

Entre nós e os outros da modernidade: violência escolar e sustentabilidade no giro contracolonial

Amarildo Luiz Trevisan

Adir Luiz Ferreira

Neiva Viera Trevisan

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo

O artigo propõe uma inflexão filosófica e epistemológica ao incorporar cosmovisões afrodescendentes e indígenas como perspectivas outras de mundo, capazes de deslocar o paradigma moderno que separa cultura e natureza, humanidade e Terra, sujeito e objeto. A base teórica articula a perspectiva descentrada de mundo de Habermas e a categoria dos “outros da modernidade” com as formulações de Antônio Bispo dos Santos e Ailton Krenak. O procedimento metodológico consiste em análise teórico-interpretativa, orientada por uma leitura hermenêutica dos textos e pela construção de um quadro conceitual sobre reconhecimento, currículo e convivência. Os resultados confirmam que a leitura da violência escolar como simples falha disciplinar, individual ou de gestão encobre uma gramática colonial que hierarquiza existências, memórias e pertencimentos. Conclui-se que a articulação entre descentração, confluência e pertença à Terra permite compreender a violência como uma crise do mundo comum e reposicionar a escola como microesfera pública de diálogo, reconhecimento e responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Violência escolar. Sustentabilidade. Contracolonialismo.

Between us and the others of modernity: school violence and sustainability in the countercolonial turn

Abstract

The article proposes a philosophical and epistemological shift by incorporating Afro-descendant and Indigenous worldviews as alternative perspectives on the

world, capable of challenging the modern paradigm that separates culture and nature, humanity and Earth, and individual and object. The theoretical framework articulates Habermas's decentered worldview and the category of "the others of modernity" with the formulations of Antônio Bispo dos Santos and Ailton Krenak. The methodological approach consists of a theoretical-interpretive analysis, guided by a hermeneutic reading of the texts and the construction of a conceptual framework on recognition, curriculum, and coexistence. The results confirm that interpreting school violence as a mere disciplinary, individual, or management failure conceals a colonial grammar that hierarchizes existences, memories, and belongings. It is concluded that the articulation among decentering, confluence, and belonging to the Earth allows for understanding violence as a crisis of the common world and repositioning the school as a micro-public sphere of dialogue, recognition, and socio-environmental responsibility.

Keywords: Philosophy of education. School violence. Sustainability. Countercolonialism.

2

Entre nosotros y los demás de la modernidad: violencia escolar y sostenibilidad en el giro contracolonial

Resumen

El artículo propone una inflexión filosófica y epistemológica al incorporar cosmovisiones afrodescendientes e indígenas como perspectivas otras del mundo, capaces de desplazar el paradigma moderno que separa cultura y naturaleza, humanidad y Tierra, sujeto y objeto. La base teórica articula la perspectiva descentrada de mundo de Habermas y la categoría de "los demás de la modernidad" con las formulaciones de Antônio Bispo dos Santos y Ailton Krenak. El procedimiento metodológico consiste en un análisis teórico-interpretativo, orientado por una lectura hermenéutica de los textos y por la construcción de un marco conceptual sobre reconocimiento, currículo y convivencia. Los resultados confirman que interpretar la violencia escolar como un simple fallo disciplinario, individual o de gestión encubre una gramática colonial que jerarquiza existencias, memorias y pertenencias. Se concluye que la articulación entre descentramiento, confluencia y pertenencia a la Tierra

permite comprender la violencia como una crisis del mundo común y reposicionar la escuela como microesfera pública de diálogo, reconocimiento y responsabilidad socioambiental.

Palabras-clave: Filosofía de la educación. Violencia escolar. Sostenibilidad. Contracolonialismo.

Introdução

A escola contemporânea tornou-se um ponto de encontro intenso entre diferenças e desigualdades. A ampliação do acesso, a obrigatoriedade escolar em faixas etárias específicas e as políticas inclusivas, como as ações afirmativas, alteraram o perfil do espaço escolar no Brasil. Antes reservada a uma elite cultural, a escola passou a refletir de modo mais direto a diversidade e os conflitos sociais. Chrispino e Dusi (2008) descrevem esse processo como a “3ª revolução da escola”, marcada pela massificação do acesso. Embora tenha impulsionado avanços relevantes na democratização educacional, essa transformação também trouxe à superfície tensões antes ocultas ou amortecidas por mecanismos de seleção e exclusão. A chegada de novos sujeitos — indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, mulheres e LGBTQIA+ — obrigou a escola a revisar práticas, currículos e valores e a questionar quem é reconhecido como legítimo em seu interior. Simultaneamente, a ampliação do acesso tornou mais visíveis conflitos históricos, socialmente produzidos e reinscritos no cotidiano pedagógico. A escola deixa, então, de se configurar, nas palavras de Charlot (2002, p. 433), “[...] como um lugar protegido e até mesmo sagrado” e se torna “um espaço aberto às agressões vindas de fora”. Conforme o autor, a violência se instala “nas escolas de bairros problemáticos” e “se estende a outros estabelecimentos” (Charlot, 2002, p. 434). Ela já não pode ser compreendida como acontecimento acidental ou eventual, mas como um fenômeno de dimensão estrutural.

Para ele, a violência na escola é tudo aquilo que rompe o vínculo pedagógico e degrada as condições de reconhecimento entre os sujeitos, seja por agressão direta, seja por corrosão cotidiana, seja por mecanismos institucionais que produzem a desvalorização. Ela não se limita aos aspectos físicos, que incluem golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos, além

da violência sexual. Abrange também as incivilidades, humilhações, xingamentos, grosserias e gestos de desrespeito que, repetidos, constroem um clima de hostilidade e medo. E inclui, ainda, a violência simbólica ou institucional, quando a própria organização escolar gera sofrimento e negação, seja no desprazer dos alunos diante do ensino, seja na recusa da identidade e na perda de satisfação profissional dos professores. Assim, a violência escolar, em Charlot (2002), é um fenômeno relacional e estrutural, porque atinge simultaneamente corpos, palavras e instituições, desorganizando a experiência de aprender, ensinar e conviver.

Portanto, a violência escolar não se limita ao dano local. Ela atravessa trajetórias, pertencimentos e possibilidades de vida, comprometendo objetivos amplos de justiça social e desenvolvimento sustentável. A coincidência histórica entre a massificação do acesso escolar e a maior visibilidade dos conflitos não autoriza atribuir a violência à presença dos sujeitos antes excluídos. Exige, ao contrário, investigar como desigualdades, choques entre regimes culturais e a exclusão de perspectivas epistemológicas distintas se manifestam no cotidiano escolar.

4

Para explicitar a estrutura que sustenta exclusões e silenciamentos no interior da escola e da vida social, mobilizamos a noção de “os outros da modernidade” como chave crítica. Nesse movimento, “entre nós” não designa um centro que inclui por assimilação, mas um espaço instável em que um “nós” se constitui ao reconhecer aquilo que foi produzido como exterioridade. Nesse espírito, uma leitura educacional contracolonizadora exige “um novo vocabulário” e “uma nova gramática” para nossos imaginários e práticas, abrindo caminho para “formas de vida outras” (Simões; Kohan, 2025, p. 7). A investigação orienta-se, assim, pela seguinte pergunta: como uma perspectiva descentrada de mundo (Habermas, 2012), iluminada por cosmovisões indígenas (Krenak, 2019) e afrodescendentes (Bispo dos Santos, 2023), pode contribuir para compreender e enfrentar a conexão entre violência escolar e sustentabilidade na escola inclusiva?

A hipótese que orienta o texto sustenta que a leitura da violência como mera falha disciplinar ou déficit individual ou de gestão encobre a estrutura que a alimenta: um modo de organizar a vida comum que hierarquiza existências, memórias e formas de pertencimento. Essa estrutura exclui perspectivas

não antropocêntricas, nas quais o sujeito se reconhece em relação com outros seres humanos e com o mundo mais que humano. A violência escolar deve, portanto, ser examinada como expressão de tensões mais amplas. Entre elas, as desigualdades estruturais, o racismo sistêmico, a exclusão cultural e a fragmentação do espaço público democrático.

Por isso, o artigo toma como eixo de diálogo dois textos decisivos das culturas quilombolas e indígenas. Em *A terra dá, a terra quer* (2023), Antônio Bispo oferece uma perspectiva rica e profunda sobre a relação entre modos de vida, colonização e desconexão com a natureza e os saberes ancestrais. Com isso, torna-se possível interrogar as bases epistemológicas que sustentam outras formas de existir, conhecer e educar, inclusive aquelas que resistem ao enquadramento moderno como folclore, crença ou “cultura” sem estatuto cognitivo. Já em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Ailton Krenak radicaliza o diagnóstico ao mostrar que a ruptura com a Terra não é apenas ambiental, mas também política e epistemológica, pois transforma vidas em excedente.

O desenvolvimento deste artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, delimita-se o vínculo conceitual entre a violência escolar e a sustentabilidade, mostrando como a primeira incide sobre pertencimento, reconhecimento e condições de futuro. Na segunda, explicita-se a categoria “os outros da modernidade” e sua relevância para pensar silenciamentos, exclusões e disputas de legitimidade no interior da escola. Na terceira, apresenta-se o núcleo epistemológico das perspectivas mobilizadas em Bispo e Krenak, com destaque para o deslocamento das fronteiras modernas entre humanidade e Terra. Na quarta, propõe-se, a partir da filosofia da educação, um quadro interpretativo no qual a violência escolar é compreendida como sintoma de uma crise de mundo. Nesse quadro, a sustentabilidade deixa de ser tema periférico e passa a orientar uma forma de vida escolar atravessada por justiça, pluralidade epistemológica e reconhecimento.

O objetivo do artigo é, portanto, propor uma inflexão filosófica e epistemológica mediante a incorporação de cosmovisões afrodescendentes e indígenas como perspectivas outras de mundo, capazes de deslocar o paradigma moderno que separa cultura e natureza, humanidade e Terra, sujeito e objeto. Sob esse enfoque, a violência escolar é também um problema

de mundo, pois envolve a definição de quais vidas contam, quais histórias podem ser narradas e quais formas de existência são reconhecidas como legítimas.

Violência, sustentabilidade e os outros da modernidade

Embora os índices gerais de violência no Brasil tenham apresentado queda nos últimos anos, a violência contra grupos historicamente segregados permanece elevada e, em alguns recortes, vem aumentando. Em 2023, foram registradas 2.662 mulheres negras vítimas de homicídio, equivalentes a 68,2% do total de homicídios femininos (IPEA/FBSP, 2025, p. 57). A desigualdade do risco letal se repete em todas as regiões e revela um padrão estrutural. Segundo o Atlas da Violência, “[...] em todas as regiões a taxa de homicídios de negros é superior à de não negros” (IPEA/FBSP, 2025, p. 80-81). Os contrastes mais agudos aparecem no Nordeste e no Norte, enquanto o Sul apresenta a menor distância. Por 100 mil habitantes, o Nordeste registra 41,7 homicídios de pessoas negras contra 11,6 de pessoas não negras; o Norte, 35,7 contra 15,6; e o Sul, 18,4 contra 14,6. O relatório acrescenta que a distância entre o risco relativo de homicídios de pessoas negras e não negras aumentou 15,6% entre 2013 e 2023 (IPEA/FBSP, 2025, p. 83), indicando que o problema não se reduz a variações conjunturais.

No caso indígena, a gravidade se intensifica. Entre 2013 e 2023, mesmo diante de uma tendência geral de redução, “[...] a violência letal contra a população indígena foi superior à da população nacional” (IPEA/FBSP, 2025, p. 110). De 2022 para 2023, a taxa subiu de 21,5 para 22,8 por 100 mil indígenas, enquanto a taxa nacional caiu de 21,7 para 21,2 por 100 mil habitantes. Em números absolutos, foram assassinados 205 indígenas em 2022 e 227 em 2023 (IPEA/FBSP, 2025, p. 111). O relatório também registra aumento das mortes autoinfligidas e observa que as taxas entre indígenas permanecem superiores à média nacional (IPEA/FBSP, 2025, p. 116). No período, a taxa geral de suicídio passou de 5,0 para 7,8 por 100 mil habitantes, crescimento de cerca de 56%. Entre indígenas, apesar das oscilações, ela chegou a 2,4 vezes a taxa nacional em 2023.

Além disso, apesar de indicadores letais, como a taxa de homicídios, terem apresentado queda recente no país, a sensação de insegurança não acompanha automaticamente essa mudança. O Atlas da Violência 2025, por exemplo, registrou a menor taxa de homicídios em 11 anos para 2023, mas a percepção social de medo e vulnerabilidade segue elevada e tende a ser reforçada por outras formas de violência e desordem no cotidiano. Ainda segundo o documento, um dos fatores que ajuda a explicar esse descompasso é a mudança do repertório do risco. Mesmo com a redução de mortes violentas em certos indicadores, cresce a exposição a crimes patrimoniais e fraudes mediadas por tecnologia, em especial o estelionato por meio eletrônico, que aparece com tendência de alta em levantamentos recentes do setor. Soma-se a isso a intensificação de conflitos no espaço público, com episódios de radicalização e violência política, frequentemente amplificados por redes sociais, desinformação e retóricas extremadas, o que amplia a sensação de instabilidade e ameaça, mesmo quando a pessoa não foi diretamente vitimada.

Com esse pano de fundo, escola deixa de ser um eco distante e se converte em uma experiência cotidiana de vulnerabilidade, agressão e medo. Na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, entre estudantes do 9º ano, o Atlas registra que 40,5% sofreram *bullying* e 30,0% foram agredidos nos 30 dias anteriores à pesquisa (IPEA/FBSP, 2025, p. 45-46). No mesmo recorte, 16,1% dos entrevistados relataram agressão por familiar, 62,5% apontaram tristeza e desamparo e 11,4% deixaram de ir à escola por insegurança (IPEA/FBSP, 2025). Na comparação entre 2009 e 2019, o relatório aponta crescimento de 31,0% do *bullying*, de 111,0% da agressão por familiares e de 69,4% da ausência escolar motivada pelo medo (IPEA/FBSP, 2025). O documento descreve “[...] um cenário perturbador [...] em que crianças e adolescentes são violentados [...] nos lares e na escola [...]” (IPEA/FBSP, 2025, p. 45-46), justamente onde deveriam encontrar proteção, cuidado e condições de aprendizagem. Gomes, Rocha, Santos, Lima, Fernandes, Azevedo, Marinho e Soares (2025, p. 7) acrescentam que “[...] políticas educacionais que não enfrentam o racismo estrutural acabam reproduzindo ciclos de exclusão que culminam no aumento da população carcerária”.

É nesse ponto que o artigo situa a relação entre violência e sustentabilidade. Quando indicadores revelam o aumento da insegurança no ambiente escolar e a incidência desproporcional sobre grupos historicamente vulnerabilizados, torna-se incontornável perguntar de que modo a escola participa, resiste ou reproduz um regime social que combina exclusão, precarização e destruição de outros mundos.

Em *Sobre o problema do estresse racial: algumas considerações*, a respeito do romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, Wanderson Barbosa dos Santos refere-se do seguinte modo aos grupos e indivíduos marginalizados, excluídos ou subalternizados nas sociedades modernas:

Os outros das modernidades são todos aqueles que foram cercados em sua possibilidade de linguagem, isto é, são os sujeitos impedidos de transmitir sua experiência. Os outros da modernidade são aqueles que por séculos tiveram as suas experiências e memórias silenciadas (Santos, 2025, p. 172).

8

Dentro da tradição crítica, os "outros da modernidade" podem ser vistos como aqueles que são excluídos ou alienados pelo sistema capitalista. Isso pode incluir grupos sociais economicamente desfavorecidos, racialmente marginalizados ou culturalmente subjugados como, no caso do Brasil, as culturas indígenas e afrodescendentes.

As cosmovisões historicamente excluídas e uma visão descentrada de mundo ganham relevância quando são situadas na complexidade da diversidade cultural e na disputa por critérios de validação do conhecimento. Nesse enquadramento, a articulação entre sustentabilidade, violência escolar e uma perspectiva anti-hegemônica de mundo, em diálogo com Habermas (2012), torna-se mais nítida. Afinal, uma reflexão crítica, quando levada a sério, "[...] precisa despir-se de seu dogmatismo a ponto de se poder colocar profundamente em questão as interpretações herdadas da tradição e de submetê-las a uma revisão crítica" (Habermas, 2012, p. 141). Essa exigência não é abstrata. Ela incide sobre o próprio modo como a escola define o que conta como saber, quem pode falar com autoridade e quais experiências são reconhecidas como dignas de aparecer.

É nesse ponto que a ideia de descentração assume valor pedagógico e político. Se a violência escolar não é apenas um conjunto de episódios,

mas uma estrutura de experiência atravessada por desigualdades e hierarquias, então, enfrentar a violência implica também deslocar imagens de mundo centradas que naturalizam exclusões. Bettine (2021) ajuda a explicitar esse vínculo na sua interpretação de Habermas. Para ele, “[...] as imagens de mundo descentradas permitem maior aprofundamento nas orientações das ações racionais [...]”, pois o descentramento consiste em sair de um “[...] conjunto de crenças e valores particulares, imagens de mundo centradas [...]”, e colocar essas imagens sob crítica. Quanto mais elas saírem de um único centro de referência mais se amplia a busca de entendimento e o uso da comunicação “[...] como forma de se chegar a um consenso” (Bettine, 2021, p. 20). A força dessa passagem, no contexto do artigo, indica que a perspectiva descentralizadora não é relativismo. Ela é condição de possibilidade para o entendimento público, porque obriga a considerar “o centro” apenas como uma perspectiva entre outras e não como uma medida universal do real.

Ao explorar esses elementos, busca-se oferecer uma abordagem abrangente para compreender os processos de violência escolar a partir das interações e dinâmicas que permeiam o ambiente educacional. Cosmovisões enraizadas em tradições culturais profundas não entram aqui como conteúdo folclórico, mas como perspectivas epistemológicas capazes de reabrir o horizonte do que a escola considera racionalidade, convivência e futuro. É nesse sentido que a crítica de Krenak ressoa com especial densidade ao recolocar a Terra como organismo vivo e denunciar o processo moderno de desconexão.

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio que esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caixaras, índios, quilombolas, aborígenes, a sub humanidade (Krenak, 2019, p. 21).

A citação evidencia que a ruptura com a Terra não é apenas ambiental. Ela é política e epistemológica, porque produz zonas de descartabilidade e rebaixa vidas a um patamar de menor reconhecimento.

Cosmovisões afrodescendentes e indígenas como deslocamento epistemológico da modernidade

A modernidade instituiu uma gramática que, com frequência, organiza o mundo a partir de um centro a que se atribui universalidade. O ponto decisivo é que essa universalidade, quando se apresenta como forma única de racionalidade, pode se tornar um filtro que apaga diferenças. É isso que Barbosa (2025, p. 171) evidencia ao afirmar: “Sob a condição do caráter universal da reflexividade, deixamos de enxergar os atributos particulares que atendem as demandas dos outros da modernidade”. A reflexividade, tomada como padrão universal, não apenas amplia a liberdade, mas também pode estreitar o campo do visível, pois aquilo que não se ajusta ao modelo dominante aparece como irrelevante, irracional ou pré-moderno.

No artigo *O nó górdio da modernidade: universalismo e escrita da história na formação de um disputado conceito* (2024), Rachel Saint Williams define que, por um lado, a modernidade se diferencia de outras épocas históricas ao afirmar “[...] o individualismo pautado em princípio de autodeterminação reflexiva que estabelecerá um novo sentido para a liberdade humana, empenhada, a partir de então, na definição do próprio destino” (Williams, 2024, p. 6). O núcleo normativo do projeto moderno apresenta uma forte promessa, a ideia de que o sujeito pode, por reflexão e escolha, orientar sua vida e não apenas repetir tradições. Ele desloca a liberdade do campo do privilégio ou do destino para o campo da autonomia e funda um ideal de emancipação que segue inspirando instituições e direitos.

Essa promessa se consolidou em condições históricas muito concretas, pois, na Europa Ocidental, os ideais modernos “[...] se materializavam em torno da industrialização, do imperialismo e da emergência do Estado Nação” (Williams, 2024, p. 13). A modernidade não é apenas filosofia, ela é também uma maquinaria histórica, econômica e política. Industrialização, imperialismo e Estado nacional não são simples contextos, eles moldam quem pode usufruir da autonomia e quem é convertido em recurso, colônia, mão de obra ou população a ser administrada. Assim, ao mesmo tempo em que a modernidade proclama liberdade, ela produz hierarquias que relegam “os outros” a uma posição de exterioridade. É justamente essa contradição

que precisa ser retomada quando se pensa educação, reconhecimento e violência.

Assim, a combinação entre universalismo e expansão produziu um critério de pertença ao “tempo histórico” que não era neutro. Como resultado,

[...] todas as sociedades que não exibirem os caracteres que se acredita serem próprios da modernidade serão rotuladas como sociedades tradicionais, primitivas, em última instância, exiladas do fluxo principal da história, dando origem à problemática classificação de povos com história e povos sem história (Williams, 2024, p. 12).

Nessa gramática, o “outro” aparece como atraso, déficit ou resíduo a ser integrado, corrigido ou superado. O colonialismo e seus efeitos persistentes operam justamente nessa conversão de diferenças em hierarquias, isto é, transformam pluralidade de mundos em escala de valor. A consequência não é apenas cultural, ela é material, pois envolve desterritorializações, silenciamentos e rebaixamentos de modos de vida, com impactos duradouros sobre corpos, memórias e possibilidades de futuro.

O artigo *Pacificando o branco: uma história da modernidade contada pelos indígenas* (2022), de Leno Francisco Danner, Fernando Danner e Julie Dorrico, entra como ponto de inflexão teórico e narrativo do olhar. Em vez de tratar a modernidade como narrativa europeia que se explica por si mesma, o artigo a reconstrói a partir da crítica do pensamento indígena brasileiro, articulada a contribuições das lutas anticoloniais africanas, recolocando colonialismo e racismo no centro do que a modernização foi e ainda é. Os autores sustentam que o discurso filosófico e sociológico da modernidade construiu uma narrativa autorreferencial, em que a Europa aparece como origem e medida do universal, enquanto os “outros da modernidade”, em especial indígenas e negros, são empurrados para a posição de passado, déficit, dogmatismo e incapacidade de produzir racionalização e universalismo. Nessa operação, o colonialismo deixa de ser visto como componente constitutivo da modernização e passa a ser silenciado, o que torna o próprio racismo estrutural menos visível e menos discutível no coração das teorias da modernidade.

A descolonização, na leitura do texto, reorganiza o ângulo de interpretação ao recolocar eurocentrismo, colonialismo e racismo como núcleo dinamizador da modernidade, inclusive na sua face de fascismo planejado, isto é, como guerra de colonização que produz minorias, instrumentaliza vidas e normaliza etnocídio e genocídio. Por isso, o “estupor” diante do nazismo não pode ser entendido como um raio em céu azul, a tese mobiliza a tradição anticolonial para dizer que Hitler chocou a Europa porque aplicou no continente técnicas e lógicas de destruição já testadas e naturalizadas nas colônias, contra povos não europeus.

Nesse horizonte, a proposta de “pacificar o branco”, esboçada a partir da reflexão de Airton Krenak, citada no artigo, surge como papel epistêmico, político e normativo do pensamento indígena: educar a modernidade a respeito de seu déficit de reflexividade e de sua tendência a converter diferenças em alvos de instrumentalização e eliminação. Não se trata de “domar” pessoas individuais, mas de enfrentar uma gramática histórica, cultural e institucional que aprende a ver o outro como atraso e ameaça.

12 Assim, apesar das “patologias” associadas à modernidade, como desigualdades e crises, esse contexto ainda oferece um terreno fértil para o desenvolvimento e a coexistência de diferentes pontos de vista. A ideia de repensar a formação nos sistemas de ensino é que, na modernidade, há espaço para os indivíduos e a sociedade como um todo se afastarem de visões centradas em si mesmos, egóticas e que conduzem à violência desenfreada, deslocando-se em direção ao outro e reconhecendo a multiplicidade de interpretações e experiências. Nesse aspecto, posicionar o discurso da sustentabilidade na educação envolve repensar as teorias educacionais a partir de um novo marco, no qual a descentralização do movimento do professor para o estudante necessita dar um passo adiante.

Guerra das denominações e da pedagogia do vocabulário, segundo Bispo

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), conhecido também como Nêgo Bispo, nasceu no vale do rio Berlangas, no Piauí. Lavrador, formou-se a partir dos saberes de mestras e mestres do Quilombo Saco Curtume, no

município de São João do Piauí, e foi o primeiro de sua família a ser alfabetizado. Desde cedo, assumiu a tarefa de traduzir para a escrita a sabedoria do seu povo e de mediar relações com o Estado, num contexto em que a violência institucional também se expressava pela desqualificação da oralidade. Como liderança quilombola, atuou na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (Cecoq) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), ancorando sua ação política nas lutas pela terra e na cosmovisão dos povos contracolonizadores. Além de artigos e poemas, foi autor de *Colonização, Quilombos: modos e significações* e *Quilombos, modos e significados*, publicou ensaios e realizou palestras e cursos pelo Brasil, também atuou como professor convidado em iniciativas universitárias voltadas aos saberes tradicionais.

O seu livro *A terra dá, a terra quer* (2023) oferece uma perspectiva rica e profunda sobre a relação entre os modos de vida, a colonização e a desconexão com a natureza e com os saberes ancestrais. A sua contribuição nesse deslocamento aborda a violência em diferentes contextos, destacando os seguintes pontos: violência do Estado e colonialismo, milícias e segurança pública, impacto do desenvolvimento e do agronegócio, violência contra os animais silvestres e violência simbólica e cultural.

A noção de transfluência, em Antônio Bispo, desloca logo de saída a imagem colonial de história e ciência como uma linha reta, com começo, meio e fim, pois, ao afirmar que “transfluindo somos começo, meio e começo”, ele recoloca o tempo na chave da circularidade, em que o retorno não é regressão, mas recomeço transformado (Bispo Dos Santos, 2023, p. 30). Nesse ponto, o contraste pedagógico com o transporte é determinante: o transporte “[...] vai e volta, em linha reta [...]” exigindo refluência, isto é, voltar pelo mesmo caminho. Já a água, no sistema cosmológico, “[...] não reflui [...]”, ela transflui, evapora, chove, encontra outras águas e retorna às nascentes por outros percursos, fortalecendo-se na confluência (Bispo dos Santos, 2023, p. 30).

A consequência epistemológica é que o critério de avanço deixa de ser a unificação e substituição do velho pelo novo como superioridade intrínseca e passa a ser continuidade de vida, relação e reforço do comum, isto é, algo vai e fica, fica e vai, “[...] sem se desconectar [...]” (Bispo dos

Santos, 2023, p. 30). O mesmo deslocamento retorna quando Bispo traduz o colonialismo como técnica de adestramento. Ao narrar sua aprendizagem de infância com o adestramento de bois, ele afirma que “[...] adestrar e colonizar são a mesma coisa [...]”, porque ambos começam desterritorializando, quebrando identidades, tirando da cosmologia, impondo modos de vida e “[...] colocando-lhe outro nome” (Bispo dos Santos, 2023, p. 2).

Nomear deixa de ser uma operação neutra de espelhamento do real e passa a ser tecnologia de mundo, um processo de apagamento de memória para que outra memória seja composta. É por isso que a crítica ao colonialismo se torna também teoria social do conhecimento: a violência epistêmica não aparece como acidente, mas como método de produção de realidade, ao converter modos de vida em material interpretável por um centro autorizado a renomear.

Essa dimensão linguística se radicaliza quando o autor decide transformar a denominação em defesa e chama esse gesto de “[...] guerra das denominações [...]”, o jogo de contrariar palavras coloniais “[...] como modo de enfraquecê-las” (Bispo dos Santos, 2023, p. 3). A estratégia é pedagógica e política ao mesmo tempo: se o inimigo “[...] adora dizer desenvolvimento [...]”, então, é preciso expor que “[...] o desenvolvimento desconecta [...]” e “[...] que é uma variante da cosmofofia [...]” – a doença resultante da desconexão do ciclo da natureza. Em seguida, afirma que “[...] a palavra boa é envolvimento” (Bispo dos Santos, 2023, p. 3).

Em outro momento, isso reaparece de forma conceitual, quando Bispo sintetiza: “[...] não se trata de desenvolver, mas de envolver [...]” e insiste que desenvolvimento é “[...] sinônimo de desconectar, tirar do cosmo, quebrar a originalidade” (Bispo dos Santos, 2023, p. 16). Daí nascem os deslocamentos que reorientam critérios de validação do saber, como bio-interação no lugar de desenvolvimento sustentável, confluência no lugar de coincidência, saber orgânico no lugar de saber sintético, transfluência no lugar de transporte, compartilhamento no lugar de troca, contracolonização no lugar de colonização (Bispo dos Santos, 2023).

Assim, transfluência, contracolonização e guerra das denominações não são apenas imagens bonitas ou variações terminológicas, são chaves epistemológicas para reabrir o que se entende por conhecimento, história e

método e para reposicionar a escola como lugar em que forma, linguagem e mundo se escolhem mutuamente, conforme a vida que se pretende sustentar. Em suma, *A terra dá, a terra quer* (2023), de Antônio Bispo, pode ser um ponto de partida para repensar a violência escolar como um reflexo de questões mais amplas, como exclusão, desigualdade e desconexão, e para buscar soluções que promovam a pacificação.

Violência civilizatória e reeducação do sensível em Krenak

Ailton Krenak nasceu em 1953, na região do vale do rio Doce, território do povo Krenak, área cuja ecologia é descrita como profundamente afetada pela extração de minérios. Ativista socioambiental e defensor dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, articulação que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia, além de ter contribuído para a criação da União das Nações Indígenas, a UNI. Sua atuação nas décadas de 1970 e 1980 é apresentada como decisiva para a conquista do “capítulo dos índios” na Constituição de 1988, marco que passou a garantir, ao menos formalmente, direitos indígenas à cultura autóctone e à terra. É coautor da proposta da Unesco que criou a Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço, em 2005, e integra o seu comitê gestor, recebeu a comenda da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e, em 2016, teve atribuído o título de doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mais recentemente, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, em 5 de outubro de 2023, para a cadeira 5, tornando-se o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na instituição.

A contribuição de Ailton Krenak converge por uma via ontológica e ética que recoloca a Terra no centro da inteligibilidade. O seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) aborda a questão da violência em diferentes contextos, especialmente relacionada à colonização, exploração ambiental e opressão social. Alguns trechos relevantes incluem: colonização e violência contra povos indígenas, impacto ambiental e violência contra a natureza, violência estrutural e social, história de opressão e resistência. Esses trechos refletem a crítica do autor à violência sistêmica, ambiental e histórica que afeta tanto os povos originários quanto a humanidade como um todo.

Ao afirmar que a base histórica do país inclui a ideia de que os povos originários deveriam contribuir para um projeto de exaustão da natureza, ele denuncia a racionalidade colonial como um programa de dominação que transforma a Terra em um estoque disponível e exige a correção violenta de formas de vida que não entram nessa lógica.

Krenak formula uma crítica à modernidade ao mostrar que o que se anuncia como progresso costuma exigir, como condição silenciosa, a destruição de mundos, isto é, a desativação de territórios, vínculos e modos de existir que não cabem no imaginário tecnocrático do “clube” da humanidade. Ao questionar “[...] como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% está totalmente alienado do mínimo exercício de ser?” (Krenak, 2019, p. 13), ele desloca o debate do plano do desempenho e da eficiência para o plano do sentido e da pertença, sugerindo que a modernização opera por uma captura das pessoas, arrancadas de seus lugares de memória e origem, para serem absorvidas como mão de obra e consumidores. A crítica se torna mais incisiva quando ele nomeia o mecanismo de exclusão embutido nessa ideia de humanidade homogênea: há aqueles que permanecem “agarrados” à Terra e, por isso, são tratados como sobras, como uma sub-humanização produzida por um regime civilizatório que precisa afastar, neutralizar ou eliminar quem recusa a coreografia do controle do planeta.

Ao mesmo tempo, Krenak oferece um antídoto conceitual e sensível ao desfazer a separação moderna entre humanidade e natureza. Sua fórmula é simples e radical: “tudo é natureza”, seja o cosmos ou tudo o que eu consigo pensar (Krenak, 2019, p. 14). Essa afirmação não é um *slogan* ecológico, é uma mudança de ontologia e, portanto, de epistemologia: se tudo é natureza, a pretensão de um sujeito externo que observa e explora um objeto chamado “mundo natural” perde o chão. O conhecimento revela sua dimensão ética, porque conhecer passa a implicar convivência, reciprocidade e limite e não apenas apropriação. Por isso, ele estranha a ideia de sustentabilidade quando ela vira linguagem de legitimação corporativa, “[...] inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à ideia de natureza” (Krenak, 2019, p. 14).

Por fim, ao caracterizar nosso tempo como “[...] especialista em criar ausências [...]” do sentido de viver em sociedade e do sentido da experiência

da vida, Krenak sugere que a crise não é apenas ambiental, mas também formativa, afetiva e política (Krenak, 2019, p. 18). Isso reposiciona a função da escola. Em vez de produzir apenas adaptação ao “clube” da humanidade, ela pode se tornar um espaço de reconstituição de vínculos, crítica aos eufemismos, reconhecimento da diversidade e responsabilização pública pelo mundo que nossas palavras e práticas fazem existir.

Filosofia da educação no regime contracolonial

A inflexão filosófica e epistemológica proposta neste artigo integra ao debate educacional as cosmovisões afrodescendentes de Bispo dos Santos (2023) e indígenas de Krenak (2019), compreendidas em diálogo crítico com a descentração das imagens de mundo em Habermas (2012). A aproximação não pretende converter esses pensamentos em ilustrações de uma teoria europeia, mas colocá-los em interlocução, preservando suas diferenças. Com isso, a análise desloca uma perspectiva única e eurocêntrica e explicita como pluralidade epistemológica, sustentabilidade e enfrentamento da violência escolar dependem da revisão dos critérios pelos quais a escola reconhece sujeitos, saberes e formas de vida.

A obrigatoriedade do ensino para faixas etárias específicas e a adoção de políticas inclusivas, como as cotas para grupos historicamente excluídos, fizeram com que a escola deixasse de ser um espaço reservado a uma elite cultural e passasse a refletir mais diretamente a diversidade e os conflitos da sociedade contemporânea. A massificação do acesso à escola permitiu avanços significativos para a democratização da educação, mas também revelou tensões antes ocultas ou marginalizadas (Chrispino; Dusi, 2008). O ingresso de indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, mulheres e LGBTQIA+ desafiou a escola a repensar práticas e valores. Não se trata, contudo, de atribuir a esses sujeitos a ampliação dos conflitos, mas de reconhecer que sua presença tornou visíveis hierarquias e exclusões que a antiga seletividade escolar mantinha fora de cena.

Nesse cenário, a escola reflete as fragilidades de uma sociedade que enfrenta, simultaneamente, as mudanças climáticas, a massificação do ensino e a diversidade nas salas de aula, que colocam à tona a refeudalização da

esfera pública, conceito discutido por Habermas (1984), que aponta para a fragmentação do espaço público democrático e sua ocupação por interesses privados e mercantilizados. Nas escolas, isso se manifesta na dificuldade de integrar plenamente as demandas de inclusão sem gerar novos conflitos, muitas vezes agravados pela insuficiência de recursos e pela falta de formação adequada dos educadores para lidar com a diversidade.

Nesse contexto, a violência escolar emerge não apenas como manifestação local de conflitos sociais, mas como expressão de tensões mais amplas, que incluem desigualdades estruturais, racismo sistêmico e exclusão cultural. Esses problemas repercutem a fragmentação do espaço público democrático. Compreendida como microesfera pública, a escola precisa promover um diálogo inclusivo, um reconhecimento recíproco e uma reconstrução crítica dos valores democráticos. Essa orientação converge com a Base Nacional Comum Curricular e com o Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024, que institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023.

18 Nesse ponto, torna-se possível nomear um impasse prático: a pedagogia reativa da contenção já não lida com a violência escolar, porque trata o problema como desvio individual e não como crise de mundo. Construída, em larga medida, sobre preceitos coloniais de controle e disciplinamento, considera o conflito como um ruído a ser eliminado, em vez de uma expressão de vínculos rompidos que precisam ser compreendidos e transformados. Suspender, expulsar, vigiar e punir pode interromper um episódio, mas não modifica o aprendizado social que o produz nem recompõe as condições de reconhecimento que o tornaram provável. Em muitos casos, a resposta punitiva reforça hierarquias, amplia ressentimentos e preserva a lógica de desumanização. Nesse horizonte, educar implica, ao contrário, responsabilizar-se pelos outros e pela Terra, favorecendo experiências de vínculo, limite, cuidado, mediação e reparação.

Essa reflexão emana da aproximação entre Bispo e Krenak, em que o contracolonial não é um adendo, é uma mudança de regime: muda-se o enfoque do que a modernidade chama de racionalidade (a evidência, o lugar da linguagem) e muda-se, sobretudo, a ideia de mundo. É assim que uma perspectiva para a filosofia da educação, a partir de Bispo e Krenak,

pode ser desenhada como tarefa de descolonização do olhar objetificador, isto é, descolonizar o que se pode dizer, o que se pode perceber e, por consequência, o que se pode fazer em nome do conhecimento. Os autores convergem na recusa de que a linguagem seja mero espelho do mundo e na denúncia de que a modernidade instituiu um regime de verdade, que torna certas vidas mais nomeáveis, mais reconhecíveis e mais sacrificáveis do que outras. Contudo, cada um aciona uma estratégia distinta e é justamente essa diferença que dá densidade a uma filosofia da educação capaz de operar no currículo, na ética e na política do cotidiano escolar.

Em Bispo, a educação começa onde a colonização costuma se esconder, no vocabulário que parece neutro. A “guerra das denominações” revela que nomear é governar e que muitas palavras, repetidas como senso comum, já chegam carregadas de hierarquias, rota de legitimação e autorização de violência. Por isso, quando Bispo contrapõe desenvolvimento e envolvimento, transporte e transfluência, troca e compartilhamento, não está apenas oferecendo exemplos, está reprogramando critérios cosmopolíticos para além da atitude cosmofóbica com o mundo (Bispo dos Santos; Goldman, 2024). A filosofia da educação ganha aqui uma forma didática, conceitual e pragmática. Ela se torna trabalho de reconstrução do juízo, isto é, mudar o modo como a escola mede valor, explica progresso, seleciona conteúdos, define competência e chama de “natural” aquilo que é produto histórico. A linguagem vira um campo de luta porque é nela que se estabiliza o mundo comum, logo, é nela que se pode reabrir o comum para outras possibilidades de vida.

Em Krenak, a educação começa onde a modernidade também costuma se esconder, na separação ontológica que parece óbvia. A cisão entre humanidade e natureza, repetida como se fosse evidência, autoriza um modo inteiro de existência em que a Terra, os rios, as serras e as pedras viram estoque e em que as consequências desse gesto são empurradas para longe da consciência moral. O gesto de “amansar o branco”, ou de pacificá-lo, é menos uma ironia ou conselho de etiqueta e mais uma crítica civilizatória, no sentido de reeducar uma atenção treinada para objetificar e fazê-la recuperar a capacidade de reconhecer o parentesco, o limite e a reciprocidade. Por isso, a força das imagens narrativas, o rio como avô, a serra com

personalidade, a pedra como irmã não enfeitam o argumento, mas deslocam o regime de evidência. A filosofia da educação ganha aqui uma tarefa sensível e ontológica: mudar a percepção é mudar o que conta como prova, urgência e responsabilidade.

Quando essas duas vias são colocadas em uma mesma perspectiva, aparece um núcleo comum para a filosofia da educação, formar sujeitos capazes de interromper a naturalização da violência que opera, ao mesmo tempo, no nível das palavras e no nível das ontologias. A escola, então, deixa de ser apenas transmissora de conteúdos e passa a ser laboratório de contracolonização das categorias com que o mundo é organizado. Isso implica tratar conceitos como atos públicos com efeitos materiais. Indicar o desenvolvimento não é descrever um processo, mas escolher uma forma de avaliar o que vale, de justificar intervenções, de ordenar territórios e corpos. Indicar o recurso natural não é apenas classificar, mas autorizar a extração e tornar invisível o parentesco. Nesse ponto, Bispo e Krenak fazem a mesma denúncia por rotas diferentes, a modernidade não apenas conhece, ela fabrica o que pode ser conhecido e, nesse gesto, decide quem entra no campo do humano pleno e quem fica no campo do administrável.

A perspectiva contracolonial permite, assim, responder à pergunta de pesquisa. A descentração habermasiana submete à crítica a pretensão de um único centro definir o mundo comum; a confluência de Bispo restitui autoridade a experiências e saberes silenciados; e Krenak rompe a separação ontológica entre humanidade e natureza. Articuladas, essas contribuições mostram que enfrentar a conexão entre violência escolar e sustentabilidade exige ampliar a clássica relação entre escola e sociedade mediante um terceiro termo: o planeta, entendido não como cenário, mas como condição da vida comum e interlocutor ético e epistêmico. A escola inclusiva pode enfrentar a violência quando transforma seus critérios de reconhecimento, acolhe a pluralidade de mundos sem assimilá-la e vincula a convivência democrática à responsabilidade pelos outros e pela Terra. A sustentabilidade torna-se, desse modo, uma forma de vida escolar e não um conteúdo periférico.

Conclusão

O artigo propõe discutir a violência escolar e a sustentabilidade em diálogo com os “outros da modernidade”, considerando que o crescimento dos conflitos nas escolas se intensificou justamente no período de massificação do acesso e de políticas de inclusão. A análise confirma a hipótese formulada na introdução. Quando a violência escolar é reduzida à falha disciplinar, ao déficit individual ou à insuficiência de gestão, permanecem ocultas as estruturas que hierarquizam existências, memórias e formas de pertencimento. Os dados examinados mostram que a violência incide de modo desigual sobre populações negras e indígenas e que o medo, a humilhação e a agressão comprometem a permanência, o vínculo pedagógico e a possibilidade de construir um mundo comum. A coincidência histórica entre massificação escolar e maior visibilidade dos conflitos não permite responsabilizar os sujeitos incluídos. Ela evidencia que a democratização do acesso expôs desigualdades e silenciamentos antes mantidos fora da escola ou encobertos por seus mecanismos seletivos.

Os fundamentos teóricos permitem interpretar esse resultado. Em Habermas, a descentração das imagens de mundo impede que uma perspectiva particular se apresente como medida universal e cria condições para o entendimento público. Em Bispo, a guerra das denominações revela que a violência também opera na linguagem, nos critérios de validação e na desqualificação de saberes e modos de vida. Em Krenak, a crítica à separação entre humanidade e Terra mostra que a crise ecológica e a desumanização derivam de uma mesma racionalidade objetificadora. A aproximação entre os três autores indica que a violência escolar e a insustentabilidade não constituem problemas paralelos. Ambas expressam uma crise do reconhecimento e do pertencimento ao mundo comum.

Essa interpretação produz cinco resultados formativos para a filosofia da educação: deslocar o critério de verdade de “explicar e dominar” para “relacionar e sustentar a vida”; substituir a temporalidade linear pelo retorno transformador do “começo, meio e começo”; compreender a linguagem como campo de disputa e reabertura do real; trocar o protocolo único pela adequação situada; e reconstruir o reconhecimento, passando do centro

universalizante à confluência entre uma pluralidade de mundos. Esses movimentos não constituem objetivos adicionais do artigo. São consequências analíticas da inflexão filosófica e epistemológica proposta e oferecem critérios para currículos, práticas de mediação e formas de convivência orientadas pelo cuidado, pela reparação e pela responsabilidade socioambiental.

A resposta à pergunta de pesquisa pode, portanto, ser formulada nos seguintes termos: uma perspectiva descentrada, iluminada pelas cosmovisões de Bispo e Krenak, contribui para compreender a violência escolar como crise do mundo comum e para enfrentá-la mediante a revisão dos critérios de autoridade, reconhecimento e pertencimento que organizam a vida escolar. Essa resposta requer, contudo, evitar a oposição entre culturas supostamente puras e um bloco moderno-colonial homogêneo. O “entre nós” deve permanecer como espaço de atravessamentos, traduções, mestiçagens e ambivalências. Confirma-se, assim, que enfrentar a violência exige mais do que conter condutas: exige transformar a gramática que define quais vidas, memórias, saberes e relações com a Terra merecem reconhecimento. Preservada essa cautela, a escola pode atuar como microesfera pública capaz de elaborar conflitos sem apagá-los, reconstruir o comum sem homogeneizar diferenças e converter a sustentabilidade em forma de vida compartilhada.

22

Referências

BETTINE, Marco. **A teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: bases conceituais. São Paulo: Edições EACH, 2021.

CHARLOT, Bernard. Violência na escola: como os sociólogos franceses tem abordado essa questão. **Interfaces**. Sociologias. Porto Alegre, v. 4, n. 8, jun./dez, 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2025.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400007>. Acesso em: 31 dez. 2025.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; DORRICO, Julie. Pacificando o branco: uma história da modernidade contada pelos indígenas. **Trans/Form/**

Ação, Marília, v. 45, p. 379-414, 2022, DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.19.p379>. Acesso em: 31 dez. 2025.

GOMES, Werlang Cutrim; ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira; SANTOS, Hugo Victor Silva; LIMA, Mariceia Ribeiro; FERNANDES, Luzangela Cristina da Silva Leite; AZEVEDO, Brenda Martinha Caldas; MARINHO, Elisângela Lourêdo; SOARES, Juliana Malta. Violência escolar: contribuição às discussões sobre a violência. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 12, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n12-267>. Acesso em: 31 dez. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012 (v. 1).

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). **Atlas da Violência 2025**. Brasília: Ipea; São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/1ad9a901-0413-4b53-b815-742f56dd4cec>. Acesso em: 13 jul. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos; GOLDMAN, Marcio. Cosmopolítica e cosmofofia. Diálogos entre Antonio Bispo dos Santos e Marcio Goldman. **Revista Calundu**, Brasília, v 8, n. 1, jan./jun. p. 90-104, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v8i1.55156>. Acesso em: 31 dez. 2024.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. Sobre o problema do estresse racial – algumas considerações sobre o romance O avesso da pele, de Jeferson Tenório. **Aletria. Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 35, n. 4, p. 164-178, out.-dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2025.56429>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SIMÕES, Ceane Andrade; KOHAN, Walter Omar. Contracolonizar: criação errante e filosoficamente menina no perguntar(-se). Inspirações no pensamento quilombola de Nêgo Bispo. **Periferia**, v. 17, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2025.88629>. Acesso em: 31 dez. 2025.

WILLIAMS, Rachel Saint. O nó górdio da modernidade: universalismo e escrita da história na formação de um disputado conceito. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 17, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v17.2093>. Acesso em: 31 dez. 2025.

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação

Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Racionalidade e Formação

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Bolsista Produtividade em Pesquisa – Nível C (CNPq)

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

24 Coordenador do Grupo de Pesquisa Escola Contemporânea e Olhar Sociológico (ECOS)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6102-9769>

E-mail: adir.ferreira@ufrn.br

Prof.^a Dr.^a Neiva Viera Trevisan

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia (GEPEPp)

Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-5545>

E-mail: neivavtrevisan@gmail.com

Recebido em 17 jul. 2026

Aceito em 28 ago. 2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.