

PEDAGOGIA ACUIRLOMBADA

ACUIRLOMBADA PEDAGOGY

PEDAGOGÍA ACUIRLOMBADA

José Henrique de Jesus Silva¹ 0009-0006-2926-6963

Alfrancio Ferreira Dias² 0000-0002-5562-0085

¹ Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; errique.silva34@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; diasalfrancio@academico.ufs.br

RESUMO:

Este manifesto nasce dos processos de fugas existenciais negras e dissidentes que criam ecos que se propõem a romper com os paradigmas coloniais no campo educacional. Em movimentos de fuga, manifestamos os sentidos de uma educação acuirlobada como uma inscrição no tempo em que nos colocamos a produzir movimentos de ruptura às teorias educacionais que lançam sobre os sujeitos o paradigma ontoepistêmico moderno em cenas de subjugação. Assim, traçamos a inscrição dessa pedagogia acuirlobada como movimento de construir outro modo de ser e de fazer epistemologia, interrogando o sujeito da educação como um movimento em direção a outra noção de sujeito e direções que se lançam no tempo em direção ao novo humanismo. Utilizamos nestes caminhos as investigações-vidas como alicerce metodológico que nos permite realocar as estruturas paradigmáticas do pensamento científico sobre um outro locus de enunciação

Palavras-chave: educação; cuir; pedagogia acuirlobada; sujeito amefricano; investigações-vidas.

ABSTRACT:

This manifesto emerges from the processes of black and dissident existential escapes that create echoes aimed at breaking with colonial paradigms in the educational field. In movements of escape, we manifest the meanings of a acuirlobada education as an inscription in time in which we set ourselves to produce movements of rupture to educational theories that cast upon subjects the modern onto-epistemic paradigm in scenes of subjugation. Thus, we trace the inscription of this acuirlobada pedagogy as a movement to construct another way of being and making epistemology, interrogating the subject of education as a movement towards another notion of subject and directions that launch themselves in time towards the new humanism. In these paths, we use life-investigations as a methodological foundation that allows us to relocate the paradigmatic structures of scientific thought onto another locus of enunciation.

Keywords: education; cuir; acuirlobada pedagogy; amefricano subject; life-investigations.

RESUMEN:

Este manifiesto emerge de los procesos de fugas existenciales negras y disidentes que crean ecos destinados a romper con los paradigmas coloniales en el campo educativo. En movimientos de fuga, manifestamos los sentidos de una educación acuirlobada como una inscripción en el tiempo en la que nos disponemos a producir movimientos de ruptura hacia las teorías educativas que proyectan sobre los sujetos el paradigma onto-epistémico moderno en

escenas de subyugación. Así, trazamos la inscripción de esta pedagogía acuir lombada como un movimiento para construir otra forma de ser y hacer epistemología, interrogando al sujeto de la educación como un movimiento hacia otra noción de sujeto y direcciones que se lanzan en el tiempo hacia el nuevo humanismo. En estos caminos, utilizamos las investigaciones-vidas como fundamento metodológico que nos permite reubicar las estructuras paradigmáticas del pensamiento científico en otro locus de enunciación.

Palabras clave: educación; cuir; pedagogía acuir lombada; sujeto amefricano; investigaciones-vidas.

Introdução

Este artigo parte de um processo de investigação desenvolvido pensando nas investigações-vidas e seus modos de radicalidade que abarca a concepção de uma pedagogia acuir lombada como um processo de transgressão e subversão gerido pelas experiências negras e dissidentes no campo educacional. Neste processo, buscamos expressar o lugar que uma pedagogia e educação acuir lombada se escreve dentro do paradigma educacional e as tessituras que esta educação possibilita em formas de acolhimento e de impacto ao pensar dimensão para uma educação antirracista.

Assim, trouxemos como modo de articulação dentro desse manifesto Jota Mombaça (2021), Rosana Paulino (2011), Lélia Gonzalez (2020), Audre Lorde (2021), Belijane Feitosa (2022) e Denise Ferreira da Silva (2024). Autoras que nos ajudaram a refletir os caminhos para desenvolvimento desta pedagogia. Estas autoras permitem pensar uma outra noção de sujeito e existência lançada ao presente-futuro que rompe com as estruturas normativas coloniais.

Ao longo da escrita deste texto, buscamos brincar com os leitores mostrando os modos de articulação que esta pedagogia toma como dimensão de engajamento e responsabilidade ética-política para pensar o lugar de uma práxis acuir lombada que lançamos para rediscutir a educação e o lugar de sujeito que tomamos como dimensões de investigação. Neste processo, este artigo se coloca como um manifesto na educação em que se apresenta um modo de autogestão de experiências negras e dissidentes nos seus modos de fugitividade e de fabulação como uma renúncia aos lugares de subalternidade e subjugação.

Ao esboçar a dimensão de defesa de uma pedagogia acuir lombada, elencamos o lugar de questionamento sobre o paradigma do sujeito que a educação tem se questionado e questionado em suas abordagens. Este lugar permite expressar uma recondução para uma crítica à noção de sujeito e a necessidade de repensar um outro sujeito pelas lentes de uma nova gramática, que é o que propomos ao pensar um sujeito amefricano como uma condição que nos direciona para uma outra dimensão de humanidade.

Nos estreitos entre pensar uma dimensão do sujeito sobre um outro paradigma ontoepistêmico, tencionando o lugar que este sujeito reflete na articulação desta pedagogia. Para além das condições que estas implicações se lançam como uma esfera de articulação, esta educação se estrutura dentro de um paradigma afetivo e erótico mostrando o seu poder de articulação teórica-metodológica como uma estrutura de articulação que conduzida por dimensões afetiva e erótica se coloca como dimensão engajada.

Ao lançar um novo paradigma de sujeito, que propõe uma relação ontológica e subjetiva distinta e expressa dimensões que avançam sobre as categorias do erótico e do afetivo, buscamos processos de incineração das casas-grandes como estrutura crítica ao modo de consciência colonial, o qual estabelece, em seus fluxos, formas de controle, vigilância e dominação sobre as experiências negras e dissidentes. Ao pensar a educação, utilizamos esse lugar de subversão como um modelo para pôr fim a tais instituições — um modo de colocar em questão o próprio fim do mundo tal como o tensionamos.

Para o desenvolvimento deste artigo assumimos um modo indisciplinado para produzir a metodologia. Buscamos a partir dos processos de subversão os efeitos de uma metodologia que garanta vozes que estão nos lugares de subalternidade e que se relaciona no seu modo escritos exercícios indisciplinados e escrevíveis. Por isso partimos de um movimento tomado como metodologia indisciplinada e contracolonial que nos auxilia a questionar um outro lugar do sujeito que o texto toma como condição de debate e que coloca em critérios as determinações que foram instituídas para a construção do saber e suas legitimidades. Assim, utilizamos dos movimentos de uma submetodologia indisciplinada que se estrutura no seu modo de provocar o paradigma colonial e os seus critérios de validade e verdade (Mombaça, 2016; Fernandes, 2023).

Ao expressar esses lugares, demos a dimensão que se lança à educação acuirlobada perante o lugar das suas práxis como uma dimensão liberdade e engajada que é projetada a partir das experiências negras e dissidentes. Pensar neste lugar nos auxilia a esboçar os caminhos que pesquisa podem tomar para pensar uma outra dimensão do sujeito por um outro processo de investigação.

Em defesa de uma pedagogia acuirlobada

Este texto se coloca quanto uma inscrição teórica-metodológica, em que os sangramentos formam uma extensão do visível e do invisível quando pensamos em uma pedagogia acuirlobada. Não queremos pensar em um modelo único para refletir uma

pedagogia acuirlobada; queremos concebê-la sempre como um ímpeto de ação constante, em transformações e transmutações que se aprimoram a cada vida que rompe com os modelos de determinação coloniais e suas imposições produzindo uma práxis acuirlobada como um movimento que entre quebras se relaciona entre uma práxis engajada e afro-brasileira (Mombaça, 2021; Nascimento, A., 2019).

Buscar a defesa de uma pedagogia acuirlobada é escrever em defesa do lugar da vida negra, cuir, trans, gay, sapatão, lésbica, bissexual, um modo de alteridade diante dos instrumentos de colonialidade que tangem nossas existências. É romper com um sistema mundo que nos coloca no sentido de subjugação e subalternidade. A noção de *cuir* e cuirlobo adotada aqui busca parte do lugar de reinscrição que uma pedagogia acuirlobada pretende reescrever na educação. Trata-se de uma pedagogia que se apresenta como condição de realocação das *quebras*, “uma dimensão incaptável às normativas coloniais sendo o fluxo contínuo de movimentos que se entrelaçam, se enterram desenterram perante as suas expressões, assim como rizoma” (Silva; Dias, 2024, p. 7) projetadas como sobrevivência, e que avança na reimaginação da vida como um movimento válido entre o terror que nos aprisiona e nos rouba

Queremos refletir e projetar a pedagogia acuirlobada como um corpo dançante, que se move mesmo quando seus pés e mãos estão presos que se constrói na impossibilidade. Um corpo que realiza em suas funções efeitos de movimentos outros, deslocando a ideia comum de ação que se espera de um corpo. Pensamos na ação elaborada pelas condições mais variadas da vida, que aciona pausas e aterramentos e que produz movimento, mesmo quando o tempo não está a seu favor. Uma ação que carrega a vida como uma honraria às vidas que se libertam e buscam enclausurar o mundo que as enclausurou. Uma retomada da vida que escapa ao que foi determinado é acionado.

A pedagogia acuirlobada surge como uma forma de nos ensinar a “aprendermos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à vida” (Lorde, 2021, p. 45). Este poder, oferecido pela pedagogia acuirlobada à vida, produz ações, quebras e rizomas que rompem os silêncios e as correntes que aprisionam nossas existências. Um poder que representa o lugar de alteridade, conduzindo-nos à recondução da subalternidade como expressão frutífera de embate ao que é produzido pelo mundo antinegro e pela lógica de aprisionamento de nossas vidas.

Em defesa de uma pedagogia acuirlobada, continuamos a considerar o sonho como uma estrutura importante de ação. Mesmo que sonhar nem sempre transforme nossa realidade, mas “são os nossos sonhos que apontam os caminhos para a liberdade” (Lorde, 2021, p. 49).

Essa liberdade escapa aos pilares modernos exigidos por uma filosofia, ciência e educação centrada sobre paradigmas ocidentais e seus modelos ontoepistêmicos. Ela se expressa na ação prazerosa de desmentir o amor que nos foi ensinado, bem como nas idealizações e essencialização que são, eventualmente, movidas. Assumimos, pela pedagogia acuirlobada, o exercício de novas possibilidades.

As novas possibilidades que são delimitadas pela pedagogia acuirlobada estão em sua potência no uso das investigações-vidas (Dias, 2024). Esta pedagogia se lança no modo de pensar a existência como forma de aprendizagem, promovendo a quebra do “silêncio em linguagem ação” (Lorde, 2021, p. 52), que coloca em questão o medo que se alastra cotidianamente sobre aqueles que, de alguma forma, pretendem acessar outros lugares. Essa quebra do silêncio, expressa em linguagem de ação, é o que Rosana Paulino (2011) e Jota Mombaça (2021) nos escrevem e, de certo modo, delimita os caminhos que constroem o sentido de uma pedagogia acuirlobada como uma ação comandada pela vida, nos rompimentos do silêncio e na alteridade das quebras.

Refletir sobre a pedagogia acuirlobada é também pensar em estratégias – estratégias estas que não nos colocam em qualquer lugar de movimento. Por vezes, ao assumir a pedagogia acuirlobada, somos rotulados como pessoas esnobes, difíceis de lidar um processo que faz a branquitude utilizar-se de um arsenal para deslegitimar, expulsar e matar corpos negros, cuir e outres. Por hora quando pensamos na ação que a pedagogia acuirlobada promove conduzimos uma ação de fuga que nos direciona como uma permanência da vida e como um efeito nos coloca pensar um outro estatuto dentro da opacidade do mundo.

A fuga torna-se um modo de sobrevivência, uma ação necessária diante do risco que corremos. Assumir os riscos é um movimento difícil, pois nem sempre conseguimos perceber suas dimensões. É assim que compreendo a indisciplina que este artigo assume. Uma indisciplina que está em processo de negociação, pois, embora este mundo seja nossas casas, o mundo, enquanto projeto de humanismo, não contempla nossas vidas. Assim, a indisciplina torna-se negociação. Este escrito é, em parte, sobre negociação as vidas que podem ser transformadas por ela e as vidas que enxergam este texto como um movimento de perseguição.

Essas afirmações demonstram o lugar da pedagogia acuirlobada como um processo de desobediência colonial. O que esteve em curso até então foi colocar em questão os paradigmas hegemônicos, coloniais, antinegros, transfóbicos, homofóbicos, misóginos, sexistas. A pedagogia que escrevemos é um modo de colocar em crítica a própria crítica já estabelecida, mas também de ter cuidado com o que se alinham. A pedagogia acuirlobada se faz presente como uma ação que assume a crítica como prática importante entre as apreensões,

compreendendo o lugar de mundanidade que é imposto às nossas existências negras e dissidentes.

As palavras de Audre Lorde (2021, p. 54) nos ajudam a pensar o lugar de encontro que a pedagogia acuir lombada assume: “para aquelas entre nós que escrevem, é necessário esmiuçar não apenas a verdade do que dizemos, mas a verdade da própria linguagem que usamos.” A pedagogia acuir lombada assume a verdade da linguagem como reivindicação de um mundo orientado por outro humanismo, projetado em uma nova dimensão de educar. Ao assumir esse modo de pensar e refletir, o movimento da *amefricanidade* torna-se estrutura de práxis que garante a liberdade diante dos modos de fugitividade, em direção ao fim do mundo e à possibilidade de liberdade nesta condição de negociação existente.

Assumir a verdade da própria linguagem é assumir a prática. A pedagogia acuir lombada advém desse lugar de se colocar como uma ação concreta entre teoria e prática. Uma ação que provoca cisão com os modos de embranquecimento e branqueamento que apontam a supervalorização de sujeitos brancos como mentores e oradores essenciais para determinadas investigações e pressupostos. A pedagogia acuir lombada se estabelece como estrutura crítica diante dos modelos hegemônicos coloniais que ainda definem e expressam critérios de verdade e validade como estruturação legítima dos paradigmas científicos, filosóficos e educacionais.

Sujeite Amefricane e não o outro racial

Ao pensar e refletir uma pedagogia acuir lombada colocamos em questão o significado que se pretende com uma educação acuir lombada e a pergunta que amefricaniza nosso pensamento. O que é educação acuir lombada? Como disse, não pretendemos estabelecer uma definição do que seja uma pedagogia acuir lombada, mas, em parte, esta educação ou pedagogia está correlacionada a uma imersão nas investigações-vidas e à cobrança da dívida impagável (Dias, 2024; Silva, 2024). Por uma educação acuir lombada, estamos a pensar um modo subversivo de nosso pensamento, uma outra inscrição epistemológica, ontológica, estética e ética, que escreva os sentidos da vida sobre um movimento crítico, no qual teoria e prática se colocam como uma construção motora, lançando-se no modo de permanência da vida e na produção do conhecimento fora dos processos de transparências legitimada pelo pensamento moderno.

Se a educação tem a função de humanizar o sujeito, o primeiro movimento de uma pedagogia acuir lombada é reposicionar a noção de humano e de humanidade. Quem está dentro e fora desses códigos humanistas? Este é um dos questionamentos que a educação acuir lombada toma para si como movimento motor de reflexão sobre o lugar da educação no papel da

humanização. Pois como sabemos nem todos estão dentro desses códigos. Assim, colocamos em crítica as teorias que pensam a humanização e o humanismo, advindas de uma estrutura ocidental, na qual os enquadramentos do sujeito e do “eu” são realocados à figura do branco como sujeito ao negro e aos outros grupos o lugar da coisa (Silva, 2024). A educação acuirlobada contrapõe-se à ideia desse humano e dessa humanização conduzindo suas considerações em direção ao *novo humanismo*.

Se quisermos pensar o sentido da humanização, precisaremos refletir sobre como podemos buscar uma ideia de sujeito que esteja desvinculada que conduz as estruturas ontoepistêmicas e que nunca pensou o negro como alguém passível de semelhança. E, para esse exercício de pensar o sujeito a partir de outro modelo, queremos nos posicionar na reinscrição proposta por Rosana Paulino (2018), na figura da mulher negra e do lugar da vida que se move em suas linhas, que cortam seu corpo, mas que, para além disso, nos apontam um sentido de humano por uma lente amefricana, nos ajuda a pensar os sentidos dos nossos quilombos e cuirlombos reescrevendo um outro sentido de vida ao lugar de subjugação que o sistema colonial determinou que pode nos expressar no processo do que não foi apresentado pelos arquivos coloniais como nos mostra a Saidiya Hartman (2020).

Por uma educação acuirlobada, concebemos uma ação reposicionada no modo de liberdade e de humanização do ser. Como movimento de libertação, ela é movida por práticas de cuidado entre as outras subalternidades existentes. Ao assumir esse lugar, direcionamos um outro olhar ao sujeito que os paradigmas ontoepistêmicos tentaram determinar (Silva, 2024). Assim, nesta prerrogativa, buscamos refletir sobre o sentido do sujeito que a condição de *ladino-amefricanos* nos permite, como uma recondução existencial e como reencontro do ser, na reconstrução da vida negra como uma expressão de liberdade (Gonzalez, 2020). Liberdade que é edificada a partir de uma condição lançada sobre uma posição acuirlobada e acuirlobada, num assento diferente de olhar para as nossas existências.

Pensar uma educação acuirlobada exige refletir sobre uma outra condição do sujeito. Como destacamos anteriormente, a dimensão do *cuir* adotada neste artigo se desvincula da noção de *cuir* latino-americano, principalmente por compreender que o lugar existencial e humano concentrado na ideia de América Latina constitui uma dimensão que se distancia das vidas negras, pois a condição de latinidade também é conduzida ao paradigma de coloniais, pensar o *cuir* por meio da lente da *amefricanidade* nos permite construir uma outra configuração do sujeito e ser que passa a ser escritas pelos seus modos de organização (Gonzalez, 2020).

Essa nova configuração do sujeito está sustentada sob o imperativo da linguagem, articulada a partir da condição *ladino-amefrcana* e do sentido de *amefricanização* (Gonzalez,

2020). Se a linguagem é um ideal de formalização do mundo, isso significa que o *pretuguês* cria um mundo e, ao criar esse mundo, inaugura uma ontologia que antes não era realizável para o negro (Fanon, 2008). Essa ontologia torna-se realizável por meio de um modelo de existência que rompe com a ideia de um sujeito universal, transparente menos em terrenos colonizados. Contudo, para compreender o direcionamento de uma educação acuirlobada, que perpassa a condição de um sujeito amefricane, é necessário pensar no que define este lugar da *amefricanidade*.

Segundo Lélia Gonzalez (2020), para além do exercício de questionar o valor construído por outro modo de organização do negro, a *amefricanidade* carrega implicações políticas e culturais, ao conduzir este paradigma nos ajudam a compreender a condição do sujeito cuir amefricano. Como nos expõe Gonzalez, a *amefricanidade* nos permite “ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA como um todo Sul, Central, Norte e Insular” (Gonzalez, 2020, p. 135) É nesta experiência que se inscreve a proposta de pensar uma outra condição de sujeito, para refletir sobre os percursos que a educação acuirlobada traça por meio do movimento negro dissidente e desordeiro.

Numa presença *amef리카na* podemos refletir as contribuições de modo articuloso as poéticas negras de Rosana Paulino e Jota Mombaça como expressões amefricanas que se lançam em movimentos de quebras e assumem suas próprias metodologias que a amefricanidade gesta como movimento de ação e como estrutura anticolonial e contracolonial, marcada pela selvageria, pela indisciplina e pela escrevivência. Para observar essa estruturação em curso, podemos visualizá-la a partir do lugar de ordenamento indicado por Lélia Gonzalez:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a Améfrica, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, americanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisadora. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis do pensamento, assim como parte e parcela das minhas diferentes instituições dessas sociedades (Gonzalez, 2020, p.135)

É nessa experiência histórica comum que empregamos as noções de aquilombamento e acuir lombamento, dadas pela *amefricanidade*, e é a partir delas que vamos construindo o pensamento sobre este sujeito cuir amefricano, que rompe com o lugar de aprisionamento imposto pelo racismo e as colonialidades. Um racismo que se fixa em todos os níveis do pensamento e que, ao se imbricar com a *amefricanidade*, permite colocar em xeque o modelo colonial, escrito cotidianamente nas esferas do humano e do mundano. Com base nisso, pensar a noção de um sujeito amefricane é pensar uma existência que se depreende de uma ontologia que historicamente se mostrou irrealizável. No entanto, essa ontologia passa a estar em curso pela força da *amefricanidade*, que projeta o quilombo e o cuir lombo como condições existenciais (Nascimento, 2018; Gonzalez, 2020). É este caminho, este trilhar, que nos faz compreender a educação acuir lombada como uma maneira de resgatar raízes, de aterrar-se como forma de criar assentamentos, de buscar e gritar pelas vidas esquecidas as suas humanidades (Hartman, 2020). Trata-se de um educar que está em curso, que rompe com as noções de humanidade que nos foram dadas até então.

Uma das primeiras dimensões para se pensar uma educação acuir lombada é o reposicionamento da noção do sujeito. Ao reposicionar esse lugar, empregamos os sentidos de uma educação que busca ampliar nossas formas de organização, propondo um outro modelo que não entende a libertação como um círculo eterno dentro deste mundo antinegro, mas sim como a criação de outros mundos. Sabemos que o dominador é ingênuo. É perante as suas ingenuidades de forma sorrateira que nossos estilhaços estão a percorrer os espaços como que vocês chamam se seus como expressões onde as explosões começaram a acontecer (Mombaça, 2021).

Paradigma erótico afetivo

Ao esboçar o lugar do sujeito amefricane, quisemos salientar como que qualquer estrutura educacional que não problematiza o processo de construção da noção de sujeito acaba por reproduzir mais do mesmo. Reposicionar o sentido do sujeito é pôr em questão o próprio lugar da humanização. Entre os grandes nomes que pensam a educação como processo de humanização está Paulo Freire (2018). É interessante pensar que o humano proposto por esse grande educador, muitas vezes, pouco se torna questionável. Esta é uma questão que levantamos, mas que não nos detemos em aprofundar agora; deixamos para outro momento, talvez uma parte futura deste trabalho. Por ora, vamos pensar o lugar que este sujeito cuir amefricane cria, e os ordenamentos que propõe sobre o paradigma afetivo.

Queremos pensar a afetividade como um motor de ação para uma pedagogia acuir lombada. No entanto, não se trata de uma afetividade reduzida à ideia romântica de amor. Talvez seja necessário, aqui, trazer a noção de amor para repensar a construção educativa e pedagógica. De início assumimos a concepção de amor que esteja fora do seu modo de monocultura, mas como uma estrutura de autonomia revolucionária. Começamos por afirmar que a pedagogia acuir lombada está centrada em um modo de descolonização afetiva. Esse lugar se opõe frontalmente aos excrementos cristãos e ocidentais que delimitam o entendimento sobre o amor e o moldam sob uma dimensão de pureza, criando noções dicotômicas de bem e mal, que, por sua vez, sustentam estruturas opressoras.

Ao falar em descolonização afetiva, coloco em questão o lugar da docência e os códigos morais e éticos que pairam sobre nossas práticas pedagógicas. Não pretendemos abolir o amor, mas reposicionar o uso dessas palavras que tantas vezes foram mobilizadas para legitimar atrocidades e barbaridades. Para esta descolonização afetiva, proponho um modo de afetividade presente nas formas de comunidade estabelecidas por experiências negras dissidentes. Experiências que edificam famílias, irmãs, irmãos, irmanes, e que criam ambientes e mundos seguros como efeito de autocuidado para vidas cuja existência é, desde sempre, marcada pela morte (Leal, 2021). Não como fim, mas como constituição.

Pensar a afetividade no contexto da pedagogia acuir lombada é promover, por meio de práticas afetivas, um movimento de olhar para a diferença como uma dimensão a ser compreendida, acolhida e não julgada. Trata-se de evidenciar a construção do saber como ação coletiva, e não como empreendimento individual. É, de certo modo, o que Audre Lorde (2021, p. 67) reivindica ao pensar o uso do erótico como poder. Um poder que estrutura possibilidades outras de pensar, produzir e refazer. Um erótico que “encorajar a excelência é ir além da mediocridade estimulada pela sociedade”. Com isso, colocamo-nos no exercício de reinventar a educação a partir de um modelo de acuir lombamento. Em meio aos destroços constantemente lançados sobre nossas existências, somos nós que resgatamos esse lugar erótico como paradigma afetivo.

Lorde (2021) nos oferece elementos para compreender o erótico como um modo de olhar, de permanecer e afirmar: estamos aqui; este mundo me pertence; este mundo também sou eu. É assim que a pedagogia acuir lombada se lança, produzindo outros sentidos e significados para a condição da vida. Esses elementos permitem olhar para o invisível como produtor de esperança, lançando-se cotidianamente contra a matriz mortífera que é o mundo colonial. Tornamo-nos, assim, contrabandistas de *armas reflexivas*, executando uma *práxis afro-brasileira* de enfrentamento ao racismo, à antinegitude, ao colonialismo, à transfobia, à

homofobia, ao machismo e a outras formas de opressão promovidas por uma ideia de sujeito branco, ancorado numa inscrição heteronormativa tida como norma universal.

Pensar o erótico como paradigma de engajamento é condicionar um modo de atuação que se torna palpável ao sujeito amefricane, amefricana ou amefricano, pois está constantemente a “amenizar a ameaça das diferenças” (Lorde, 2021, p. 71). Para refletir sobre o uso do erotismo como condição fundante da pedagogia acuir lombada, recorreremos às palavras que Lorde nos concebe:

No nosso conhecimento erótico nos empodera torna-se uma lente da qual esmiuçar todos os aspectos da nossa existência, forçando-nos a avaliar cada um deles com honestidade, de acordo com seu significado relativo em nossa vida. E é uma grande responsabilidade projetada do interior de cada uma de nós, não nos conformamos com o conveniente, com o fajuto, com o que já é esperado ou meramente seguro (Lorde, 2021, p. 71-72).

É a partir deste lugar de incerteza e dúvida que colocamos em questão os ensinamentos tidos como verdadeiros e válidos. Este lugar nos leva a expressar memórias e a questionar as estruturas ontológicas. Nós fazemos expressar um outro paradigma ontológico a partir das nossas condições enquanto *ladino-amefricanos* (Gonzalez, 2020). É aí que reside a potência do erótico: na possibilidade de esmiuçar as nossas existências como dimensão que escapa do que foi determinado pelo mundo colonial, produzindo mundos outros perante as nossas fugas como modos de vida que abarca outros modos de existências.

Ao reposicionar o sujeito amefricane e sua relação de engajamento entre o afetivo e erótico como um modelo de ação que faz jus ao modo de efetivação conduzido pela práxis acuir lombada pensamos como o racial sempre esteve ausente ou escasso nas teorias educacionais. E, ao lançar o racial como uma dimensão central da educação, somos convocados a repensar uma condição afetiva e erótica como outro modo de compreender a existência. Uma existência que se separa radicalmente da forma como o mundo escreve as pessoas negras e cuir.

Incinerar as casas-grandes

Ao pensar nos processos de incineração das casas-grandes buscamos estabelecer a presença da metáfora do sonho. Com isso, quero pensar: quais são os sonhos de uma pedagogia acuir lombada? Quais são os sonhos das existências negras dissidentes? Quais são os sonhos das vidas negras? Essas perguntas permanecem em nossos pensamentos e nos ajuda a pensar quais as condições de engajamento que devemos tomar. Mais precisamente, ao refletir sobre um processo de descolonização da educação, perguntamos: como podemos efetivar um conhecimento em que a vida ali presente não esteja mais atravessada por cenas de violência?

Como podemos pensar uma educação em que formas conscientes e inconscientes de existência sejam efetivamente respeitadas, acolhidas e valorizadas?

Sonhar com uma educação diferente do modelo educativo que temos é sonhar com um mundo diferente. Esta premissa não atribui responsabilidade apenas à educação, mas à noção de sujeito que se propõe e elabora esse educar. O sonho cria esperança. Aqui, o “esperar” se faz de modo auspicioso, pois, de algum modo, criamos bandos, cuirlombos, quilombos como ligações com os sonhos que bebem do desejo da liberdade como ação concreta. Uma liberdade que está fora das noções constituídas pelas determinações modernas ontoepistêmicas. Uma liberdade que se manifesta no grito da subversão contra aqueles que pensam, falam, teorizam e definem sobre nós. Ela está presente quando incineramos as casas-grandes, ou quando voltamos a cobrar todo o trabalho não pago que edificou a riqueza e a propriedade como é o caso das universidades. É isso que chamamos de cobrar a dívida impagável (Moten; Harney, 2024).

Aqui, propomos pensar o sonho como uma ferramenta de imaginação política que nos leva a pôr em questão o fim do mundo tal como o conhecemos. Determinar o fim deste mundo é relembrar o que Audre Lorde (2021, p. 137) nos diz: “as ferramentas do senhor nunca derrubaram a casa-grande.” Essa afirmação, elaborada por Lorde esse lugar da vida aparece na forma como Rosana Paulino nos interpela em suas instalações. Sua obra propõe um modelo que questiona os mecanismos por meio dos quais o mundo definiu quem é humano e quem não é. Ao mesmo tempo, revela a contradição: a vida negra foi constantemente condicionada a um não lugar de humanidade, a uma negação do sujeito. No entanto, é nessa mesma vida negra que emergem as rupturas, as quebras, os estilhaços que expõem e rompem os mitos criados sobre nossas existências.

Aqui, o incinerar se apresenta como um modelo de consciência crítica frente àquilo que a casa-grande construiu sobre nossas existências. Trata-se de romper com as estruturas simbólicas e materiais que sustentaram (e sustentam) a dominação racial. É o que Isildinha Baptista Nogueira (1998, p. 44) nos aponta ao discutir os modos de significado atribuídos ao corpo negro e à dimensão do branco.

O indivíduo branco pode se reconhecer em um “nós” em relação ao significante ‘corpo branco’ e, conseqüentemente, se identificar imaginariamente com os atributos morais e intelectuais que tal aparência expressa, na linguagem da cultura, e que representam aquilo que é investido das excelências do sagrado. O negro, no entanto, é aquele que traz a marca do ‘corpo negro’, que expressa, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta, pela negativização. Vítima das representações sociais que investem sua aparência daqueles sentidos que são socialmente recusados, o negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social. Para o indivíduo negro, o processo de se ver em um “nós” em relação às tipificações sociais inscritas no extremo da desejabilidade esbarra nessa marca — o corpo — que lhe interdita tal processo de identificação; ao mesmo tempo, a cultura incita-o a aderir aos

signos da desejabilidade, pela injunção, própria das estruturas da cultura, que resulta do fato de que os signos desse sistema são introjetados pelos indivíduos no processo de socialização [...] (Nogueira, 1998, p. 44).

A pedagogia acuirlobada propõe uma reflexão sobre esse “nós” que foi historicamente realocado ao sujeito branco, sustentando-se em uma dimensão de prevalência teórica, sem considerar ou mesmo ignorando a condição do negro. Ou melhor, sem pensar em como esses sujeitos negros vinham sendo concebidos pelos campos educacional, científico e filosófico. Essa é uma das dimensões que a pedagogia acuirlobada aciona como modo de análise: refletir sobre como esse “nós”, que não se inscreve na existência negra, foi imposto como universal. Um “nós” que ditou os processos de subjetivação e consciência, e que ainda hoje se perpetua como uma matriz que se retroalimenta do racismo e de seus modos cotidianos de reinvenção.

Assim, incinerar as casas-grandes é realizar um modo de atuação que confronta diretamente as dinâmicas coloniais e põe em questão seus paradigmas. Esse lugar convoca o sujeito amefricane/a/o para pensar esse fogo que nasce das revoluções e do modo de afetividade regido pelo erótico, um erótico expresso em línguas selvagens, como o *pretuguês* e o *pajubá*. Trata-se de afirmar uma outra noção de sujeito, um outro “nós”, que agora emerge para elaborar um novo paradigma teórico e epistemológico, capaz de reconhecer as existências negras e sustentar a permanência de suas vidas sobre um outro assento ontológico e epistêmico.

Uma pedagogia acuirlobada começa a retomar a vida do corpo vivo-morto, de uma vida-morta que se acuirloba numa condição de consciência outra. Uma consciência que, na opacidade, corrompe o lugar da transparência. Essa transparência com a qual a visão eurocêntrica se acostumou a ditar o que é verdadeiro e válido. Pois sabemos “que a epistemologia nunca foi natural, e que o poder epistêmico é parte de como a dominação funciona” (Collins, 2022, p. 176).

Os sonhos de uma pedagogia acuirlobada estão na visualização do céu sobre nossas cabeças. Estão na segurança da vida que é gestada pelas palavras que embaralham a linguagem e nos tornam seres em constante movimento em direção à liberdade. A pedagogia acuirlobada segura o céu que resta, assim como os Yanomami seguram o céu em meio à tensão que ameaça o lugar de suas vidas. Seguramos o céu por meio da indisciplina que criamos, da língua selvagem que nos constitui enquanto sujeitos, e da escrevivência em nossos corpos como parte elementar da investigação-vida aquela que é feita e que grita para que parem. Aquela que nos impulsiona a andar em bandos, produzindo quebras e estilhaços (Dias, 2024). A terra é também nossa. Os seus direitos são nossos direitos. Queremos nossa língua de volta. Queremos a dívida que vocês nos devem.

Educação acuirlobada

Só conseguimos pensar numa educação acuirlobada se a mente e o corpo estão em constante entrosamento. Tenho uma memória afetiva que se lança nas compreensões dessa educação acuirlobada, que de algum modo estava por incinerar uma das casas-grandes. A educação acuirlobada assume as investigações-vidas e, por isso, utilizamos os quilombos e cuirlobos como movimentos de construção de aprendizagem. Assim, pensamos uma educação que não nos faça esquecer quem somos, mas uma educação que é e se faz encruzilhada (Dias, 2024; Feitosa, 2022).

Se aquilobar e acuirlobar é, mais uma vez, ser encruzilhada, é também tensionar a linearidade assumida cotidianamente pelo modo de vida e pelas normatizações estabelecidas. Ao aquilobar e acuirlobar, estamos a efetivar a encruzilhada como uma encenação temporal que infringe as regras dos tempos e nos coloca no lugar de quem aprende e ensina. Um lugar de *ser-estar-viver-saber*, diferente da lógica colonial e seus instrumentos de determinação (Feitosa, 2022).

Este lugar é conduzido pelas lentes de Belijane Feitosa (2022), que nos ajuda a pensar como uma educação acuirlobada pode ser impulsionada por esse *ser-estar-viver-saber*. Esse *ser*, ao se afirmar, se coloca em uma outra concepção de existência, que delimita uma nova inscrição do sujeito. O *estar* é um movimento de presença no mundo, em que o sentido cosmológico é gerido pelos orís, que auto-gestam o corpo - mas advém de uma formação do axé. Esse *viver-saber* é alimentado por um modo de vida que estabelece, em práticas educativas, uma condição ontológica, epistemológica e ética. Essa condição direciona a vida ao movimento de pensar-dialogar, que está nos modos de encantamento, presentificados pela ancestralidade e pelo modo de autogestão das vidas negras e suas práticas subversivas em nosso corpo-território.

Assim, nos colocamos diante de um modelo de educação que assume a *corpora* do conhecimento - essa *corpora* que é alocada à educação acuirlobada como um modelo de subversão, e que projeta, em sua performance, a grafia do saber e uma outra dimensão do humano (Leal, 2021; Wynter, 2021). Essa dimensão se expressa no modo de leitura que o corpo faz, como uma maneira de romper, de vez, com os silêncios e que se encaminha ao modo de pensar a educação como uma prática importante, que atribui à humanização um papel diante do mesmo processo que leva à desumanização.

A educação precisa ser uma ação em que seu modo de atuação esteja imbricado no lugar da libertação. Não quero refletir a educação como prática da liberdade pela lente freiriana, pois

é perceptível que a leitura construída pelo grande educador para pensar a educação como prática da liberdade está sustentada sobre um paradigma que se ancora nos pilares modernos e em suas bases ontoepistêmicas. Isso não desclassifica o trabalho do grande educador ao pensar a realidade brasileira e o sentido de uma educação que tenha como dimensão a liberdade do sujeito. No entanto, é necessário que estejamos sempre atentos para pensar: de onde vem essa noção de liberdade? E essa noção de sujeito?

Paulo Freire (2021, p. 66) aponta que “o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas de experiências democráticas”. É cabível dizer que o Brasil nunca, de fato, viveu uma democracia ou melhor, para o povo negro, essa democracia sempre esteve retida aos seus alcances, seja sob o prisma racial, capital, jurídico ou econômico (Nascimento, B., 2018; Silva, D. F., 2024). Assim, todo movimento que pensa o negro e a democracia pode ser lido como um esforço para poupar determinadas revoltas ou como uma segmentação de status que impõe condições e estabelece um modelo de inércia frente a questões que a educação acuilombada põe como critérios de investigação.

É a crítica que faz a pedagogia acuilombada circular. É o seu modo travesso que faz com que essa educação seja um movimento que não apresenta, em si, uma definição. No entanto, é um movimento que brinca com a comunicação e que se faz como exercício teórico e prático que termina (ou começa) numa encruzilhada. A educação acuilombada é uma encruzilhada aberta, onde as investigações-vidas aquecem suas trocas, essas que sustentam o céu sobre nossas cabeças e permitem que a fuga aconteça. Pois a sociedade fechada e a inexperiência democrática seguem sendo os alvos de morte da experiência negra. E as lentes de liberdade que saem dela não são as que saem das nossas bocas (Dias, 2024; Feitosa, 2022; Freire, 2021).

O movimento travesso toma conta da educação acuilombada. Na encruzilhada epistemológica, trouxe Exú como fundamento epistêmico e metodológico. A educação acuilombada bebe e se alimenta de Exú seus fundamentos, pois Exu é aquele que se comunica em todas as línguas, mas não apenas isso: é Exu quem ensina a ter bom caráter. Esse bom caráter amplia o lugar do antirracismo, que, aqui, escreve esta educação como liberdade. Uma liberdade que tem a vida como movimento, e não como aprisionamento. Que “nos mantém girando pelo mundo e permite que não sucumbamos à desumanização a nós imposta, desde nossa constituição, pelo nefasto projeto da colonialidade/modernidade” (Feitosa, 2022, p. 76). Exú nos dá caminhos, nos mostra a saída, nos ensina a esperar, pois é necessário ter o controle do tempo é por isso que para Exú o tempo rompe com o que é compreendido por este mundo.

Buscamos, nesta empreitada, uma educação em que o sentido da vida esteja em assumir um compromisso com a permanência das nossas vidas negras e dissidente que, em sua gênese, garanta que nossa existência esteja assentada sobre lugares dignos. É aqui que retomo a escrevivência como um papel educativo, que nos transporta para uma condição de aproximação e relação com o outro, um modo de afetabilidade que nos posiciona a pensar e a pôr em questão a arquitetura política do presente global. Essa arquitetura tem sido direcionada a um processo de autodestruição da vida, em que as nossas experiências negras dissidentes estão na linha de frente da bala que corta o tempo desde 1492 (Silva, D. F., 2024).

Entre quebras, linhas, agulhas e estilhaços, estamos caminhando sobre uma outra perspectiva educacional. Uma perspectiva que se apresenta como um modelo de desobediência epistêmica, que nos ensina a manter nossa língua selvagem como um ato de resistência ao modo de mundo que a linguagem cria sobre nossas experiências. A educação acuirlobada se lança em contraposição ao lugar que nos dizem ocupar. Sentamos em suas cadeiras, cobraremos tudo o que nossas existências serviram a vocês e, de algum modo, lutamos contra o capitalismo racial e as facilidades educacionais geradas por essa matriz, apresentada como modelo de avanço, mas que nos mantém presos a uma lógica binária, faturada. A educação acuirlobada nasce no chão de terra, caminha por baixo e por cima da terra escavando, em busca de demolir os sítios coloniais e todas as suas armas de guerra.

Sankofear – considerações finais

Ao longo deste texto buscamos expressar o manifesto de uma pedagogia acuirlobada como um expoente que atribui movimentos anticoloniais e contracoloniais na educação. Percebemos que ao posicionar esta pedagogia e questionar o paradigma do sujeito, pomos em questão o lugar do sujeito do suposto saber e as colonialidades que regem as normativas do saber e do pensar científico na educação e o lugar de universalidade e transparência.

Ao longo da escrita deste artigo buscamos expressar uma dimensão que lança ao lugar de produção do fim do mundo colonial. Essa marcação se faz apresentar no modo teórico e prático que esta pedagogia define como exercício de uma práxis que se efetiva numa reformulação sobre o que tomamos como dimensão do sujeito quando pensamos como teorias educacionais ou quando expressamos em nossos currículos caminhos outros que passam a ser regidos por movimentos de pluriversalidades.

O percurso de apreensão de todo o desenvolvimento dessa pesquisa delimitou seu conceito central, que é uma pedagogia acuirlobada como um movimento de expressão de

criticidade que é adquirido pela experiência negra dissidente como um modelo de alteridade que é levar nas nossas práticas cotidianas como forma de expressar as nossas lutas e um modo de organização e engajamento em busca de processos de liberdade fora das noções modernas que nos posicionam a pensar a educação como um formato de humanidade que nos amplia a pensar um outro processo de ser e estar no mundo.

Esta humanidade é conduzida pelo modo *amefricano* que nos posiciona sobre um outro modelo de pensar o nosso corpo-território como elemento que esta pesquisa tomou como aporte. Ao assumir a pedagogia acuirlobada, buscamos assumir os lugares cuir-amefricana e esboçar dentro do paradigma do ensino e da aprendizagem as nossas epistemologias, a nossa voz, rompendo com um modelo onde as nossas vozes subalternas tornam-se apenas desejo do olhar daqueles que querem nos pesquisar como abjetos - objetos das suas pesquisas.

É sobre este lugar de assentamentos que os nossos corpos guiam como um outro modo de pensar a educação que atribui à raiva uma forma de engajamento que se torna guia. Esta raiva que querem tanto ouvir ao mesmo tempo que querem tanto silenciar. É na contraposição deste lugar de roubo que estamos a demarcar este estudo, pois ele se concentra neste lugar de indisciplina, de subversão que põe em critério os seus modelos hierárquicos de ensino e aprendizagem.

Retornar à encruzilhada e manter o que acima já posicionamos sobre ser-sankofa como um modo de colocar sempre em negociação as palavras para que assim elas possam estar sempre em critérios de verdade e validade e que assim possam expressar novos sentidos quando estes não estiverem mais sendo necessários. Este é o caminho que a pesquisa tem nos levado a produzir: troca de peles na subtração do tempo como uma maneira de pensar o negativo como positivo fora de uma noção tóxica, mas numa resposta ao modo que a vida negrodescendente nos ensina que, de algum modo, é a manifestação do nosso tornar-se negro e da liberdade que este tornar-se evidencia ao dizermos que somos *ladino-amefricanos*, nossa Améfrica. Esta *amefricanidade* que nos aquilomba gesta outras cosmovisões, outras cosmologias como prática de encantamentos que se sankofeiam dia a dia e que nos fazem acuirlobar.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pelo financiamento do projeto “Investigações-vidas em educação: escrevivências, ativismos e alianças políticas na educação” através da Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados, processo: 422131/2023-7. Agradecemos à Capes, pela concessão da bolsa de demanda social, em articulação também ao Projeto Construindo, Comunidades Multiculturais de Aprendizagem para a ERER, à diversidade e inclusão, do Programa Abdias Nascimento/UFS/UNIFAP/UMa.

Referências

COLLINS, Hill Patricia. **Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade como Teoria Social Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

DIAS, Alfrancio. Ferreira. Investigações-vidas em educação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina; VICENTINI, Paula Perin (org.). **Narrativas e Corpos em trânsito: resistência e insubordinação**, 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEITOSA, Belijane Marques. **Para um Carrego Colonial, um Ebó Decolonial: Saberes e Fazeres da Pedagogia de Terreiro e sua Contribuição para Formação de Professores**. 2022. 108 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 39ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Notas para decolonizar a metodologia da pesquisa ou sobre fazer a metodologia gozar. *In*: FERNANDES, Alexandre de Oliveira; SOUZA, Marcos Lopes de; PEROVANO FILHO, Natalino (org.). **Metodologias contracoloniais em relações étnicas, raciais e de gênero** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2023/12/Metodologias-contracoloniais-em-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnicas-raciais-e-de-g%C3%AAnero.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos. v23i3.27640. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 1 jul. 2025.

LEAL, Abigail Campos. **ex/orbitâncias: os caminhos da deserção de gênero**. São Paulo: GLAC edições, 2021.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada. **Revista Concinnitas**, [s. l.], v. 1, n. 28, p. 334–354, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/25925>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOTEN, Fred; HORNEY, Stefano. **Sobcomuns: Planejamento Fugitivo e Estudo Negro**. Tradução: Mariana Ruggieri, Raquel Parrine, Roger Farias de Melo, Viviane Nogueira. São Paulo. Ubu Editora, 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista.** São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição.** São Paulo: Filhos da África, 2018.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro.** 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://negrasoublog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/significacoes-do-corpo-negro-isildinha-baptista-nogueira-tese.pdf> Acesso em: 04 ago. 2025.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras.** 2011. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.27.2011.tde-05072011-125442. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-05072011-125442/publico/tese.pdf> Acesso em: 25 jul. 2025.

PAULINO, Rosana. **A costura da memória.** Curadoria Valéria Piccoli, Pedro Nery; textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes, Adriana Dolci Palma. São Paulo : Pinacoteca de São Paulo, 2018.

SILVA, José Henrique de Jesus.; DIAS, Alfrancio Ferreira. Por uma pedagogia acuir lombada: um entrelaçamento em Jota Mombaça e Rosana Paulino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024130, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.19247. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19247>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SILVA, Denise Ferreira da. **Dívida Impagável: Uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo.** Tradução: Nathalia Silva Carneiro, Viviane Nogueira, Jéfferson Luiz da Silva, Roger Faria de Melo, Nicolau Gayão. 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

WYNTER. Synter. **Nenhum Humano Envolvido: carta aberta a colegas.** In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella Z.; ARIAS, André (org.). *Pensamento radical negro.* São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições, 2021.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

José Henrique de Jesus Silva. Mestre em Educação e atualmente doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do Grupo de estudos queer e outras epistemologias feministas (ConQueer/CNPq). Contribuição de autoria: autor – contribuições nos processos de escritas e embasamento teórico. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8616293071835492>

Alfrancio Ferreira Dias. Doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de estudos e pesquisas queer e outras epistemologias feministas (ConQueer/CNPq). Bolsista em Produtividade em Pesquisa do CNPq. Contribuição de autoria: autor – Revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1729817235900990>

Como referenciar

SILVA, José Henrique de Jesus.; DIAS, Alfrancio Ferreira. PEDAGOGIA ACUIRLOMBADA (2024). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 21, e17494, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17494