



FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pedro Augusto Dias Lima Moreira dos Santos

Pedagogia fanoniana:  
perspectivas sobre a educação de homens negros no Brasil

Campinas  
2020

Pedro Augusto Dias Lima Moreira dos Santos

Pedagogia fanoniana:  
perspectivas sobre a educação de homens negros no Brasil

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Débora Cristina Jeffrey

Campinas  
2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa59p Santos, Pedro Augusto Dias Lima Moreira dos, 1996-  
Pedagogia fanoniana : perspectivas sobre a educação de homens negros no  
Brasil / Pedro Augusto Dias Lima Moreira dos Santos. – Campinas, SP : [s.n.],  
2021.

Orientador: Debora Cristina Jeffrey.

Coorientador: Márcia Anacleto.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fanon, Frantz, 1825-1961. 2. Pedagogia. 3. Educação. 4. Negros. I. Jeffrey,  
Debora Cristina, 1977-. II. Anacleto, Márcia. III. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Pedagogy of Fanon: perspective on the education of black men in  
Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Fanon, Frantz, 1825-1961

Pedagogy

Education

Blacks

**Área de concentração:** Pedagogia

**Titulação:** Licenciatura em Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 04-02-2021

Agradeço aos meus pais, Mariangela e Nelson, pelo incentivo, apoio e inspiração como educadores. Aos amigos que me acompanharam durante estes anos e compartilhando alegrias e dores. Por fim, a meus avós que transmitiram valores, os quais recebi pelos meu pais, de honestidade e justiça.

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

---

Profa. Dra. Márcia Anacleto

#### Resumo

A colonização, segundo Quijano, teve um eixo econômico e outro epistemológico. A desontologização dos africanos, ou seja, a negação de sua humanidade e dignidade foi fundamental para nosso desenvolvimento enquanto nação. A permanência escolar dos negros brasileiros já foi legalmente impedida e até hoje é difícil, seja pelas condições econômicas que os estudantes têm ou mesmo pela falta da história e cultura afrobrasileira e africana. Homens negros têm a menor média de anos estudados do Brasil. Como a colonização ainda influencia no desenvolvimento desse grupo? Como a educação pode quebrar os grilhões coloniais?

Palavras Chave: Pedagogia fanoniana; educação; homens negros

#### Abstract

Colonization, according to Quijano, had an economic and an epistemological axis. The deontologization of Africans, that is, the denial of their humanity and dignity, was fundamental to our development as a nation. The schooling of black Brazilians has already been legally impeded and even today it is difficult, either due to the economic conditions that students have or even due to

the lack of African and African history and culture. Black men have the lowest average number of years studied in Brazil. How does colonization still influence the development of this group? How can education break colonial shackles?

Key word: Pedagogy of Fanon; education; black men

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Colonialidade e diáspora .....</b>	<b>9</b>
<b>3. Homens negros e masculinidades .....</b>	<b>15</b>
<b>4. Educação de homens negros no Brasil e a colonialidade ...</b>	<b>21</b>
<b>5. Conclusão .....</b>	<b>29</b>

## **6. Referências ..... 31**

# **Introdução**

O colonialismo sustentou-se através de um eixo econômico e outro epistêmico, colados pela codificação da diferença (racialização) que justificava o controle das formas de trabalhos e seus produtos por uma suposta superioridade intelectual dos conquistadores (QUIJANO, 2005). Um pouco mais vem se debatendo sobre os desdobramentos econômicos das centenas de anos de escravagismo para o desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro, contudo, o debate sobre o caráter epistêmico da colonização ainda fica aquém. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 garantem que a cultura e história africana, afrobrasileira e indígena façam parte dos conteúdos

trabalhos de todo ciclo básico de ensino, identificando-se como políticas de reparação, buscam corrigir as desvantagens perpetuadas por nossa herança colonial.

Para tanto, procurei me debruçar sobre a educação do homem negro no Brasil. Como o etnocentrismo colonial atravessa a escolarização do homem negro. Sendo a escola uma instituição de ensino que reflete todas as opressões que acontecem fora dela, as imagens que controlam nosso imaginário determinando lugares sociais fazem parte da construção do currículo e relações ali estabelecidas.

Frantz Fanon nos oferece perspectivas interessantes para estudar as relações racializadas de nossa sociedade e por que não utilizá-las para analisar instituições de ensino? As pedagogias? A luta anticolonial proposta pelo autor deve incrementar o currículo das nossas escolas.

A destituição da humanidade, intrínseca a racialização, subjuga o negro. O branco que toma o negro como selvagem, inferior, incapaz, amedrontador e hipersexual torna-se ele próprio um animal. Entre colonizador e colonizado só há espaço para exploração e violência. A escola é a instituição responsável por reproduzir o etnocentrismo de forma programática e estruturada. Tal conjunto de conhecimentos e códigos são fundamentais para o desenvolvimento social de qualquer pessoa.

A teoria do conhecimento colonial propõe uma humanidade pautada na pigmentação da pele e origem geográfica. Esta mesma teoria hierarquiza e se nomeia-se líder da “corrida civilizacional”, uma disputa onde diversas culturas partem do primitivismo progredindo moral e cientificamente de forma contínua.

Quais teorias do conhecimento e humanidades a matriz africana nos dá para a luta anticolonial? Ubuntu, segundo Ramose (1999), é uma fonte jorrando ontologia e epistemologia africana, um conceito que pode auxiliar nosso desenvolvimento pedagógico, social e pessoal.

## **Colonialidade e diáspora**

Entender o que foi a colonização é fundamental para a análise das relações no capitalismo. Para isso, primeiramente, conforme Aimé Césaire (1978), concordaremos que a colonização não é “nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem a vontade de recuar fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*.” O autor destaca sim o caráter econômico da empreitada. Tendo seus atores a companhia de uma

sombra projetada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas. (Aimé Césaire, p.15 1978)

Na proposta de expandir sua matriz econômica, mundializando o controle do trabalho em benefício do próprio acúmulo de riquezas, precisava-se marcar a diferença entre conquistadores e conquistados, “uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”. A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados gerou a ideia de raça. (QUIJANO, 2005).

Do lado religioso, autorizações, bençãos e teorias que respaldavam a dominação racial, como o caso da Bula *Romanus Pontifex* (1455), destinada ao Rei Afonso V de Portugal, que no inciso 4º destaca a ponderação da própria Igreja em sua elaboração:

4 – Por isso nós, tudo pensando com devida ponderação, por outras cartas nossas concedemos ao dito rei Afonso a plena e livre faculdade, dentre outras, de invadir, conquistar e subjugar quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo aplicar em utilidade própria e dos seus descendentes. Por esta mesma faculdade, o mesmo D. Afonso ou, por sua autoridade, o Infante legitimamente adquiriram mares e terras, sem que até aqui ninguém sem sua permissão neles se intrometesse, o mesmo devendo suceder a seus sucessores. E para que a obra mais ardentemente possa prosseguir. (*Romanus Pontifex*, 1455)

Na associação do argumento científico biológico e do argumento religioso, institui-se uma matriz de saber, que valida a *racialização*, estrutura do projeto colonial.

O peruano Aníbal Quijano (2005) destaca *raça* como uma categoria mental da modernidade, segundo ele as relações sociais fundadas nas supostas estruturas biológica diferentes entre conquistados e conquistadores produziram na “América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais

tarde *européu* que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem” adquirindo uma conotação racial diante das novas identidades.

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.107)

O autor peruano localiza a origem da codificação nas colônias britânico-americana, onde os negros eram a raça colonizada mais importante e os explorados mais importantes, já que seu trabalho era o que sustentava a principal parte da economia. Segundo estimativas do *Slave Trade Data Base* ([www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org)) desembarcaram no Brasil cerca de 5 milhões de africanos cativos, somos disparado o país em que mais escravos desembarcaram entre os séculos XVI e XIX, o que demonstra como a escravização estruturou a economia brasileira. Enviados para cá em navios holandeses e portugueses, os escravos majoritariamente provinham da Senegâmbia (wolof, bambara, mandinka, banto e ioruba) e da África Central (malimba, bambo, loanfgo e bacongo). (Wade Nobles 2009)

Renato Nogueira (2017), filósofo brasileiro, afirma que

Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos em raças e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso incluiu algumas gradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eurocentrismo como menos desenvolvidos. A *zoomorfização* sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravidão negra. (NOGUERA, 2017, p.48)

Ironicamente, o processo de *zoomorfização*, apontado por Renato Nogueira como elemento *decisivo* da escravidão negra, para Aimé Césaire, tende inevitavelmente a modificar quem em sua

boa consciência, vê e trata o outro como *animal* “tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em *animal*”.

O estabelecimento de raças foi em verdade para uma nova divisão do trabalho. Segundo Quijano (2010) “Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos do capitalismo.”(p.11). O racismo, portanto, estabeleceu-se na associação estruturante entre dominação racial e exploração do trabalho, onde cada raça é responsável por uma forma específica de trabalho.

Thiago Soares (Tago Elewa Dahoma) e Douglas Araújo, no artigo *Homem Negro, corporeidades e saúdes: perspectivas históricas e sociológicas* (2019) afirmam que em suas observações

as cosmovisões africanas de uma forma geral, em suas experiências pré coloniais, compreendiam o corpo humano como receptáculo do sagrado a partir de significações constantes. Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que o corpo humano nas sociedades africanas sempre suscitou a representação do sagrado no plano físico e, para além disso, sempre representou a própria sacralidade expressa na divindade humana. (SOARES e ARAÚJO, 2019, p.165)

Os autores apresentam uma “*percepção holística do corpo e do espírito africano*” pois compartilham a necessidade de evidenciar as sociedades africanas apartadas da dominação ocidental.

Wade Nobles (2009) afirma que apesar de nossos ancestrais chegarem destituídos de liberdade, não aportavam destituídos de pensamento e de seus próprios entendimentos sobre si. Mesmo com a racialização e a zoomorfização, os africanos traziam consigo sua compreensão de espiritualidade e de que

a complexidade (material e imaterial) de ser uma “pessoa” lhe dá um valor humano intrínseco e que a “pessoa” é, na verdade, um “processo” caracterizado pelas leis divinamente governadas da

essência, da aparência, do aperfeiçoamento e da compaixão.  
(NOBLES, p.283, 2009)

Mogobe Ramose, PhD em filosofia pela Universidade Católica de Leuven, Bélgica, e professor de Filosofia na Universidade de Pretória na África do Sul é referência no estudo de filosofia africana. Autor de livros e artigos sobre o assunto, o sul africano exilado durante o apartheid, afirma que “*Ubuntu* é a raiz da filosofia africana”. A afinidade filosófica entre povos africanos com o conceito de Ubuntu cria uma “atmosfera familiar”(unidade cultural diop, \*\*\*\*\* hampate bá) que sem dúvidas é ampla como o continente. O filósofo ainda afirma que “*ubu-ntu* é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano do povo de língua banta”. (RAMOSE, 1999).

Ramose considera que “Ubuntu é atualmente duas palavras em uma” e esmiúça: *Ubu* nos traz a ideia de existência e *ntu* é a manifestação dessa existência, um modo de ser. *Ubu* e *ntu* são radicalmente inseparáveis, além de ser, respectivamente, orientados um pelo outro, são dois aspectos inseparáveis da existência. De tal forma, Ubuntu trata não só da existência mas de sua contínua manifestação. Consideramos *ubu* como vir a ser e *ntu* como o existente, o ser. Na continuidade do *vir a ser, ser, vindo a ser* Ubuntu ganha movimento – seu princípio de existência.

Ubuntu, portanto, descreve a condição de *sendo, vir a ser*. Uma existência que se manifesta contínua e indivisivelmente. Ubuntu trata da relação do indivíduo com a comunidade. Num esforço criativo, pode ser entendido como “humanidade para com os outros”. Ubuntu proporciona uma fundamentação filosófica para o povo banto.

Ama Mazama, professora da Universidade de Temple, Doutora em Linguística pela Paris III, nascida em Guadalupe, afirma que a afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, que normalmente é rapidamente associada a um processo físico de pura violência. Contudo, Mazama expõe outros aspectos da supremacia branca cotidianamente invisibilizados e não identificados

A supremacia branca também pode ser um processo social pelo qual milhões perdem a soberania em sua própria terra sendo seus “recursos” (por exemplo, terra e trabalho) apropriados pelos europeus em função dos interesses destes. Mas a supremacia branca também pode ser um processo

mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos, levando ao que Wade Nobles denominou, de forma certa, “encarceramento mental”. (MAZAMA, p.112 2009)

Wade Nobles (2009), reforça a necessidade de teorias e práticas em um corpo de ideias que sejam destinadas a compreensão, explicação e cura do ser, do vir a ser e do pertencimento da população negra.

A diáspora provocou uma desestabilização cultural e espiritual nas etnias africanas e seus descendentes, oferecendo-os uma duradoura exposição às desigualdades raciais na economia e na educação. A preservação das subjetividades se prostraram diante da

Segurança? Cultura? Juridismo? Entretanto, olho e vejo por toda a parte onde existem, frente a frente, colonizadores e colonizados, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o choque, e, parodiando a formação cultural, a fabricação apressada de uns tantos milhares de funcionários subalternos, “boys”, artesãos, empregados de comércio e intérpretes necessários à boa marcha dos negócios. (CESAIRE, 1978, p.24-25)

A sistemática desumanização do negro, tomado como mercadoria e moeda de troca, o desapropria de sua própria imagem por meio de uma compulsão íntima de ser branco.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. (BRASIL, 2004, p 15)

Todos que vivem na diáspora africana têm o direito de definir a própria realidade, definir as próprias identidades, nomeando suas histórias, em estado de exceção. Racismo, economia e

educação são inseparáveis. Como pudermos observar, a colonização utilizou a *raça* para estabelecer sua matriz econômica e epistemológica, assim, a formação subjetiva de quem está centralizado ou marginalizado ocorre através das relações coloniais. Portanto, a educação crítica deve romper com as narrativas depositadas pela vontade colonial.

## **HOMENS NEGROS E MASCULINIDADES**

O seguinte capítulo não se refere a identitarismo.

A palavra identitarismo, se refere a identidade, que por sua vez aproxima-se de “identificação”, que é a ação ou efeito de identificar e também o documento utilizado para comprovar a identidade de alguém. A busca pela identidade no mundo ocidental se tornou um cárcere, justamente porque tende ao infinito, aprisiona pelo número de determinações que nos são impostas, por exemplo: homem, negro, brasileiro, cis, hétero, magro, jovem, vegetariano, etc. Se esse trabalho propusesse falar sobre identitarismo certamente cairia em uma afirmação excludente, já que cada um de nós tem sua própria identidade. Portanto, o que vem a seguir pretende tratar de uma experiência coletiva, compartilhada pelos homens negros no Brasil.

Fanon (2008), médico psiquiatra martinicano, após ser estudante de medicina na França e lutar na independência da Argélia escreveu um livro que até hoje é referência ao tratar sobre homens negros. Com passagens retratando suas experiências vividas na França, país em que cursou medicina, fala sobre o tratamento dos brancos tomando-o como inferior, incapaz, amedrontador e hipersexual.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é da cultura metropolitana.

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p.34)

Neste trecho podemos notar concepções que responsabilizam os próprios colonizados naturalizando sua inferioridade conciliada ao discurso civilizatório.

Quem se encontra submerso pelo desejo de ser branco, quem vive em uma sociedade que torna possível tal complexo de inferioridade, sociedade esta cuja consistência depende da manutenção desse complexo, afirmado na superioridade racial, tem dificuldades e é colocado em uma situação neurótica. (FANON 2008)

É evidente que o malgaxe pode perfeitamente suportar não ser um branco. Um é um malgaxe; ou melhor, um malgaxe não é um malgaxe: existe

absolutamente uma “malgaxice”. Se ele é malgaxe é porque o branco chegou, e se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. Mas nos dirá Mannoni, vocês não têm potencial, pois existe dentro de vocês um complexo de dependência. “Nem todos os povos estão aptos a ser colonizados, só o estão aqueles que sentem essa necessidade”.(FANON, 2008, p.94)

E por aí vai a ideia de que os europeus já eram esperados na colônias e destinados a trazer benefícios da qual Aimé Cesaire (1978) fala . O complexo de chefe e autoridade do branco e o complexo de dependência do colonizado, no caso o malgaxe, é materializado na política sexual e na divisão do trabalho.

A escravização e a zoomorfização influenciaram fortemente a imagem do homem negro. Osmundo Pinho afirma que “o corpo do negro é visto fundamentalmente como um corpo-para-trabalho e corpo sexuado, fragmentado em pele, marcas corporais de raça, músculos e o sexo, genitalizado como pênis, símbolo plus de sexualidade, que serve de fetiche ao olhar branco”. (PINHO, 20014, p. 64-70). É realmente intrigante a relação entre dominação e fetiche dos brancos com corpos negros.

Segundo R. Connell (2000; 1997 ALAN RIBEIRO), masculinidades e homem são coisas diferentes. Masculinidades tratam não só de *processos* mas também de lugares de privilégio diante da subordinação da mulher e de *um* suposto feminino. A autora, reconhecendo o projeto civilizacional da colonização propõe duas masculinidades 1) a hegemônica que tem como marcas mais visíveis ser branco, heterossexual, rico e ocidental 2) a marginalizada ou subordinada que são identificáveis entre negros, gays, pobres, não brancos e transgêneros. (conrado e ribeiro 2017, p 81)

O complexo de autoridade permite ao branco marginalizar outros homens e masculinidades, no caso do homem negro as imagens de controle sempre se relacionam ao trabalho e a sexualidade. As imagens físico-genitais e anti intelectuais demonstram isso: homens negros historicamente tem maior dificuldade de serem reconhecidos e retratados como intelectuais ou com empregos que recebem grande prestígio social (reforçando o lugar social e o anti intelectualismo) ao passo que também são reconhecido e retratados como genitalmente “favorecidos”, insaciáveis na cama e associando o aspecto físico-genital e anti intelectual, reconhecendo a superior eficiência em trabalhos pesados que aparentemente não necessitariam de conhecimentos. O que durante a escravidão não se diferenciava entre homens e mulheres, nem depois, apesar das mulheres negras serem muito mais associadas ao lar e esse não ser reconhecido como trabalho por não gerar capital.

Pensar o homem e masculinidades partindo de África é um *movimento contínuo* que é em si uma reontologização curativa para os homens negros. A filosofia Ubuntu enxerga o ser humano em contínua manifestação e transformação possibilitando uma perspectiva dinâmica sobre a própria existência do homem negro.

Segundo Ama Mazama (2009)

A cultura africana constrói suas relações de gênero com ênfase na complementaridade, e não no conflito entre homens e mulheres. O que faz o homem é a mulher; da mesma forma que o que faz a mulher é o homem. Apreciar e compreender essa complementaridade está na raiz de qualquer teoria que trate das mulheres africanas segundo o paradigma afrocêntrico. Aliás, essa abordagem não é apenas coerente com a cultura africana, mas também um ato de resistência às tentativas da supremacia branca de desintegrar e dividir a comunidade africana. (MAZAMA, 2009, p.125)

O berço meridional, ao sul, exemplificado pelas civilizações negras da Etiópia, Egito, Líbia e Africa Negra, atingiu elevado grau de desenvolvimento agrário tornando-se sedentárias (DIOP, 1959/1990). Altamente matriarcais, essas civilizações se caracterizavam na ênfase na solidariedade familiar, cooperação e harmonia intergrupais, ligação próxima com a natureza e primazia da mulher.

(FINCH III, 2009). Sendo a relação entre gênero complementar as masculinidades africanas não eram processo de subordinação da mulher e do feminino, muito ao contrário, eram sim centrado nas mulheres e no feminino em complementaridade.

Nah Dove (1998), ao se debruçar sobre as raízes do racismo afirma que

Durante o desenvolvimento das cidades-estados da Grécia e da Itália, não era considerado um crime matar um visitante estranho (p.146). No entanto, na sociedade matriarcal em que xenofilia era a norma aceita, como foi documentado em Kemet durante a 12 dinastia (4.000 anos atrás), “as mulheres e homens negros, brancos e amarelos já haviam sido admitidos viverem como cidadãos iguais” (p.147). (DOVE, 1998, p.11)

No capítulo *Comparação dos outros aspectos das Cultura Nórdica e Meridional* Diop afirma que no berço nórdico “em consequência de uma falta de poder central que separe as tribos e os indivíduos – a defesa do grupo constituiu a primeira das preocupações.” (DIOP 1990). Os valores morais – xenofobia, racismo - se nutrem da guerra. Em determinado momento estes valores que se direcionavam ao tratamento de estrangeiros e não brancos se internalizaram nestas sociedades, manifestando-se de forma interseccional com o gênero e a sexualidade guiados pela heteronormatividade.

A masculinidade patriarcal branca, é pautada em uma relação de dominação e objetificação em um complexo de autoridade. O esforço civilizatório iluminista, tratando o negro como inferior, infantil e idiota, ignorava outra humanidade tal qual a sua. Assim também faz o machista diante da mulher. O ignorante, nesse caso, vem a ser justamente quem trata o outro como besta. Sem ter “*humanidade para com os outros*”, afasta-se de sua própria humanidade, tornando-se violento e cruel.

Se localizar além da possibilidade de ser branco e com imagens de controle pautadas na inferioridade, incapacidade, no perigo eminente e hipersexualidade, os homens negros se constroem diante da violência e da vulnerabilidade social.

A portuguesa Grada Kilomba (2019) traz reflexões importantes sobre a socialização dos negros no sistema de plantation. Apartados de sua terra e tratados como objetos, castigados com

crueledade e obrigados a trabalhar aqueles homens e mulheres ainda tiveram depositados sobre si imagens subalternas. As imagens que apresentam negros em condição inferior provocam um controle - pela da ocupação mental. Estes estereótipos têm origem entre os séculos XVII e XIX e apresentam “um tipo de masculinidade essencialmente dicotômica, o que ela [bell hooks] denomina por diferentes nomes: *sexist socialization* e *patriarcal socialization*.”(CONRADO e RIBEIRO, 2017)

Na medida em que essa socialização, entre jovens, concebe uma masculinidade negra hegemônica por meio de estereótipos marcados pela exacerbação físico-genital e incompletude intelectual, é a mobilização de tais traços como imanentes destas masculinidades em uma psicologia coletiva que deve causar preocupação, pois esses traços acabam se tornando “ficções e definições sociais prevaletentes sobre masculinidades negras” (AWKWARD,2001, p. 186; hooks, 2004).(CONRADO & RIBEIRO, 2017, p 85

E completam

Ao fugir de generalizações a-históricas do discurso colonial, observamos que há a recorrência do privilégio das experiências dos homens brancos em contextos coloniais em nome da manutenção da hegemonia racial. Neste livro, bell hooks [We Real Cool: black man and masculinity (2004)] registra que virilidade, hipermasculinidade, truculência, hiperssexualização e o anti-intelectualismo obscurantista completam um modelo de homem negro agressivo, materialista e incapaz que é divulgado na sociedade em geral (hooks, 2004). Essa socialização divulga entre homens negros o arquétipo do ghetto gangsta-boy, definido como um requisito indispensável para se obter autenticidade racial: para ser visto como negro legítimo, é necessário ser truculento e agressivo, dispensar o trabalho intelectual e minimizar a importância da educação escolar. (CONRADO & RIBEIRO, 2017, p 85)

Como vivemos em um mundo globalizado, culminação do processo de colonização, devemos nos debruçar sob masculinidades negras: I- sabendo da combinação entre dominação racial e exploração econômica que é base do capitalismo global; II- do processo de zoomorfização e ocupação do espaço psicológico e intelectual; III- que controlar as imagens é central para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial.” Hooks (2019, p.33). Para então saber quais são os dividendos patriarcais que lhe são oferecidos – sem que possam recusar.

Contudo é importante compreender que esse privilégio subalterno dos homens negros tem caráter sexista e racial

Os estereótipos sexuais sobre homens negros são resultados do sexismo e não apenas do racismo, mesmo que o privilégio patriarcal posicione tais masculinidades como configurações vantajosas. (CONRADO & RIBEIRO, 2017, p 82)

Meninos negros que cresceram recebendo os dividendos patriarcais como esmola, identificados como problemáticos e menos inteligentes correspondem exatamente a construção da imagem social do homem negro. O controle que essa imagem promove deve-se ao desenvolvimento e atualização de tecnologias socioculturais colonialistas que servem para legitimar a hierarquia entre espaços.

## **EDUCAÇÃO DO HOMEM NEGRO NO BRASIL E O COLONIALISMO**

A educação formal para a população negra já foi institucionalmente negada no Brasil. Em 1824, a Constituição Imperial garantia a educação primária a todos os cidadãos, contudo, o negro até

então era considerado objeto, o que impossibilitava seu acesso às instituições formais de ensino. Cerca de 10 anos depois, um Ato Institucional delegou às províncias legislar sobre a instrução elementar. Surgiu a obrigatoriedade da frequência, mecanismos que puniam as faltas e o não cumprimento de tarefas, dessa forma, mantinham afastada da escola a população mais pobre, composta por um número significativo de negros libertos. Almeida e Sanchez (2016) afirmam que “as dificuldades para a frequência e sucesso escolar das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial”(p.236).

Os autores destacam de que forma a pobreza impedia o acesso à escola no século XIX

No primeiro caso, Barros (2005) esclarece que compreendiam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares.

Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Eles não teriam consciência da importância da instrução para suas vidas. (ALMEIDA & SANCHES, 2016, p.236)

A discriminação social e racial também impedia o acesso a escola no século XIX, exemplificando

Esses apontamentos nos levam ao segundo caso para as dificuldades de permanência da criança negra na escola: o preconceito, relacionado tanto ao pertencimento social quanto racial dessas crianças.

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império estudados por Barros (2005), em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de

forma maléfica, as ações dos filhos das assim designadas boas famílias. (ALMEIDA & SANCHES, 2016, p.236)

Após 30 anos, surgiu a primeira legislação sobre instrução que citava os negros. O Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 trazia consigo as seguintes palavras

Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º Os escravos.

Art. 85. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar o Colégio, os indivíduos nas condições do Art. 69.

As estratégias para restringir o acesso da população negra à educação formal das instituições de ensino se atualizam, como no decreto 7.031-A de 6 fevereiro de 1878 que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana são resultantes da

Lei nº10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p7)

Como vemos a oposição aos corpos negros dentro das escolas é campanha antiga no Brasil e somente nas ultimas décadas foi reconhecida a contribuição destes para a formação de nossa sociedade oficialmente. A coleção de imagens de controle que nos afastam desse reconhecimento é fundamental para a supremacia branca manter seu domínio.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (BRASIL, 2004, p14)

O homem branco, heterossexual, rico e ocidental que cria para si as imagens de controle mais privilegiadas também impõe as dos outros. Criando um sistema de dominação que investe contra a autodefinição dos sujeitos, subalterniza outras existências partindo de si, tornando-se norma. O que obviamente não incapacita os grupos subalternizados de conferirem entre si outros status, mas efetivamente a brancura os negligencia.

Na produção de conhecimento não é diferente. A colonização segundo Quijano (2005), teve dois eixos, um econômico (já apresentado no primeiro capítulo) e outro epistêmico, etnocentrista. O eurocentrismo impõe uma visão particular de mundo a todo o resto justificando todo sequestro, invasão e genocídio como líderes da “corrida civilizacional”.

Precisamos ter em mente a relação Estado e escolaridade e indagar: quai são os corpos e histórias sendo centralizados e marginalizados pelas relações entre estado e escolarização? (DEI, G., & SIMMONS, M., 2010. p13)

A educação no Brasil, fundada pelos Jesuítas, já apresentava características injustas que negavam aos originais desta terra que continuassem a viver como bem entendessem. Durante o Império, já foram apresentados artigos que em verdade impediam a população mais pobre de acessar a escola de forma direta e indireta. Como instituição fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação a escola tem papel estratégico.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p7)

Compreendendo o valor da educação devemos lutar por uma escola que não seja eurocêntrica, pois esta só reforça os valores, hábitos e relações coloniais que jamais nos conduzirão a uma sociedade democrática de estado de direito para todos.

A contribuição de Frantz Fanon para a educação ainda é pouco explorada, contudo, o autor tem muito para contribuir aos estudos pedagógicos.

Pegar os escritos de Fanon deve ser uma forma de examinar as contra-abordagens à escolaridade e à educação para criar um espaço verdadeiro para todos os alunos, de modo que o aprendizado se torne significativo. Como refletimos criticamente sobre nossa prática de ensino para garantir que estamos fazendo a diferença em termos de transformação estrutural real? Os educadores de hoje devem tentar descobrir como podemos expandir nossas estruturas pedagógicas para o ensino das opressões e das relações coloniais da escolarização. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010. p.20)

Desta forma a pedagogia fanoniana compreende que

a educação requer uma abordagem holística que se estende além das escolas, para a cultura, mídia, direito e justiça, emprego, etc. A educação tem a ver com o poder de definir a si mesmo, de construir, validar e legitimar o conhecimento e aprender o que é aceitável ou não. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010. p14)

Silvio Almeida, afirma que

o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter *sistêmico*. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. (ALMEIDA, 2018, p. 34)

O que Almeida chama de “relações cotidianas” certamente compreende nossa educação, dentro ou fora das escolas. São essas relações cotidianas que transmitem, como a água que cai de gota em gota sob a pedra, códigos, hierarquias e estereótipos racistas. Dei e Simmons (2010) corroboram Almeida e ressaltam o binômio conhecimento/poder.

Historicamente, a educação surgida por meio da epistemologia positivista passou a ser vivenciada em espaços institucionalizados. O que somos confrontados é um prisma do conhecimento organizado por meio de procedimentos particulares de padronização, por meio de tecnologias socioculturais específicas. Educação denota a capital dos sistemas de “Verdade”, em que o conhecimento resultante se forma como o sacrossanto imperial dentro da sociedade. A educação se revelou por meio de corpos constitutivos de legitimação e espaços hierárquicos. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010. p14)

Sobre o caráter sistêmico do racismo.

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p7)

Desenhando o processo histórico

Precisamos compreender a orientação do discurso liberal euro-iluminista imanente à educação convencional. Questionamos qual conhecimento governa os modos institucionalizados de conhecer e quais são as maneiras pelas quais o conhecimento idealizado eurocêntrico produz locais colonizadores em todos os momentos de interação social diária? (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010, p.15)

Olhar a educação como um amplo processo institucionalizado é tarefa fundamental do educador crítico. Nunca desassociando o racismo da economia e da educação, devemos encarar as heranças coloniais para buscar a excelência de cada estudante, sem padronizações, construindo currículos que permitam o desenvolvimento de subjetividades além dos esquemas coloniais.

A manifestação institucional do racismo deve denunciar, para então provocar mudanças estruturais.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p14)

Segundo uma tabela elaborada pelo IPEA/DISOC usando dados do IBGE/PNAD entre 1995 e 2015 sobre a média de anos de estudo de pessoas ocupadas com 16 anos ou mais de idade nos revela um dado importante: homens negros são o grupo com a menor média de anos de estudo no Brasil. Em 20 anos de coleta de dados, em todas as regiões do Brasil, não houve outro grupo que alcançou uma média tão baixa.

Como vimos, o projeto educacional brasileiro se preocupou por muito tempo em dificultar a entrada do negro nas escolas e ainda mais suas culturas, histórias e ciências nos currículos. Somado a isso, imagens de controle que subalternizam homens negros através do anti-intelectualismo ou por características físico-genitais. Somos vistos por olhos brancos como inferiores, incapazes, amedrontadores e hipersexualizados, e tudo isso perpassa as instituições de ensino.

A escola não tem atendido as necessidades de todos os alunos e muitos processos de escolarização, de fato, acabam reproduzindo problemas de iniquidade e alienação. Não houve uma tentativa séria de garantir que todos os alunos fossem incluídos e/ou tivessem a oportunidade de ter sua voz marcada. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010. p.20)

Com a maior média nacional, as mulheres brancas também são as que têm a maior média regional desde 1995. Depois vêm os homens brancos, que também desde 1995 têm a segunda maior

média nacional e regional. As mulheres negras já em 1995 tinham 8 pontos decimais a mais em sua média de anos estudados do que homens negros. Em 2015 as mulheres negras ultrapassaram homens brancos nas regiões norte e nordeste. Os homens negros seguem com a menor média em todas as regiões, especialmente na nordeste.

A mudança educacional tem a ver com poder e domínio. É sobre quem controla nossas instituições de ensino. É sobre como as questões de representação do pessoal não são abordadas e como a representação do conhecimento no currículo e nos textos é entendida e respondida. É sobre como utilizamos o conhecimento e o poder para desafiar ou manter o domínio eurocêntrico / euro-americano. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010, p.28)

### E completam

a luta pela descolonização deve ser considerada mais do que uma limpeza espiritual e pessoal. Deve visar e levar à transformação estrutural social, econômica e política. Entre os principais problemas com que os povos colonizados, oprimidos e marginalizados têm que lidar estão as negações das experiências históricas e das memórias coletivas e culturais; negação de nossas subjetividades; a invalidação da personificação de nosso conhecimento; uma luta contínua contra a nossa desumanização e a “injúria espiritual” da resistência perpétua; e o deslizamento muitas vezes fácil e sedutor para a forma, lógica e suposições implícitas das próprias coisas que estamos contestando. Fanon, portanto, oferece uma oportunidade de repensar a pedagogia e a educação transformadoras, apontando para as áreas de enfoque. Precisamos criar uma nova humanidade, e devemos ver o objetivo da educação como ajudar todos os alunos a “se tornarem humanos”. (DEI, G., & SIMMONS, M. 2010, p.27)

Com o corpo negro indesejado nas instituições escolares, a sociedade caminha a passos lentos para a compreensão da complexidade desse processo sistêmico chamado racismo. A educação do homem negro exige sua sobrevivência a todo instante, seja ela física, mental ou espiritual. Esmagado por imagens subalternas, sendo mais rápido que uma bala, pode ser difícil ou raro imaginar outra forma de existência, mas pode ser justamente essa a chave para a educação: propor outras formas de existência, atentos ao humanismo empregado, escorando subjetividades que possam se autodefinir de acordo com os próprios interesses.

## **Conclusão**

As questões levantadas sobre o homem negro são só impulsos para olhares ainda mais profundos. Sabendo que tenho significativamente mais anos que a média nacional ou sudeste de estudo, considero responsável narrar algumas condições que os meus encaram de forma planejada por uma sociedade que nos vê como inferiores em tudo, salvo no pênis. Sentimos menos dor?

Temos sonhos a construir ou a sobrevivência (física e psicológica) nos impede de relaxar e trocar afetos?

O colonialismo é uma ferida que sempre dói, mas nunca é tratada. A ignorância hipócrita daqueles que não reconhecem, mas usam, seus privilégios patriarcais brancos é tão vasta quanto 1% dos grãos de areia de uma praia deserta enfileirados.

Homens negros já foram meninos negros. Desde lá as imagens de controle de inferioridade, incapacidade, perigo iminente e hipersexualidade já se faziam presentes? Como essas crianças são cuidadas? Existe a mesma atenção? São incentivados a estudar com potencial reconhecido?

A masculinidade hegemônica já apresenta alguns debates que abordam o tema “masculinidade tóxica”, um conjunto de hábitos e comportamentos que têm como referência a masculinidade branca. Masculinidade branca no singular porque ela propõe um única forma de ser homem - branco, heterossexual, rico e ocidental. Isso já prejudica demais os homens brancos, porque esse conjunto de hábitos envolvem negligências com a própria saúde, repressão de sentimentos, busca por padrões estéticos, não desistir, estar no controle, ser sexualmente experiente, ser dominante em relação a mulher, não chorar.

Contudo esse conjunto de hábitos e comportamentos recai também sob os homens negros e não brancos, porque o marcador da diferença é epidérmico. A racialização soma-se a uma masculinidade universal. O problema se torna tão grande que ainda oferece a esses meninos e homens as migalhas dos dividendos patriarcais e imagens que lhe “favorecem” sempre mantendo a inferioridade nos demais aspectos.

A pedagogia fanoniana traz elementos importantes para trabalhar as opressões dentro dos sistemas de ensino. Lutando pela descolonização do ser, Ubuntu é uma proposta pedagógica e ontológica que rompe com paradigmas coloniais permitindo subjetividades outras. A toda população negra, em especial aos homens, que estão mais vulneráveis à evasão escolar, encarceramento e abuso de drogas, a revisão das práticas pedagógicas e do currículo é questão de sobrevivência e continuidade nos estudos.

A escola não é o nascedouro das opressões, estas a atravessam, urrando a necessidade do tema ser abordado e trabalhado para a construção de uma sociedade democrática em que todos tenham seus

direitos reservados, podendo definir a própria realidade, as próprias identidades, nomeando suas histórias na luta anticolonial. Por isso, a importância de outros conceitos que substituam o eixo epistêmico eurocentrista colonial, como Ubuntu.

## Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 234-246, 31 ago. 2016. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459>.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocecidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 3. p. 93-110.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: J. KI-ZERBO (São Carlos). Unesco (Ed.). **História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. São Carlos: Unesco, 2010. Cap. 8. p. 167-212.

BRASIL. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DEI, G., & SIMMONS, M. (2010). The Pedagogy of Fanon: An Introduction. *Counterpoints*, 368, XIII-XXV. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/42980663>> Acesso em: 11 dez. 2020.

DIOP, Cheikh Anta. The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy and of Matriarchy in Classical Antiquity. London: Karnak House, 1989.

DOVE, NAH. (1998). Mulherisma africana. JORNAL DE ESTUDOS NEGROS, Vol. 28, No 5, Maio de 1998.

FANON, Frantz. (2008). Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba.

HOOKS, Bell. **OLHARES NEGROS: RAÇA E REPRESENTAÇÃO**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IPEA. (2015). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_educacao.html](https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html) Acesso em: 11 dez.2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigmaor. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 4. p. 111-128.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. Revista África de Africanidades, Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em: 11 dez.2020.

PINHO, Osmundo. **Qual a identidade do homem negro?**, Revista Democracia Viva, n. 22.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 25, n. 1, p. 73-97, abr. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2017000100073&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100073&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p73>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (Buenos Aires) (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em:

<[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VATICANO. (1455). Romanos Pontifex. Disponível em:  
<[https://nacaomestica.org/1455\\_bula\\_romanus\\_pontifex.htm](https://nacaomestica.org/1455_bula_romanus_pontifex.htm)> Acesso em: 11 dez.2020.

fazer a referência

-decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 e decreto 7.031-A de 6 fevereiro de 1878