que a linguagem, a historiografia e a filosofia ensinadas carregam marcas coloniais que, muitas vezes, operam o epistemicídio de forma sutil e persistente. Ainda assim, a potência da amefricanidade reside na sua capacidade de reencantar o espaço escolar com signos, vozes e corporeidades outras – que foram historicamente silenciadas, mas jamais apagadas. A língua, por exemplo, torna-se espaço de insurgência quando se reconhece o português negro – com sua oralidade rica, suas expressões enraizadas nas vivências afro-brasileiras e suas gírias periféricas – como parte legítima do repertório linguístico dos estudantes. Conforme escreve Anzaldúa: “[...] quando falamos, estamos negociando identidades, confrontando fronteiras e desafiando os muros que nos cercam” (2015, p. 134). Daí decorre que a pedagogia da amefricanidade<sup>11</sup> implica tensionar as bases eurocentradas do currículo, afirmando a centralidade de outros marcos

<sup>11</sup> A pedagogia da amefricanidade propõe uma reorientação profunda do projeto educativo, centrada no reconhecimento e na valorização dos saberes, histórias e práticas culturais das populações negras e indígenas da América Latina. Trata-se de uma proposta que rompe com os parâmetros eurocentrados da educação tradicional e busca construir um currículo insurgente, afetivo e politizado, capaz de refletir a realidade dos sujeitos historicamente subalternizados. A noção de amefricanidade, cunhada por Lélia Gonzalez, articula identidade e resistência, ao afirmar a existência de um território simbólico e epistêmico comum entre os povos afro-latino-americanos. Nesse sentido, a pedagogia da amefricanidade é, ao mesmo tempo, um instrumento de denúncia das opressões e um caminho de afirmação coletiva. Como destaca Gonzalez, “[...] a amefricanidade não é uma abstração, mas uma prática viva de insurgência cultural, de religação com a ancestralidade e de luta por uma nova gramática da existência” (Gonzalez, 2021, p. 105). Ver: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

civilizatórios e valorizando a experiência histórica e cultural negra como fundadora da identidade nacional. Não se trata de incluir “o negro” como adendo, mas de ressignificar a própria tessitura do conhecimento escolar, desde o chão da sala de aula até os documentos oficiais e as avaliações nacionais. Para Lélia Gonzalez (2021, p. 104):

[...] no momento em que o ensino relega ao segundo plano a presença dos negros e indígenas na formação deste país, ele não apenas nega a história real das Américas, como também perpetua a alienação cultural das novas gerações. A escola precisa parar de fingir que todos os sujeitos aprendem da mesma maneira, que existe uma só lógica, uma só língua, uma só epistemologia válida. Amefricanizar a escola é colocar no centro a pluralidade de experiências que nos constituem, é reconhecer que há outras formas de pensar, de sentir e de dizer que foram sistematicamente silenciadas, mas que continuam a pulsar na memória dos nossos corpos, nas palavras que herdamos de nossos ancestrais e nas práticas cotidianas que nos mantêm vivos.

Diante desse contexto, é fundamental observar que a pedagogia do amor proposta por bell hooks não se resume a um afeto difuso ou à gentileza didática, mas constitui, antes de tudo, uma prática radical de reconhecimento, escuta e descolonização do olhar sobre o outro. Em consequência disso, compreendê-la como “metodologia de enegrecimento” é reconhecer que ela opera como um movimento de visibilização da subjetividade negra, frequentemente silenciada nos espaços escolares. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que afeta, convoca e responsabiliza, pois, como enfatiza a própria autora, “[...] ensinar é um ato performático de envolvimento com o mundo, um ato de compromisso com a liberdade do outro” (hooks, 1994, p. 61). Ou seja, o gesto pedagógico enegrecido não é neutro, tampouco asséptico: ele se dá no corpo, no afeto e na linguagem, e tem como horizonte a restauração da dignidade epistemológica e existencial dos povos historicamente violentados. Conforme lembra Patricia Hill Collins (2000, p. 259), “[...] recusar a separação entre razão e emoção, entre política e experiência, é também afirmar que o saber negro é encarnado<sup>12</sup>, situado e insurgente”. Assim sendo, ao propor o amor como método e horizonte, bell hooks reposiciona a prática pedagógica como campo de cura e transformação – o que, em contextos escolares marcados pelo racismo estrutural, significa sustentar o direito de ser, sentir e saber da população negra.

<sup>12</sup> O saber negro é, antes de tudo, encarnado, situado e insurgente, pois emerge das experiências vividas nos corpos marcados pela história da diáspora, da resistência e da afirmação de uma epistemologia própria, forjada nas encruzilhadas da opressão e da criatividade. Longe de ser neutro ou abstrato, esse saber é constituído no cotidiano, nos territórios periféricos, nos terreiros, nas ruas e nas comunidades, onde a sobrevivência se transforma em potência formativa e pedagógica. Trata-se de um conhecimento que carrega a memória ancestral, a dor do racismo e, sobretudo, a radicalidade da esperança. Como afirma Patricia Hill Collins, “[...] o conhecimento negro se estrutura a partir da experiência vivida como um ponto de partida legítimo para a construção da verdade e da resistência contra a dominação” (COLLINS, 2019, p. 36). Desse modo, reconhecer a natureza encarnada e insurgente do saber negro é romper com os limites da racionalidade eurocêntrica e abrir caminho para uma educação comprometida com a justiça cognitiva. Ver: COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

Além disso, a metodologia do enegrecimento fundamenta-se em três pilares essenciais: o amor radical, a escuta profunda e a presença crítica. Esses princípios não operam de maneira abstrata, mas são corporificados no cotidiano pedagógico por meio de práticas que interpelam tanto o conteúdo quanto o modo como se ensina. Em vez de uma aula frontal que objetiva apenas a repetição de informações, a presença crítica implica abrir espaço para o reconhecimento das experiências negras como fontes legítimas de conhecimento. Nesse sentido, a escuta torna-se insurgente, pois ela não apenas acolhe, mas legitima o saber que emerge das vivências e da memória. Como afirma bell hooks (2013): “[...] ensinar com paixão exige que estejamos abertos a reconhecer nossas feridas, as dores do outro, e a construir pontes entre as histórias” (p. 102). Ou seja, escutar criticamente é também um ato de partilha e transformação, pois desafia a lógica hierárquica entre quem ensina e quem aprende. De igual maneira, Nilma Lino Gomes nos lembra que “[...] tornar-se presente em sala de aula, enquanto mulher negra, é desestabilizar o pacto narcísico da branquitude e inscrever novas possibilidades de saber e existência” (2012, p. 5). Por isso, a presença crítica não é apenas a ocupação do espaço físico, mas o exercício político de enunciar-se, de existir com firmeza, afetividade e coragem. A sala de aula, assim, transforma-se em território de reescrita identitária, onde o corpo negro deixa de ser alvo de silêncio para tornar-se agente de produção simbólica.

A sala de aula é um espaço radical de possibilidade, não porque tudo o que acontece ali seja libertador ou transformador, mas porque cada vez que professores e alunos se encontram, há uma oportunidade para a criação de uma nova forma de relação baseada no reconhecimento mútuo. A escuta atenta, o respeito pelas experiências que cada um carrega e o amor como prática de liberdade são elementos fundamentais para que a educação ocorra como um processo de cura e transformação. Isso exige presença verdadeira, entrega emocional e compromisso político com a mudança (hooks, 2018, p. 159).

Em consequência disso, o conceito de “metodologia do enegrecimento” pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica de insurgência contra o apagamento epistêmico e simbólico dos corpos negros nas instituições escolares. Não se trata apenas de incluir conteúdos afrocentrados nos currículos, mas de ressignificar o próprio ato de ensinar a partir das experiências, da corporeidade, das estéticas e das cosmologias afro-diaspóricas. Isto é, ensinar a partir do corpo, da emoção, da dança, da dor e da celebração. Um exemplo concreto dessa prática é a construção de rodas de conversa em escolas periféricas, onde estudantes são convidados a narrar suas trajetórias, associando-as a músicas, expressões orais, roupas e saberes herdados de suas famílias e comunidades. Nesses momentos, o conhecimento deixa de ser um conteúdo neutro e passa a ser vivido, experimentado, sentido e compartilhado. Como observa Patricia Hill Collins: “[...] práticas educacionais contra-hegemônicas muitas vezes têm raízes em lugares onde a experiência negra é

central, e não periférica” (2009, p. 187). Ou seja, o enegrecimento metodológico desloca o centro do processo pedagógico, descolonizando suas bases. Do mesmo modo, Cherríe Moraga ressalta que “[...] nossas experiências vividas, mesmo nas margens, são textos legítimos de análise e compreensão do mundo” (2002, p. 21). Assim, ao valorizar a experiência como saber, essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de reterritorialização do conhecimento e de reencantamento das subjetividades negras.

Além disso, é fundamental destacar que essa metodologia propõe não apenas uma revisão de conteúdos, mas uma revolução nos modos de organização da escola, centrada no reconhecimento integral da humanidade dos sujeitos negros. Ou seja, isso significa reconstruir a escola como espaço em que a escuta, o afeto, o corpo e a ancestralidade não sejam vistos como desvios da racionalidade pedagógica, mas como elementos constitutivos do processo formativo. Um exemplo elucidativo dessa prática ocorre em escolas quilombolas que articulam o calendário letivo com os rituais do território e com a oralidade dos mais velhos da comunidade. Nesses espaços, a pedagogia deixa de ser uma prática de transferência de saber e passa a ser um gesto de reatualização da memória coletiva, em que cada aula pode ser iniciada com uma roda, um canto, uma saudação ancestral. Como afirma hooks: “[...] ensinar é sempre uma performance afetiva, onde o corpo do professor e o corpo do aluno dançam juntos na travessia do conhecimento” (2009, p. 102). Isso implica reconhecer que o sujeito negro não pode ser reduzido a um dado estatístico de desigualdade, mas precisa ser visto como produtor de pensamento, de beleza, de ética, de linguagem e de futuro. Patricia Hill Collins (2009, p. 286) afirma: “[...] nossa subjetividade não é obstáculo ao saber, mas sim sua fonte mais rica quando tratada com cuidado, consciência e radicalidade crítica”. Por isso, quando uma escola promove práticas pedagógicas que partem da escuta da dor do racismo, da celebração das estéticas negras e da reconstrução da autoestima como ato político, ela deixa de apenas ensinar e passa a curar – ou, ao menos, a abrir espaços de cura.

O espaço escolar precisa ser compreendido como território simbólico onde se inscrevem as marcas da ancestralidade, do pertencimento e da memória. Em comunidades quilombolas, por exemplo, a oralidade dos mais velhos, os rituais do cotidiano e os cantos tradicionais não são acessórios ao ensino, mas sua própria espinha dorsal. Ali, ensinar é recontar a história dos que vieram antes, é ouvir o tambor como livro aberto, é respeitar o tempo da terra como calendário letivo. Essas práticas educativas não apenas transmitem saberes, mas curam feridas, reconstróem vínculos e reafirmam a dignidade de ser negro num mundo que insiste em desumanizar (Gomes, 2019, p. 67).

Todavia, para além da repetição simbólica, é preciso incorporar uma pedagogia da presença negra, capaz de tornar o cotidiano escolar um campo fértil para a reexistência identitária e política dos sujeitos historicamente silenciados. Essa pedagogia da presença não se limita à introdução pontual de

conteúdos sobre cultura afro-brasileira, mas implica a transformação das formas de se ensinar, escutar, avaliar e se relacionar. Isto é, em um projeto de educação antirracista desenvolvido em uma escola da periferia de Salvador, por exemplo, as turmas do Ensino Fundamental passaram a iniciar suas semanas com rodas de conversa intituladas: “[...] nossa cor, nossa história”; onde crianças negras eram convidadas a relatar histórias de sua família, ouvir narrativas de quilombolas da região e participar da montagem de murais com imagens de figuras históricas negras. Nesse processo, o afeto e a memória se tornam dispositivos de aprendizagem. De forma incisiva, Gonzalez afirma: “[...] é no corpo negro e em sua memória viva que encontramos a matéria-prima para descolonizar os sentidos da educação” (1988, p. 63). Da mesma forma, Gloria Anzaldúa enfatiza: “[...] a sala de aula precisa ser território de fronteira, onde as identidades não sejam encaixotadas, mas possam se mover, se mesclar, se afirmar” (2002, p. 99). Assim sendo, adotar uma pedagogia da presença negra é desfazer o mito da neutralidade epistêmica e emocional que molda o ensino tradicional, permitindo que estudantes e professores se constituam em sujeitos plenos, com suas corporeidades, linguagens e afetos visibilizados e respeitados.

Em verdade, construir uma pedagogia centrada nas epistemologias negras requer o cultivo de uma didática de reapropriação identitária, que reposicione o sujeito negro como narrador de sua própria história, produtor de conhecimento e agente de transformação. Trata-se de uma práxis educativa de insurgência afetiva, em que o reconhecimento da dignidade estética, espiritual e intelectual da negritude se traduz em ações concretas no espaço escolar. Por exemplo, em um colégio da rede pública de Belo Horizonte, uma professora de artes implementou o projeto “[...] retratos da nossa beleza”, no qual os estudantes criavam autorretratos utilizando elementos de matriz africana, como grafismos, tecidos, turbantes e traços inspirados em símbolos adinkra<sup>13</sup>. O exercício, mais do que estético, foi político: devolveu a muitas meninas negras o direito de se verem belas, potentes, inteiras. Em tempo, “[...] o corpo negro precisa ser ensinado como beleza, como força, como símbolo de uma humanidade que a história tentou apagar” – é o que defende Nilma Lino Gomes (2012, p. 26). Nesse sentido, reeducar o olhar e a escuta do professor passa a ser condição de possibilidade para o florescimento de sujeitos negros em sua inteireza. Como destaca bell hooks: “[...] quando celebramos

<sup>13</sup> Os símbolos Adinkra, originários do povo Akan, em Gana, representam um sistema ancestral de comunicação visual que articula valores filosóficos, morais e espirituais fundamentais para as cosmologias africanas. Cada símbolo carrega múltiplos significados e é usado em tecidos, artefatos, arquitetura e práticas rituais como forma de transmitir sabedorias intergeracionais. Em contextos educativos afrocentrados, os Adinkra ganham nova potência como instrumentos pedagógicos, pois integram a linguagem visual à reflexão ética e existencial, valorizando o pensamento africano em sua complexidade. Como destaca Molefi Kete Asante, “[...] os símbolos Adinkra são expressões gráficas de princípios profundos da vida africana e funcionam como uma forma de alfabetização filosófica que transcende a palavra escrita” (ASANTE, 2009, p. 64). Ao incorporar esses códigos à educação, rompe-se com a supremacia do texto ocidental e amplia-se o repertório cognitivo e simbólico dos estudantes negros. Ver: ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: The theory of social change*. Chicago: African American Images, 2009.

a nós mesmos, nossas vozes, nossos corpos e nossa cultura na sala de aula, nos engajamos em um ato radical de liberdade” (1994, p. 225). Em outras palavras, uma pedagogia da celebração negra é também um ato de restituição da humanidade negada.

A sala de aula pode ser um espaço de celebração radical do corpo negro, onde as marcas da ancestralidade se tornam fontes de conhecimento e beleza, onde o ato de ensinar é também o de curar feridas históricas e restaurar a dignidade roubada. Para isso, o professor deve aprender a ver o corpo negro como um texto sagrado, como uma narrativa viva que precisa ser lida com afeto, respeito e escuta radical (hooks, 2003, p. 98).

Em consequência disso, é possível compreender a proposta de bell hooks como uma metodologia de reumanização negra, na qual o afeto, o corpo e a linguagem não apenas compõem o conteúdo da aprendizagem, mas constituem os próprios modos de existir e resistir no espaço escolar. Essa fazer pedagógico, construído no entrelaçamento entre amor, consciência crítica e corporeidade, subverte o distanciamento afetivo promovido por práticas educacionais eurocentradas e normativas. Em uma escola de ensino médio na periferia de Recife, por exemplo, uma professora de sociologia promoveu rodas de conversa com estudantes negros e periféricos sobre suas experiências de dor, exclusão e pertencimento, intercalando narrativas com músicas de rap, poemas de Carolina Maria de Jesus e trechos de autobiografias negras. O espaço da sala se transformou num território de escuta, onde o saber não era imposto, mas evocado a partir das vivências. Assim, “[...] o silêncio a que somos forçadas precisa ser rompido com nossas próprias palavras, não com as palavras do opressor” – afirma bell hooks (1995, p. 53). Nessa direção, a produção do conhecimento deixa de ser verticalizada e passa a operar por encontros horizontais, em que a autoridade pedagógica se reconfigura como presença sensível. Nilma Lino Gomes (2011, p. 38) também aponta para essa dimensão quando escreve: “[...] reconhecer o outro em sua diferença é construir, ao mesmo tempo, um espaço de afirmação e um convite à pluralidade como valor político e pedagógico”. Assim sendo, criar esses espaços afetivo-políticos de expressão negra nas escolas é construir pontes entre história e futuro, entre ferida e potência, entre ausência e existência.

Assim, ao pensar a sala de aula como um território simbólico de disputas e reconstruções identitárias, é necessário cultivar uma prática metodológica de insurreição negra, que recuse a invisibilidade e promova o reconhecimento das subjetividades historicamente silenciadas. Tal prática não é uma técnica, tampouco uma didática específica, mas uma ética do olhar e do encontro, que rompe com a normatividade racializada da escola. Em um colégio público da zona sul de São Paulo, uma professora de língua portuguesa reestruturou seu planejamento anual com base em produções de escritoras negras, promovendo atividades que envolviam leitura de cartas de mulheres quilombolas,



oficinas de autobiografias e discussões sobre o colorismo<sup>14</sup>. As alunas, em sua maioria negras, passaram a se reconhecer como autoras e protagonistas do processo formativo. Ou seja, “[...] a sala de aula precisa ser um espaço onde a voz negra não seja tolerada como exceção, mas acolhida como regra epistêmica”, observa hooks (1994, p. 75). De forma complementar, Lélia Gonzalez afirma: “[...] somos sujeitos de nossa história, e não objetos do olhar alheio. É pelo corpo negro que atravessamos as fronteiras impostas e criamos novas formas de saber” (1983, p. 24). Dessa forma, a reumanização do espaço escolar passa a operar por meio do reconhecimento da experiência negra como fonte legítima de conhecimento, criando pontes entre passado, presente e futuro, e afirmando que todo projeto emancipador precisa estar enraizado em corpos e memórias concretas, e não em idealizações universais e abstratas.

Na sala de aula, onde a supremacia branca costuma determinar o que deve ser ensinado e quem tem autoridade para ensinar, o ato de uma mulher negra afirmar sua presença, seus saberes e suas referências é um gesto radical de ruptura. Isso significa que cada vez que recusamos silenciar nossas histórias, nossas vozes e nossos corpos, desestabilizamos as estruturas que historicamente nos negaram. É por isso que educar não é apenas transmitir conteúdo, mas criar condições para que a existência negra floresça em sua plenitude (hooks, 1994, p. 98).

Ainda que historicamente subalternizados pelos projetos de escolarização eurocentrados, os “saberes de terreiro” persistem como matrizes epistemológicas, políticas e espirituais de resistência e invenção de novas formas de ensinar e existir. Em vez de dissociar o saber da vida, como faz a lógica disciplinar moderna, os terreiros – enquanto espaços de convivência e ancestralidade – entrelaçam corpo, memória, natureza, música, silêncio e rito em um mesmo tecido pedagógico. Assim, trata-se de uma “pedagogia da inteireza”, que não segmenta razão e emoção, nem dissocia a experiência do conhecimento. A “metodologia de terreiro”, nesse contexto, não é um conjunto fechado de técnicas, mas uma forma de estar-no-mundo com ética, escuta e circularidade. Desse modo, “[...] o terreiro é o lugar da produção da dignidade negra, um espaço onde a memória vira prática e o tempo se curva à ancestralidade”, como afirma Munanga (2019, p. 62), ressaltando sua dimensão política. Além disso, cabe lembrar que “[...] a educação que nasce dos terreiros é relacional, coletiva, afetuosa e sobretudo

<sup>14</sup> O colorismo, conceito cunhado por Alice Walker, refere-se à hierarquização social baseada na tonalidade da pele dentro dos próprios grupos racializados, conferindo privilégios simbólicos e materiais a indivíduos de pele mais clara em detrimento dos de pele mais escura. Essa lógica, profundamente enraizada nas sociedades marcadas pela colonialidade, opera como um dispositivo de opressão que reforça o racismo estrutural, inclusive nos espaços escolares. No Brasil, o colorismo impacta diretamente as oportunidades educacionais, a representação nos currículos e o reconhecimento da identidade negra. Conforme aponta Kabengele Munanga, “[...] o colorismo é uma forma sutil de racismo, pois estabelece um sistema de valoração da pele que fragmenta as lutas do povo negro e enfraquece sua coesão identitária” (Munanga, 2015, p. 45). Portanto, compreender e enfrentar o colorismo é passo essencial para a construção de uma educação antirracista, que valorize as múltiplas expressões da negritude. Ver: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

libertadora” (Gonzalez, 1988, p. 47), sendo pautada por valores que o ensino tradicional muitas vezes desconsidera. Portanto, defender os saberes de terreiro na educação não é apenas incluir conteúdos africanos no currículo, mas reconfigurar o próprio ato de ensinar como uma prática de cuidado, conexão e ancestralidade.

Além disso, convém observar que a metodologia de terreiro assume uma relevância ímpar na promoção da centralidade do sujeito negro na educação, não apenas por valorizar as matrizes culturais africanas, mas, sobretudo, por descolonizar os modos de aprender e de se relacionar com o saber. Em lugar do ensino hierárquico e silenciado, essa proposta pedagógica prioriza a escuta ativa, a coletividade, o movimento e a ritualização do cotidiano escolar. A título de ilustração, imagine uma sala de aula disposta em roda, onde estudantes compartilham suas histórias a partir de músicas de suas comunidades, danças herdadas de seus avós, receitas da oralidade de suas mães e símbolos de sua espiritualidade. A professora, longe de ser apenas transmissora, escuta, interage e se reconstrói com eles, num ambiente onde o tempo da aprendizagem não é o do relógio, mas o do corpo, da emoção e do reconhecimento. O chão da escola torna-se então território de axé<sup>15</sup>, onde se dança o conhecimento e se canta a resistência. Nessa lógica, “[...] ensinar e aprender nos terreiros é um ato de ligação com os que vieram antes, com os que estão e com os que virão” (Gomes, 2020, p. 84), pois cada gesto pedagógico é atravessado pela ancestralidade. Por sua vez, conforme salienta Anzaldúa, “[...] é na performance do corpo e da voz que se inscrevem as possibilidades de subverter os modos dominantes de produzir saber” (1987, p. 59), revelando o quanto práticas educativas afrocentradas operam deslocamentos profundos nas estruturas tradicionais de ensino. Portanto, praticar a metodologia de terreiro é transformar a escola em um espaço onde a cultura negra deixa de ser exótica ou ilustrativa, passando a ser princípio estruturante da formação humana.

Nos terreiros, o processo de aprendizagem não se dá pela escuta passiva ou pela hierarquia entre quem sabe e quem não sabe. O saber circula entre os corpos, através das danças, das cantigas, das rezas, dos gestos, dos olhares. Cada ensinamento é vivido no corpo, atualizado no rito e transmitido pela convivência. Não há separação entre quem ensina e quem aprende, pois todos são parte do mesmo ciclo, do mesmo axé que move a existência. É essa lógica que precisamos trazer para dentro da escola se quisermos de fato construir uma educação afrocentrada, antirracista e emancipadora (Gomes, 2020, p. 48).

<sup>15</sup> O território de axé constitui um espaço sagrado, simbólico e político onde se manifesta a ancestralidade africana por meio das práticas religiosas, sociais e culturais de matriz afro-brasileira. Muito além de um espaço físico, o território de axé é vivido como extensão do corpo e da espiritualidade, onde a relação com a natureza, os orixás, os ancestrais e a comunidade se entrelaçam em uma pedagogia própria do cuidado, da coletividade e da resistência frente às violências históricas do racismo e da intolerância religiosa. Como afirma Santos (2018, p. 45), “[...] o território de axé é o lugar onde o sagrado se materializa e se faz luta cotidiana, reconectando corpos negros à sua dignidade histórica e espiritual”. Assim, esses espaços operam como centros de saber, cura e memória viva, sendo fundamentais para a afirmação das identidades negras e para a construção de epistemologias contra-hegemônicas. Ver: SANTOS, Renata. *Territórios de Axé: identidade, memória e resistência nos terreiros de candomblé*. Salvador: EDUFBA, 2018.

Desse modo, a prática educativa inspirada nos terreiros deve ser compreendida como mais do que uma evocação simbólica: trata-se de um rearranjo ontológico da relação entre escola, saber e identidade negra. Ao assumir a oralidade como fundamento, a metodologia de terreiro reconhece que o conhecimento não nasce apenas do texto escrito, mas também do som que vibra no corpo, da palavra que circula entre gerações, do canto que convoca a comunidade. Na escola, essa abordagem pode se materializar por meio de rodas de conversa que não buscam apenas ouvir opiniões, mas partilhar vivências; de contações de histórias africanas feitas por griôs convidados que performam e revivem memórias apagadas; de aulas de ciências que dialogam com saberes dos benzimentos e das plantas medicinais aprendidas com as avós. É nesse cenário que emerge o protagonismo do sujeito negro, não mais como exceção que precisa se adequar, mas como referência epistêmica que ensina por sua existência. Logo, “[...] trazer os saberes do terreiro para a sala de aula é romper com o epistemicídio e oferecer uma pedagogia que cura, acolhe e devolve o lugar de fala a quem teve a voz silenciada por séculos” (Munanga, 2018, p. 67). Ainda nessa perspectiva, bell hooks nos lembra com firmeza que “[...] ensinar é sempre um ato performativo, e, nesse sentido, é necessário reinventar o corpo da professora como corpo político e encarnado” (2003, p. 98), o que implica romper com a falsa neutralidade do ensino e assumir uma presença afetiva e crítica. Assim, instituir a escola como espaço afrocentrado é convocar a comunidade escolar a uma experiência formativa que transcende os muros institucionais, inserindo a vida, a luta e a celebração como partes legítimas da aprendizagem.

Ainda assim, é necessário ressaltar que a escola, enquanto instituição historicamente organizada a partir de um modelo eurocentrado e branco tende a desconhecer – ou deslegitimar – as formas de produção de conhecimento que emergem de espaços comunitários negros. No entanto, práticas educativas ancestrais desenvolvidas em quilombos, terreiros e coletivos de juventude negra têm demonstrado que é possível constituir experiências formativas baseadas na circularidade, no vínculo coletivo e na espiritualidade como força pedagógica. É preciso dizer que essas experiências não seguem a lógica disciplinar fragmentada, mas operam segundo uma ética da totalidade, onde corpo, território e ancestralidade não se separam. Em comunidades quilombolas do interior da Bahia, professores vêm construindo projetos de alfabetização bilíngue em português e em línguas africanas resgatadas oralmente, em parceria com lideranças religiosas e culturais. Nessas experiências, o aluno negro aprende a ler e escrever seu mundo por meio da memória coletiva – e não apenas por conteúdos universalizados. Por isso, como alerta Nilma Lino Gomes, “[...] a escola precisa aprender com os saberes dos espaços populares de resistência, pois é neles que o conhecimento ganha forma de afeto e luta” (2017, p. 59). Na mesma direção, Gonzalez (1982, p. 40) afirma: “[...] o lugar onde se aprende não é neutro, ele traz em si as marcas do poder e das resistências, e é preciso saber onde estamos

pisando quando queremos ensinar”. Assim sendo, integrar experiências educativas afrocentradas à escola pública não é um ato de favor, mas de reparação e reinvenção política dos sentidos do ensino. É preciso, portanto, que os currículos deixem de mirar o universal branco e passem a considerar as pedagogias vividas e insurgentes que emergem da história e da luta do povo negro.

[...] as comunidades que criei em meus escritos foram formadas por vozes que sussurravam das margens, da terra, das costuras abertas entre as culturas. Essas vozes não pedem permissão para existir, elas simplesmente se fazem ouvir nos corpos que dançam, nas línguas que desafiam a gramática da dominação e nas práticas que desestabilizam os saberes institucionalizados. [...] não estou interessada em validar o conhecimento a partir dos centros acadêmicos; quero provocar tremores nas suas fundações com as histórias das minhas ancestrais e com os ritmos que brotam dos becos onde fui moldada (Anzaldúa, 2015, p. 152).

Em consequência disso, pensar os saberes de terreiro como práticas pedagógicas é reconhecer que existem epistemologias negras que foram sistematicamente desautorizadas, mas que seguem vivas em territórios de resistência. A metodologia de terreiro – expressão cada vez mais usada por educadoras negras – se estrutura na circularidade das relações, no ensino pela presença coletiva, na valorização dos ancestrais e na escuta como forma de aprendizado. Nessas práticas, não há separação entre corpo, emoção e razão: o conhecimento se dá no encontro, no canto, na partilha de alimentos, na dança, na escuta das histórias mais velhas, no silêncio reverente diante do sagrado. Em uma escola da periferia de Recife, por exemplo, um projeto coordenado por mães de santo e professoras negras reconstrói a memória africana por meio de rodas de contação de histórias, oficinas de turbantes, estudos sobre as ervas e cultos afro-brasileiros. Cada atividade está integrada ao conteúdo formal, demonstrando que o saber pode ser potente e vivo quando reconhece as referências negras como legítimas. Conforme aponta bell hooks: “[...] é no espaço relacional, onde o amor, o corpo e a escuta se entrelaçam, que a educação acontece de fato” (2003, p. 87). Já Nilma Lino Gomes sublinha que “[...] nos terreiros, a aprendizagem não é uma técnica, é um processo de integração de mundos – o visível e o invisível, o individual e o coletivo, o agora e o ancestral” (2019, p. 64). Assim, trazer os fundamentos dos terreiros para a escola é mais do que inovar metodologicamente: é curar uma ruptura histórica, é reintegrar o negro ao seu lugar de sujeito pleno de saberes e não apenas de sofrimento.

Além disso, quando observamos as experiências educativas oriundas de comunidades quilombolas, de terreiros e de coletivos negros urbanos, torna-se evidente que há um projeto formativo que escapa às lógicas da escolarização tradicional. Nessas experiências, educar é sempre um gesto de pertencimento, um ato de cuidado com o território e com a memória coletiva. Por exemplo, no

Quilombo Kalunga (GO)<sup>16</sup>, práticas educativas centradas na oralidade, no cuidado intergeracional e na memória do território têm sido incorporadas à escola local como parte do currículo vivo. Os mais velhos ensinam sobre as plantas medicinais, narram a história de resistência do quilombo, orientam as crianças a respeito dos rituais e valores ancestrais. Em uma escola pública da Bahia, um coletivo de professores negros criou um projeto chamado “[...] história com Axé”, que reinterpreta os conteúdos da BNCC a partir das cosmovisões de matriz africana, com atividades que envolvem dança dos orixás, culinária afro-brasileira e rodas de ancestralidade. Como afirma Collins (2016, p. 208): “[...] os saberes nascidos das experiências negras não apenas informam, mas transformam o modo como ensinamos, pensamos e existimos no mundo”. Do mesmo modo, Gonzalez sustenta que “[...] a educação que interessa ao povo negro é aquela que nos ajuda a recuperar o que nos foi negado – nossa história, nossa cultura, nossa autoestima e o direito de sonhar com liberdade” (Gonzalez, 1982, p. 44). Desse modo, as pedagogias negras não operam apenas como mecanismos de instrução, mas como tecnologias de reumanização, de insurgência e de reinvenção dos modos de viver e aprender – fazendo da escola um lugar de memória viva, enraizamento e luta simbólica.

Em consequência disso, é fundamental compreender o conceito de “espaço de afeto político”, proposto por Nilma Lino Gomes, como chave teórica e prática para pensar a educação como lugar de reconstrução subjetiva e coletiva para a população negra. Diferente da ideia de afeto como mero gesto emocional ou individualizado, esse conceito se refere a espaços intencionalmente construídos para fortalecer os vínculos, a escuta, a ancestralidade e o pertencimento racial. Nas escolas, por exemplo, a criação de grupos de identidade racial, rodas de conversa sobre vivências negras, oficinas de turbante, de trança ou de escrita autobiográfica, podem se tornar dispositivos afetivos e políticos de afirmação. Isso se manifesta quando, por exemplo, uma aluna negra encontra no mural da escola uma exposição com fotografias de mulheres negras da comunidade, com depoimentos sobre suas trajetórias de luta e beleza – e nesse gesto simbólico, rompe-se o ciclo de invisibilidade e solidão. Vale lembrar que “[...] o afeto político é aquele que afirma o direito de sentir, de existir e de resistir como povo,

<sup>16</sup> O Quilombo Kalunga, situado na Chapada dos Veadeiros, no nordeste de Goiás, destaca-se como a maior comunidade quilombola do Brasil, ocupando cerca de 253 000 hectares e abrigando mais de 6 000 pessoas distribuídas em dezenas de povoados, entre os quais Contenda, Vão das Almas e Engenho II Fundado por descendentes de africanos fugidos das minas no século XVIII, Kalunga mantém vivas práticas agroextrativistas sustentáveis, cultivo de subsistência, criação de animais e extrativismo do cerrado, evidenciando profunda relação cultural, ritual e ecológica com o território. Reconhecido oficialmente em 1991 como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural pelo governo de Goiás, o quilombo também foi titulado em 2001, embora ainda enfrente desafios como conflitos fundiários e regularização pendente de parte de suas terras. Esses elementos reforçam seu caráter como lugar de resistência histórica, prática coletiva e reprodução cultural no contexto das comunidades tradicionais brasileiras. Ver: NEIVA, Ana Cláudia G. R. et al. Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade quilombola Kalunga de Cavalcante, Goiás, Brasil: dados preliminares. In: EMBRAPA; UFG. *Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade quilombola Kalunga de Cavalcante, Goiás*. Uberlândia: Embrapa Cerrados; UFG, 2008.

como cultura e como história” (Gomes, 2017, p. 72). E ainda, como pontua bell hooks (2003, p. 58): “[...] ensinar como ato de amor significa criar um espaço onde todos se sintam vistos, ouvidos e validados em sua inteireza”. Portanto, espaços educativos que acolhem a dor e a potência de ser negro em um país historicamente racista não apenas promovem aprendizagem, mas instauram cura, vínculo e potência existencial – tornando o currículo um campo de afetação e transformação coletiva.

[...] para nós, construir pontes é um ato de resistência afetiva – é usar o coração como ferramenta epistêmica, é saber que sentir também é uma forma de pensar. Criamos espaços onde o cuidado não é fraqueza, mas fonte de força coletiva. Estes espaços, que chamamos de ‘homeplaces’, são zonas de cura e de reconfiguração, onde podemos abaixar nossas defesas, compartilhar nossos traumas, sonhar futuros. E é nesse campo afetivo que os aprendizados mais profundos acontecem – não como imposição, mas como encontro (Anzaldúa e Keating, 2015, p. 572).

Neste sentido, reivindicar a escuta como base metodológica das pedagogias negras é também resgatar uma tradição epistêmica que valoriza o silêncio atento, o tempo do outro e a palavra que nasce do chão da vida. A escuta, nesse horizonte, não se restringe a uma técnica pedagógica, mas é uma postura ontológica que reconhece no estudante negro não apenas um receptor de conteúdos, mas um sujeito que carrega histórias, saberes, dores e estratégias de sobrevivência. Assim, ao acolher narrativas sobre racismo, ancestralidade e identidade, a escola deixa de ser um espaço normativo e passa a “operar como um quilombo de escuta”, onde as vozes abafadas ganham chão para se reerguer. Desse modo, imagine-se uma atividade em que cada aluno compartilhe em roda uma lembrança marcante de sua infância envolvendo a cor da sua pele – essa vivência, por si só, já tensiona os silêncios curriculares e faz da palavra um ato de resistência. Gloria Anzaldúa (2002, p. 99), afirma: “[...] escutar é permitir que a alteridade nos atravessasse, é abrir-se à ferida do outro como possibilidade de cura mútua”. Já Patricia Hill Collins enfatiza que “[...] a escuta atenta é parte de uma epistemologia ética que valoriza as experiências vividas como fonte legítima de conhecimento” (1990, p. 228). Assim sendo, cabe ressaltar que uma pedagogia comprometida com a justiça racial precisa fazer da escuta um princípio estruturante e não um gesto pontual, pois é por meio dela que o currículo se reumaniza e os vínculos se fortalecem. Escutar, nesse contexto, é romper com a pedagogia da negação e inaugurar a pedagogia da presença.

Assim, ainda que a valorização das pedagogias negras avance em debates acadêmicos e documentos institucionais, cumpre salientar que seu enraizamento nas práticas escolares ainda encontra barreiras culturais profundamente enraizadas. A palavra “terreiro”, por exemplo, costuma ser imediatamente associada ao misticismo pejorativo, à feitiçaria e ao desconhecimento, sendo com frequência alvo de desqualificação e preconceito no ambiente escolar. E ainda, vale destacar que esse



estigma não recai apenas sobre o espaço físico, mas sobre tudo aquilo que o terreiro representa: oralidade, espiritualidade, ancestralidade e coletividade – pilares que entram em tensão direta com a lógica eurocêntrica, racionalista e individualista da escola ocidentalizada. É comum ouvir de gestores ou professores afirmações como: “[... a escola é laica, não pode falar de terreiro]” ou “[...] isso é assunto religioso, não educativo”, ignorando que, na matriz africana, espiritualidade e conhecimento caminham juntos, inseparáveis. Conforme aponta Kilomba (2008, p. 67): “[...] a linguagem usada pelas instituições eurocêtricas para nomear os saberes negros é sempre contaminada por categorias que inferiorizam, patologizam ou exotizam essas formas de existir”. Do mesmo modo, Fanon (1961, p. 41) evidencia: “[...] o colonizado é educado para odiar tudo o que se refere à sua cultura, pois esta é constantemente retratada como inferior, atrasada ou bárbara”. Dessa forma, a própria possibilidade de implementar práticas pedagógicas afrocentradas esbarra não apenas em resistências institucionais, mas em subjetividades moldadas por séculos de colonização simbólica.

Por isso, convém observar que o enfrentamento ao racismo epistêmico nas escolas não se limita à inserção de conteúdos afro-brasileiros no currículo, mas exige uma ruptura mais profunda com os fundamentos eurocentrados que estruturam o próprio projeto de escolarização. Dito isso, a escola tradicional, marcada pela fragmentação disciplinar, pela centralidade do texto escrito e pelo distanciamento afetivo entre docentes e discentes, entra em choque com os princípios das metodologias negras, que valorizam a circularidade, a escuta, o corpo, a memória e a ancestralidade como formas legítimas de produção do conhecimento. Dessa forma, práticas como rodas de conversa com griôs, oficinas de dança de orixás ou estudos orientados por narrativas orais ancestrais são, muitas vezes, vistas como “folclore”, “evento cultural” ou “atividade extracurricular”, quando, na verdade, constituem epistemologias inteiras. Segundo Patricia Hill Collins, “[...] uma estrutura escolar que desconsidera a vida concreta de seus estudantes negros reproduz o silenciamento como método pedagógico” (2022, p. 119). E, como alerta Lélia Gonzalez (1988, p. 74), “[...] a negação da nossa história e dos nossos modos de conhecer é uma das formas mais perversas de manter a dominação sobre nossos corpos e nossas consciências”. Nesse contexto, torna-se urgente desconstruir a lógica hierárquica do saber escolar, abrindo espaço para um diálogo intercultural real, em que os conhecimentos ancestrais afro-brasileiros não sejam tolerados como adereços exóticos, mas reconhecidos como potentes ferramentas de transformação pedagógica e social.

Ao desvalorizar as ideias das mulheres negras, os estudiosos brancos e homens puderam reivindicar o poder da interpretação como sendo de sua exclusiva competência. Quando os currículos universitários excluem as produções acadêmicas de mulheres negras, quando as metodologias de pesquisa rejeitam a experiência vivida como evidência legítima, e quando os padrões acadêmicos exigem distanciamento e neutralidade, a escola deixa de ser um lugar de esclarecimento para se tornar um espaço de apagamento. Nesse contexto, a educação replica as dinâmicas de poder que deveria estar questionando<sup>17</sup> (Collins, 2000, p. 251).

Além disso, é importante destacar que um dos maiores entraves a implementação efetiva das pedagogias negras nas escolas brasileiras reside na própria formação docente, ainda amplamente moldada por referenciais brancos, eurocentrados e descolados da realidade plural dos territórios. Nas licenciaturas, por exemplo, o conhecimento afro-brasileiro ainda é tratado como apêndice ou módulo optativo, quando deveria atravessar toda a formação inicial e continuada, desde as epistemologias até as práticas pedagógicas. Em consequência disso, muitos professores, mesmo com boa vontade, sentem-se despreparados para mediar discussões sobre ancestralidade, religiosidade de matriz africana ou racismo estrutural. De forma complementar, convém lembrar que o currículo escolar é frequentemente regido por normativas engessadas, avaliações padronizadas e uma lógica de produtividade que inviabiliza o tempo necessário para escutar, cuidar e criar coletivamente. Dito isso, “[...] o tempo da escola, fragmentado e cronometrado, é inimigo da escuta profunda e do cultivo de vínculos”, como afirma Gloria Anzaldúa (1987, p. 189). Do mesmo modo, “[...] a ausência de políticas públicas comprometidas com o enegrecimento curricular revela o racismo institucional como força ativa na negação de nossas pedagogias” (Moraga, 2000, p. 63). Tal como se vê, essas barreiras estruturais não são pontuais, mas sistêmicas, exigindo a reinvenção das políticas formativas, a abertura curricular para a pluralidade epistêmica e o acolhimento das subjetividades negras como parte constitutiva da ação pedagógica.

Em consequência disso, urge conceber políticas públicas que não apenas reconheçam a presença negra na escola, mas que a celebrem, a protagonizem e a promovam como fundamento pedagógico. Para tanto, a formação docente precisa ser concebida como um processo contínuo de descolonização epistemológica, capaz de desmontar as crenças brancas universalizantes e produzir deslocamentos afetivos, éticos e políticos. Contudo, não se trata apenas de inserir conteúdos sobre cultura afro-brasileira, mas de revisitar as matrizes de pensamento que estruturam o próprio ato de ensinar. Por exemplo, formações que partem da escuta das vivências dos professores negros, que se apoiam na oralidade como saber legítimo, ou que envolvem mestres de comunidades tradicionais como conformadores, já demonstram impactos positivos na sensibilidade racial e no engajamento coletivo. Desse modo, “[...] a pedagogia antirracista não pode nascer de manuais, mas do encontro

---

<sup>17</sup> Tradução nossa.

comprometido com a experiência negra”, como observa Fanon (1961, p. 128). Em sintonia, Patricia Hill Collins escreve: “[...] os currículos precisam se abrir às epistemologias da experiência vivida, reconhecendo o conhecimento como algo enraizado em corpo, emoção e trajetória” (1990, p. 252). Por isso, a incorporação dessas epistemologias ao currículo não deve ser tratada como concessão, mas como medida reparadora e estruturante. E ainda, esse enegrecimento curricular tem o potencial de romper com o silenciamento histórico que a escola impôs a milhões de estudantes negros.

Com efeito, é fundamental observar que o horizonte que se abre com a implementação de pedagogias negras não é apenas o da reparação histórica, mas o da reinvenção da escola como um território de cuidado, pertencimento e resistência. Quando se fala em acolher saberes negros, não se está sugerindo apenas um gesto simbólico ou uma data comemorativa, mas a construção de uma gramática pedagógica que se funda no afeto, na escuta e na justiça histórica. Em muitas escolas públicas periféricas, observa-se a potência de projetos que transformam salas de aula em rodas de conversa sobre ancestralidade, muros em murais de memória quilombola e bibliotecas em espaços vivos de contação de histórias africanas. Cabe ressaltar que esses movimentos não são apenas culturais, mas profundamente políticos, pois “[...] constituem práticas de insurgência contra a pedagogia da indiferença” (Gonzalez, 1984, p. 89). Do mesmo modo, Munanga afirma: “[...] a escola deve ser uma instituição em que a memória negra seja celebrada e ensinada como parte constitutiva da formação humana” (2003, p. 143). Assim sendo, vislumbrar a escola como território de luta e de vida é também reconhecer seu potencial de reconstruir subjetividades, valorizar a trajetória dos povos afrodescendentes e cultivar esperanças transformadoras.

Quando trago minha história, minha língua, minha dor e meu desejo para dentro da sala de aula, não estou apenas aprendendo, estou transformando o espaço. A sala de aula deixa de ser um campo de neutralidade e se torna uma zona de fronteira, onde os corpos e as palavras se enfrentam e se reconhecem. O conhecimento que nasce desse enfrentamento não é pacífico, é conhecimento insurgente. É aí que a escola pode se tornar lugar de cura: quando deixa de apagar as nossas marcas e começa a celebrá-las (Anzaldúa, 2015, p. 143).

De fato, convém observar que o caminho para consolidar políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas antirracistas e curricularmente enegrecidas passa pela elaboração de marcos legais coerentes com as demandas históricas da população negra. No entanto, a simples existência de leis, como a 10.639/2003, não garante, por si só, a transformação da realidade escolar, sobretudo quando a formação docente ainda carece de subsídios teóricos, metodológicos e afetivos para lidar com a pluralidade racial. Em muitas secretarias de educação, os programas de formação continuada ainda desconsideram os saberes produzidos por intelectuais negros e negras, ignorando a epistemologia do terreiro, das ruas e das comunidades quilombolas. Logo, é preciso compreender que

a política curricular antirracista se efetiva na tessitura cotidiana das escolas, quando a prática docente se torna espaço de escuta sensível e reterritorialização do conhecimento. Dito isso, “[...] a luta por um currículo afrocentrado exige mais que conteúdos, requer uma descolonização dos modos de ensinar e aprender”, escreve Anzaldúa (2002, p. 112). De forma complementar, conforme aponta Patricia Hill Collins, “[...] é nas experiências do cotidiano, e não nos cânones acadêmicos, que as epistemologias negras se enraízam e se legitimam” (2009 p. 88). Em verdade, políticas inclusivas só se tornam viáveis quando reconhecem os territórios de saber historicamente marginalizados como campos legítimos de formação humana.

Por conseguinte, é fundamental observar que qualquer tentativa de enegrecimento curricular exige a reconfiguração simbólica da própria escola como território de memória, acolhimento e luta coletiva. Em muitos contextos, os espaços escolares se tornam hostis às expressões culturais negras, seja pelo silenciamento institucional das vozes dissidentes, seja pela invisibilização das lutas ancestrais que compõem a história do Brasil. Para transformar esse cenário, é preciso investir em processos formativos que articulem identidade, pertencimento e reexistência, reconhecendo nos corpos, nas linguagens e nos afetos negros a potência da pedagogia decolonial. Assim sendo, é necessário romper com a lógica meritocrática, que individualiza a trajetória do estudante negro e oculta os obstáculos estruturais que impedem sua permanência e reconhecimento. Tal como afirma Nilma Lino Gomes, “[...] a escola pode e deve ser um espaço político-afetivo de afirmação das subjetividades negras e de disputa do projeto de sociedade” (2017, p. 57). De igual maneira, Lélia Gonzalez (1988, p. 79) reforça: “[...] a cultura negra, mesmo sob o peso da dominação, foi capaz de inventar modos de existência e resistência que precisam ser valorizados no cotidiano escolar”. Em outras palavras, “tornar a escola um quilombo pedagógico” é reconhecer o direito à diferença como elemento estruturante da democracia.

[...] a resistência negra no interior das escolas não se dá apenas pela inserção de novos conteúdos, mas pela reorganização dos afetos, das relações e das linguagens. Quando o corpo negro é autorizado a ocupar o espaço com suas histórias, seus símbolos e sua estética, a escola se converte em campo de luta simbólica e política. Essa transformação exige que se desfaçam as fronteiras entre razão e emoção, entre saber e sentir, tornando o conhecimento algo vivenciado e não apenas memorizado (Collins, 2012, p. 167).

Dessa forma, reafirmar a escola como território de luta, de afetos e de insurgência negra implica não apenas incorporar conteúdos antirracistas, mas transformar estruturalmente os modos de ensinar, aprender e conviver. Ou seja, isso demanda políticas públicas consistentes, formação docente continuada com abordagem crítica e, sobretudo, coragem institucional para transgredir as normativas eurocentradas que ainda regem os currículos. A construção de práticas educativas verdadeiramente

emancipatórias exige que os espaços escolares sejam abertos à escuta radical, ao reconhecimento dos saberes pluriépistêmicos e ao cultivo da ancestralidade como potência pedagógica. Assim, em muitas comunidades periféricas, por exemplo, escolas que se articularam com coletivos culturais locais conseguiram redesenhar suas práticas curriculares, integrando rodas de capoeira, oficinas de turbantes, saraus de poesia negra e vivências com griôs – experiências que reaproximam o saber escolar da realidade vivida por seus estudantes. Conforme apontado por Fanon (1961, p. 96), “[...] a descolonização é sempre um fenômeno violento, porque exige não apenas uma mudança nas estruturas, mas uma transformação nas consciências”. Complementando essa ideia, Patricia Hill Collins destaca: “[...] tornar-se consciente da opressão é o primeiro passo para a construção de uma identidade coletiva insurgente, capaz de romper com o ciclo da negação” (2009, p. 33). Portanto, a centralidade dos saberes negros na escola não é uma concessão, mas um direito político, um gesto ético de refundação do comum.

#### **4 CONCLUSÃO**

Os caminhos percorridos nesta pesquisa permitiram compreender que as metodologias negras de ensino – inspiradas nas pedagogias de terreiro, das encruzilhadas e do enegrecimento – não apenas desafiam as lógicas escolares convencionais, mas instauram novas possibilidades de viver, ensinar e aprender no território da educação. Ao evidenciar a centralidade do corpo, do afeto, da oralidade e da ancestralidade, essas práticas pedagógicas desconstroem os alicerces monoculturais que sustentam o currículo hegemônico e abrem espaço para um fazer educativo enraizado na dignidade, na coletividade e na insurgência.

Além disso, cumpre salientar que os saberes de bell hooks, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes foram fundamentais para iluminar as dimensões políticas, espirituais e subjetivas dessas pedagogias, revelando que o espaço escolar pode e deve ser reconfigurado como território de reexistência. A pedagogia do amor, da escuta e da transgressão proposta por hooks, por exemplo, convoca docentes a reconhecerem a sala de aula como espaço de cura e não de dominação. De igual maneira, Lélia Gonzalez aponta a urgência de se romper com o epistemicídio, ao afirmar a centralidade da cultura negra na constituição da identidade brasileira, enquanto Nilma Lino Gomes defende a escola como espaço de afeto político, onde subjetividades negras possam florescer sem medo.

Portanto, à medida que essas autoras colocam em diálogo corpo, história e pertencimento, elas denunciam o epistemicídio ainda vigente na estrutura educacional brasileira, mas também anunciam caminhos de emancipação. As práticas de contação de histórias, os rituais de ancestralidade, as danças,

os tambores e os encontros coletivos não são apenas formas alternativas de ensinar – são insurgências pedagógicas que convocam toda a escola a reavaliar suas bases epistemológicas, estéticas e políticas. Dessa forma, as pedagogias negras não cabem na lógica da neutralidade técnica, pois são encarnadas, territorializadas e encruzilhadas, isto é, atravessadas por memórias, afetos e ancestralidades que desafiam a linearidade e o silenciamento.

Vale destacar que o aprofundamento teórico-metodológico permitiu reconhecer a potência da abordagem qualitativa, não como escolha instrumental, mas como postura epistemológica coerente com o objeto da pesquisa. Escutar os silêncios, valorizar as margens, interpretar as vivências e historicizar os saberes insurgentes foi parte constitutiva do percurso investigativo, de modo que os achados não se restringem a conceitos, mas se expressam em sentidos, práticas e compromissos ético-políticos. A produção de conhecimento, nesse contexto, deixa de ser neutra e passa a ser situada, afetiva e racializada.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os espaços educativos, quando atravessados pelas pedagogias negras, tornam-se territórios vivos de enegrecimento coletivo, onde as experiências negras não são apenas reconhecidas, mas valorizadas como fontes legítimas de produção de saber. Isto é, a escola deixa de ser apenas um repositório de conteúdos para se tornar lugar de escuta, reconhecimento e protagonismo. A roda substitui a fila, o tambor convoca o silêncio, e o olhar compartilhado se impõe ao olhar avaliador. É nesse processo que a escola deixa de domesticar corpos negros para, finalmente, acolhê-los.

Não se pode ignorar que tais transformações não se realizam sem conflito. O enfrentamento ao racismo institucional, à colonialidade do saber e à meritocracia branca exige coragem, formação crítica e articulação política. Ainda assim, os exemplos descritos ao longo deste estudo mostram que resistir é possível – e necessário. Quando uma criança negra se vê representada no livro didático, quando um jovem ouve sua história contada em sala, ou quando uma mulher quilombola compartilha sua sabedoria com estudantes, constrói-se não apenas conhecimento, mas humanidade compartilhada.

Não se pode ignorar que tais transformações não se realizam sem conflito. O enfrentamento ao racismo institucional, à colonialidade do saber e à meritocracia branca exige coragem, formação crítica e articulação política. Ainda assim, os exemplos descritos ao longo deste estudo mostram que resistir é possível – e necessário. Quando uma criança negra se vê representada no livro didático, quando um jovem ouve sua história contada em sala, ou quando uma mulher quilombola compartilha sua sabedoria com estudantes, constrói-se não apenas conhecimento, mas humanidade compartilhada.

Dessa forma, a escola pode sim ser território de emancipação, pertencimento e dignidade para estudantes negros, desde que esteja disposta a rever suas estruturas, seus saberes e seus afetos. E ainda,



desde que valorize as pedagogias negras não como exceção folclórica ou atividade pontual, mas como eixo estruturante de um novo paradigma educativo, enraizado na justiça histórica e no reconhecimento radical da diferença.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ANZALDÚA, G. La frontera / Borderlands: a nova mestiça. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANZALDÚA, G. Luz en lo oscuro: escritura, espiritualidad y visión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2015.
- ANZALDÚA, G. This bridge we call home. New York: Routledge, 2022.
- ANZALDÚA, G.; KEATING, A. The Gloria Anzaldúa Reader. Durham: Duke University Press, 2015.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2002. p. 25-58.
- CARNEIRO, S. O conceito de interseccionalidade e o desafio da hierarquia das opressões. In: GONZALEZ, L. Primavera para as rosas negras. São Paulo: Zahar, 2019. p. 71-77.
- COLLINS, P. H. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 1999.
- COLLINS, P. H. Black sexual politics: African Americans, gender, and the new racism. New York: Routledge, 2004.
- COLLINS, P. H. From Black power to hip hop: racism, nationalism, and feminism. Philadelphia: Temple University Press, 2006.
- COLLINS, P. H. On intellectual activism. Philadelphia: Temple University Press, 2012.
- COLLINS, P. H. Intersectionality as critical social theory. Durham: Duke University Press, 2019.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a Avaliação Educacional – Desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 28027-28077, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-408>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-408>. Acesso em: 05 de Jun. de 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Política Educacional e Branquitude – A presença-ausência do negro e da educação antirracista nas reformas educacionais. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 19842-19861, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-242>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-242>. Acesso em: 05 de Jun. de 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Psiquiatria e Racismo – O Holocausto psiquiátrico no hospício de barbacena e o racismo contra negros no Brasil. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 14745-14776, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n3-265>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n3-265>. Acesso em: 05 de Jun. de 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes Afrodiaspóricas – Descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na lei 10.639/2003. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 5582-5609, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>. Acesso em: 05 de Jun. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela Cor – A disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “fascismo da cor” no Brasil. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 260-287, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-260>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-260>. Acesso em: 05 de Jun. de 2025.

FANON, F. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. São Paulo: Ubu, 2022.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-racial: Pautas para a formação de professores. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Brasília: MEC, 2011.

GOMES, N. L. O movimento negro e a educação: ressignificando práticas pedagógicas. In: GOMES, N. L. (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 13-28.

GOMES, N. L. Políticas curriculares e a Lei 10.639/03: desafios da implementação. In: SANTOS, B. S.; GROSGOUEL, R. (Org.). Para além do pensamento abissal: das epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2017. p. 327-343.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: CARNEIRO, S. (Org.). Mulher negra: política governamental e a mulher. Brasília: CNPq, 1988.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Zahar, 2014.

GONZALEZ, L. Primavera para as rosas negras. São Paulo: Zahar, 2021.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HOOKS, B. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2013.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

HOOKS, B. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

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

LOBATO, G. Pedagogias desobedientes e corpo negro docente: (re)existências no cotidiano da escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAGA, C. Loving in the war years. Boston: South End Press, 2002.

MORAGA, C. Native country of the heart: a memoir. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2022.

MORAGA, C.; ANZALDÚA, G. This bridge called my back: writings by radical women of color. New York: Kitchen Table/Women of Color Press, 2002.

MORAGA, C.; ANZALDÚA, G.; BAMBARA, T. This bridge called my back. New York: SUNY Press, 2002.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RATTS, A. A geografia negra da mulher negra: corpo e território. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 6, e134, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-134>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 6, e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 7, e107, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-107>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 22, n. 9, e6560, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 12, e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. PRETUGUÊS E AMEFRICANIDADE: a construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 12, e10807, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-168>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 11, e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 13, e11468, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Racismo ambiental, saúde e direitos sociais: causalidades e impactos da degradação ambiental em comunidades vulneráveis no Brasil. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, v. 23, n. 1, p. 1–30, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n1-073>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, p. 31, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219>. Acesso em: 05 jun. 2025.

STAKE, R. E. *Pesquisa com estudo de caso*. Porto Alegre: Penso, 2006.

WEBER, M. *Ensaio de metodologia sociológica*. São Paulo: Cultrix, 1949.