

Macabéa: projetos curriculares de vida e morte

Resumo

Este texto propõe o encontro da Macabéa, de Clarice Lispector, com a Macabéa de Conceição Evaristo e, a partir desse lugar, pensa o projeto curricular para o Ensino Médio da Bahia, apresentado como cálculo no projeto de vida e estampado nas sombras estatísticas, como projeto de morte. O artigo coloca em diálogo a literatura, dados educacionais e ligados à violência no Nordeste, com atenção especial para Bahia, propondo uma leitura que não dispense os impactos do genocídio da juventude negra, nas salas de aula. O enfrentamento dos dados sobre a morte de jovens negros e a sua articulação com os índices de expulsão escolar é apresentado como possibilidade de produção curricular fora do cativeiro estatístico.

Palavras-chave: documento curricular referencial da Bahia; ensino médio; projeto de vida.

Iris Verena Oliveira

Universidade do Estado da Bahia –
UNEB – Conceição do Coité/BA –
Brasil
irisveren@gmail.com

Para citar este artigo:

OLIVEIRA, Iris Verena. Macabéa: projetos curriculares de vida e morte. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 194-217, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026194

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026194>

Macabéa: life and death curriculum projects

Abstract

This text proposes a meeting between Clarice Lispector's *Macabéa* and Conceição Evaristo's *Macabéa*, and from this perspective, reflects on the curriculum project for secondary education in Bahia, presented as a calculation within a life project and reflected in statistical shadows as a death project. The article establishes a dialogue between literature, educational data, and data related to violence in the Northeast, with special attention to Bahia, proposing a reading that does not disregard the impacts of the genocide of Black youth in classrooms. The confrontation of data on the deaths of young Black people and its articulation with school dropout rates is presented as a possibility for curriculum production outside of statistical captivity.

Keywords: reference curriculum document of Bahia; secondary education; life project.

Macabéa: proyectos curriculares sobre la vida y la muerte

Resumen

Este texto propone un encuentro entre la *Macabéa* de Clarice Lispector y la *Macabéa* de Conceição Evaristo, y desde esta perspectiva, reflexiona sobre el proyecto curricular para la educación secundaria en Bahía, presentado como un cálculo dentro de un proyecto de vida y reflejado en las sombras estadísticas como un proyecto de muerte. El artículo establece un diálogo entre la literatura, los datos educativos y los datos relacionados con la violencia en el Noreste, con especial atención a Bahía, proponiendo una lectura que no ignora los impactos del genocidio de jóvenes negros en las aulas. La confrontación de los datos sobre las muertes de jóvenes negros y su articulación con las tasas de deserción escolar se presenta como una posibilidad para la producción curricular fuera del cautiverio estadístico.

Palabras clave: documento de referencia del curriculum de Bahía; educación secundaria; proyecto de vida.

Macabéa e o Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio

Li “Macabéa: Flor de mulungu” pela primeira vez, com a ansiedade de quem inala livro recém-chegado. Naquela primeira leitura, a Macabéa de Conceição Evaristo tinha me mobilizado, mas fiz poucas associações com o livro “A hora da estrela”, que li na adolescência, como uma das tarefas da escola. Recentemente, fiz outro exercício: li os dois livros na sequência e o impacto dessa experiência reverbera neste texto.

Reli o livro “A Hora da Estrela”, lançado por Clarice Lispector em 1977, no Brasil de 2026, em plena “pandemia” de feminicídios. A leitura foi uma estratégia para passar menos tempo nas redes sociais, pois a reiteração da violência contra as mulheres, ainda que postada sob o viés de denúncia, me provocava impactos físicos. A leitura me mostrou que não há como escapar, pois, a protagonista do livro é descrita com tamanho desprezo, nojo e falta de empatia, que me remeteu ao ódio contra as mulheres, declarado pelo movimento *Red Pill*¹. Lispector, através do seu narrador masculino, apresenta Macabéa de uma forma tão cruel e absurda, que me questionei sobre a maturidade para perceber isso, naquele momento da primeira leitura.

Rodrigo, o narrador de Clarice, refere-se a Macabéa como “a nordestina”, “tão tola que às vezes sorri para os outros na rua” (Lispector, 2020, p. 13). Uma personagem que seguiu um caminho diferente da expectativa de seu narrador: “Ela que deveria ter ficado no sertão de Alagoas com vestido de chita e sem nenhuma datilografia, já que escrevia tão mal, só tinha até o terceiro ano primário” (Lispector, 2020, p. 13). Entre as inabilidades de Macabéa, a dificuldade de datilografar é reiteradamente destacada ao longo do livro, provavelmente porque essa era a sua função no escritório do Seu Raimundo. Ou seja, era uma das formas de lhe caracterizar como incompetente, o que caminhava junto com as ofensas mais íntimas, como dizer que “uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheiro era morrinhento” (Lispector, 2020, p. 24). A capacidade intelectual de Macabéa é constantemente problematizada: “Ela não era nem de longe débil mental, era à mercê e crente como uma idiota” (Lispector, 2020, p. 26).

¹ “Ela constitui uma espécie de chamado para que os homens despertem do sono dogmático a que foram submetidos em uma sociedade essencialmente gino-cêntrica, constituída com base nos desejos e projetos das mulheres. Segundo os adeptos dessa doutrina, muitas vezes amparada em noções emprestadas da psicologia evolutiva, os homens seriam vítimas de um vasto complô biológico-social, no qual são sujeitos passivos de um milenar império feminino, ocultado pelo manto dos atuais discursos ‘politicamente corretos’ sobre machismo e misoginia” (Felinto, 2025, p. 90).

A condição humana da personagem é questionada de várias maneiras, ao longo do livro. O seu encontro com Olímpico, o primeiro namorado é descrito da seguinte maneira: “como dois nordestinos, bichos da mesma espécie que se farejam” (Lispector, 2020, p. 38). A despeito do evidente desprezo pelos imigrantes do Nordeste, Rodrigo descreveu Olímpico como alguém que tinha um projeto de vida: “No futuro, que eu não digo nesta história, não é que ele terminou mesmo deputado?” (Lispector, 2020, p. 41). Os diálogos entre Olímpico e Macabéa são constituídos da mesma matéria que estrutura os feminicídios atuais. O ódio às mulheres vai sendo explicitado ao longo do livro com perguntas inacreditáveis como: “escuta aqui: você está fingindo que é idiota ou é idiota mesmo?” (Lispector, 2020, p. 50). Na primeira oportunidade, Olímpico troca Macabéa por Glória, uma colega de trabalho da protagonista, cujas condições de vida tinham relações mais estreitas com o seu projeto de vida.

A despeito da movimentação de Macabéa para o Sudeste, Rodrigo caracteriza a personagem como alguém sem ambições. Ela se agarrou a sua parca formação em datilografia para conseguir o emprego, mas isso não foi lido como uma estratégia para melhorar as suas condições de vida. Ou seja, a concepção de Rodrigo sobre o que seria “vencer na vida” difere frontalmente do modo como Macabéa agia no seu cotidiano.

A releitura de “A hora da estrela” me trouxe um grande impacto pelo tratamento abjeto oferecido a sua protagonista e, ao mesmo tempo, remeteu às expectativas curriculares da Rede Estadual de Educação da Bahia em relação ao seu alunado. Me lembrei das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, especialmente na configuração do itinerário formativo que integra o componente curricular “Projeto de Vida”. Na acepção do documento baiano, as nossas escolas deveriam atuar para não formar Macabéas, lidas pela lente de Rodrigo. Ou seja, seria necessário incitar no corpo estudantil o desejo de elaborar objetivos para a construção de suas trajetórias, especialmente sobre a sua inserção no mercado de trabalho.

Em tempos tão influenciados por *coachs* de comportamento, o componente “Projeto de Vida” parece ter sido pensado para o estudante que “não quer nada”, com o intuito de provocar nele um movimento reflexivo sobre os próximos passos, após a escolarização básica. Vejamos o que diz o documento baiano, nas ementas do componente Projeto de Vida:

Quadro 1 – Ementas do componente curricular Projeto de Vida

COMPONENTES	EMENTAS
PROJETO DE VIDA 1ª SÉRIE 40 Horas	Autoconhecimento e identidade - Autoconhecimento: Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais. Autocuidado, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (capoeira, tai chi chuan e ioga etc.). Estudos biográficos: histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo. As artes como recurso para a expressão do “eu”.
PROJETO DE VIDA 2ª SÉRIE 40 horas	Eu e o outro (responsabilidade social) - Representações e identidades do eu, sujeito, em meus territórios: grupo e raízes. As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais. A representação do eu na vida cotidiana e o conceito de estigma. A influência da mídia para padrões e comportamentos. Reflexões críticas dos valores sociais (fracasso, sucesso, ressentimento etc.). Ética hoje: conceito de moral, autonomia, responsabilidade, virtudes e compromisso social.
PROJETO DE VIDA 3ª SÉRIE 40 horas	Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual) - Minhas forças/minhas fraquezas – o desenvolvimento das inteligências múltiplas (lógico-matemática, linguística, corporal, sinestésica, intrapessoal, interpessoal, espacial, natural). Formação profissional e responsabilidade social. Experiências de economia solidária e cooperativismo. Escolhas individuais, impactos globais: o ser e o ter. Projetar-se no mundo: possibilidades de atuação profissional e ingresso no ensino superior. Registro de memórias, construção de portfólio.

Fonte: DCRB, 2022, p. 235.

Para introduzir o debate sobre Projeto de Vida, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta o seguinte subtítulo: “Projeto de Vida: o lugar do sujeito integral no currículo” (DCRB, 2022, p. 233). Há uma preocupação em “valorizar e trabalhar as várias dimensões do ser humano, expandindo as aprendizagens para além da racionalidade cognitiva”, sendo assim, o projeto de vida teria o papel de possibilitar a educação interdimensional, em que:

o Logos (pensamento, razão, ciência), o Páthos (afetividade, relação do homem consigo mesmo e com os outros), o Eros (impulso, corporeidade) e o Mythus (relação do homem com a vida e a morte, com o bem e com o mal) encontram lugar e onde, sobretudo com a dimensão transcendental do ser humano no Mythus, é possível trabalhar os sentidos da vida dos/as estudantes (Costa, 2008 apud DCRB, 2022, p. 234).

O intuito de tratar os estudantes como humanos, na dimensão integral, é pautado a partir do conhecimento europeu, sistematizado na Filosofia e em outras áreas das Ciências Humanas. Isso fica explícito na ementa do primeiro ano, pela citação de autores como Sócrates e Sartre, além das concepções autocentradas no “eu”. Um olhar para a construção do indivíduo por lentes das tradições afro-indígenas centraria essa elaboração no “nós”. Até mesmo a capoeira, elencada como “prática corporal de fortalecimento do eu” é constituída pelo senso de comunidade constituído na roda, pela integração de quem toca com quem ginga e, além disso, a ginga acontece necessariamente com a condução dos movimentos, a partir do que o outro lhe desafia corporalmente.

No segundo ano, a ementa apresenta “Representações e identidades do eu, sujeito, em meus territórios: grupo e raízes”, aqui me chama atenção o seguinte trecho: “As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais”. Ou seja, trata-se do olhar eurocêntrico sobre o outro, já que para povos indígenas e africanos o humano é a natureza. Não há uma separação entre o povo e o rio para os povos indígenas. Nas tradições afro-brasileiras, você é lemanjá, que também é o mar. Não por acaso, um dos fundamentos religiosos é a incorporação. A entidade, que é a força da natureza, toma o corpo da pessoa iniciada. Dizemos na Bahia: “Oxum me pegou”. Nessa expressão está dito é que a pessoa iniciada, a depender das circunstâncias pode ser tomada pelo Orixá, Inquice, Vodum ou Caboclo, momento em que ela não deixa de ser ela e ainda assim é a divindade, que também é apresentada como força da natureza.

Na ementa do terceiro ano, explicita-se a relação direta do componente Projeto de Vida com o seu intuito de inserção no mercado de trabalho. Chamo atenção para o vocabulário, que é comumente encontrado em comunicações corporativas: relação entre “Minhas forças/minhas fraquezas”, presente na construção em matrizes de gerenciamento empresarial; “desenvolvimento das inteligências múltiplas”, que se apresenta no perfil dos profissionais procurados; “responsabilidade social”, marca que as empresas buscam associar às suas práticas e, o que dispensa explicações “construção de portfólio”.

O questionamento que faço ao DCRB do Estado da Bahia ultrapassa os elementos elencados em suas ementas e se aproxima da leitura de Rodrigo sobre Macabéa. O que significa ter um projeto de vida? Em que contexto, essas pessoas estão sendo

estimuladas a projetar seu futuro? Qual é a relação disso com os projetos de morte evidentes nos dados gerados por outra Secretaria do Estado da Bahia: a de Segurança Pública?

O Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio, produzido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/Bahia), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) apresenta entre os “Eixos Estruturantes” a “Educação Antirracista e Ensino de História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira”, cuja epígrafe é uma citação do Manifesto da Revolta dos Búzios, ocorrida em Salvador, no ano de 1798: “Animai-vos, povo bahiense, que está para chegar o tempo feliz da liberdade. O tempo em que todos seremos irmãos. O tempo em que todos seremos iguais” (DCRB, 2022, p. 55). A Revolta é um dos marcos de luta negra pela liberdade, entretanto é necessário dizer que ela terminou com o enforcamento dos seus líderes e a exposição pública de suas cabeças na Praça da Piedade, centro de Salvador, com o intuito evidente de desestimular novas rebeliões e humilhar publicamente aqueles que ousaram sonhar.

O texto trata da educação antirracista como uma luta histórica do Movimento Negro e faz referência a intelectuais como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sales Augusto, Ana Célia da Silva, Maria de Lourdes Siqueira, Nilma Lino Gomes e Vanda Machado. Além disso, reconhece que “o Estado da Bahia é referência no ensino da história da cultura afro-brasileira e africana”. Para tanto, cita “as experiências pedagógicas dos blocos afros na Bahia” e “as experiências já desenvolvidas por professores/as da Rede Estadual de Ensino e pesquisadores/as das nossas universidades estaduais” (DCRB, 2022, p. 57).

Na seção que trata do Temas Integradores, temos o item “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. O texto enfatiza a importância do tratamento da temática étnico-racial considerando o racismo estrutural, a pluralidade sociocultural da Bahia e “os números das desigualdades, exclusão e violações de direitos desses povos” (DCRB, 2022, p. 80). As desigualdades são pautadas no documento curricular, com destaque para a diferença percentual entre jovens brancos e negros matriculados no Ensino Médio e Fundamental; rendimento médio dos trabalhadores, já que “os negros recebem 1,5 mil reais ante 2,7 mil do que recebe o trabalhador branco” (DCRB, 2022, p. 80); números

registros de encarceramento em massa, que fazem o Brasil ter a quarta população prisional do mundo, com maioria de pretos e pardos (DCRB, 2022, p. 80). O documento cita ainda os índices de homicídios, que fazem com que jovens negros tenham mais chances de serem assassinados no Brasil.

Trago com riqueza de detalhes o olhar desse Documento para as desigualdades raciais do Brasil, pois ele também nos alerta sobre o recorte de raça e gênero nos dados educacionais do Ensino Médio, a partir dos índices de 2017. Entretanto, a indicação desses dados não impede que o mesmo DCRB trate páginas depois do jovem estudante do Ensino Médio como um ser universal, a quem devemos estimular a construir projetos de vida. Ou seja, os dados letais e encarceramento são apresentados de forma dissociada dos índices educacionais e, posteriormente, as ementas são elaboradas sem conexão com os dados apresentados.

Proponho aqui uma “conversa” entre os dados do Ministério da Educação e os relatórios sobre Segurança Pública, divulgados por órgãos oficiais como IPEA considerando o Nordeste, e com um olhar atento para a situação da Bahia. Quero evidenciar que muitos jovens presentes nas estatísticas da evasão, abandono e distorção idade-série, se nomeados seriam os mesmos que constam no Atlas da Violência, publicado anualmente pelo IPEA.

Olhar os gráficos de pizza, as torres que demonstram a distorção por sexo e raça, bem como o vermelho no mapa, demarcando o Nordeste como a região mais violenta do país provoca grande inquietação; talvez porque eu gostaria de ter histórias de sucesso para contar sobre esses jovens negros, que já não estão entre nós. Provavelmente, por me sentir impotente diante da descoberta, que posso provar com os índices produzidos pelo próprio Estado, entretanto não vejo formas de constrangê-lo a produzir políticas públicas que os combata.

Recentemente, a situação ganhou visibilidade pública quando o segundo jornal impresso mais consumido no estado da Bahia divulgou uma série de reportagens, com o título “‘Arquivo morto’: colégio estadual guarda 116 pastas de alunos assassinados em 10 anos. Vítimas são jovens entre 14 e 20 anos que residiam no entorno e estudavam no

Rubén Dario, na Avenida San Martín”² A matéria se referia a uma única unidade escolar, na capital baiana, enquanto as narrativas a que tenho acesso envolvem escolas de municípios pequenos, do interior do Estado e, por vezes, da zona rural. Portanto, não se trata de um fenômeno isolado e restrito às grandes cidades, embora as ocorrências nestas, ampliem as formas de visibilidade.

As escolhas políticas e epistêmicas me colocam diante do que eu não vou fazer, como explorar as cenas de sujeição, tal qual a imprensa sensacionalista; recolher relatos de colegas dos estudantes ou tratar cada vida como número, variando os estilos dos gráficos. Se os caminhos não serão esses, por quais vias seguirei? Ao longo deste texto, problematizo os dados estatísticos divulgados pelo INEP e IPEA, ao tempo que lanço mão de acionar os mesmos bancos de dados para dar visibilidade aos jovens estudantes da educação pública, por outras perspectivas. A expulsão escolar é tratada como uma questão que demanda o funcionamento da rede de assistência social, bem como a articulação com outras instituições da sociedade civil.

Se, por um lado, estou convencida sobre a necessidade de relacionar e publicizar dados da educação e da segurança pública, por outro, me resta a inquietação sobre os modos de aprontar um texto, que escape da frieza das tabelas e gráficos, que seja encarnado como as escrevivências e, ao mesmo tempo, não vire mais um espaço para expor jovens negros a “cenas de sujeição” (Hartman, 2025). O intuito é usar a estatística para criar outra ordem de enunciados. Parece-me que o dilema está entre escrever um texto que promova a distribuição da violência, como propõe Jota Mombaça (2017), sem constituir-se em mais um testemunho do sofrimento de corpos negros, para o consumo sádico da branquitude. Nesse sentido, transitar entre a Macabéa de Clarice Lispector e a de Conceição Evaristo vai apresentar algumas pistas para pensar o cenário das escolas baianas.

Jovens no cativo

² Publicado em 10 de agosto de 2024 às 05:00. <https://www.correio24horas.com.br/arquivomorto/arquivo-morto-colegio-estadual-guarda-116-/pastas-de-alunos-assassinados-em-10-anos-0824>. Acesso em: 17 nov. 2024.

A expulsão escolar é negra, predominantemente masculina, e ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do Nordeste. A constatação vem da comparação entre dados dos estados nordestinos, a partir de censo escolar de 2022, que apresenta as variáveis de sexo e raça. O cruzamento de informações do INEP data, com o Censo Brasileiro de 2022 indica de maneira gritante a proporcionalidade entre os estados mais negros e expulsão escolar. Ou seja, quanto maior a população negra de um estado, maiores são os índices denominados pelas redes como evasão, abandono e distorção idade-série. Por isso, mais do que fazer uma denúncia em relação a esse cenário amplamente conhecido por profissionais da educação, neste texto me interessa tratar da racialidade como um dispositivo que produz tais índices, ao tempo que tais estatísticas são cenas de sujeição que aprisionam esses jovens, que figuram no debate curricular pelos limites da vulnerabilidade.

Vou utilizar os dados disponíveis sobre distorção idade-série, uma vez que ela sintetiza a tríade da expulsão escolar. A presença de estudantes mais velhos nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, geralmente resulta de reprovações, abandonos e momentos de evasão. A taxa de distorção idade-série no Brasil em 2023 foi de 22,6%, ou seja, de cada 100 estudantes das redes públicas municipais 22 são mais velhos do que se espera nas séries em que estudam. A região do país que apresenta o maior índice é o Norte, com 33,3%. A segunda região com maior índice de distorção é o Nordeste, com 24,4%; tendo a Bahia na liderança, com 35,5%, como mostra a tabela 1

Tabela 1 - Distorção idade-série por sexo – Nordeste

ESTADO	TAXA GERAL DE DISTORÇÃO	DISTORÇÃO MASCULINO	DISTORÇÃO FEMININO
Alagoas	26,2%	29,7%	22,6%
Bahia	35,5%	38,8%	31,1%
Ceará	16,7%	19,4%	13,9%
Maranhão	30,3%	32,6%	28,1%
Paraíba	29,9%	35,2%	24,2%
Pernambuco	21,4%	25,6%	17,1%
Piauí	22,5%	27,6%	17,5%

Rio Grande do Norte	33,9%	38,9%	28,5%
Sergipe	27,2%	32,0%	22,0%

Fonte: INEP Data, 2023, grifo próprio.

A narrativa construída pelo aparato estatal sobre a educação no Brasil aciona denominações que indicam uma espécie de voluntarismo estudantil, que retiraria a responsabilidade do Estado pela evasão, abandono e distorção, enquanto circunscreve os estudantes em um lugar de inadequação. Em 2022, em todos os estados nordestinos, a distorção de jovens do sexo masculino foi maior e teve grande diferença em relação ao sexo feminino.

No que tange à questão racial, a distribuição dos dados apenas nas categorias “brancos”, “pretos/pardos” e “não disponível” aponta para uma grande lacuna em relação aos povos indígenas, além de indicar a falta de comprometimento com o preenchimento do item raça na produção da documentação escolar. Isso, em alguns casos, leva os não declarados ao limbo de informações e, em muitos momentos, estes ocupam o primeiro ou segundo lugar nos índices indicativos da expulsão escolar. Diante desse cenário, apresento, na tabela 2, os dados da distorção por raça, juntamente com o percentual de negros na população geral e na faixa etária de 15 anos ou mais, da Pesquisa Nacional de Domicílios, PNAD contínua de 2023.

Tabela 2 - Taxa geral de distorção/percentual de negros – Nordeste

ESTADO	TAXA GERAL DE DISTORÇÃO	PERCENTUAL DE NEGROS NA FAIXA ETÁRIA (15 anos ou mais)	PERCENTUAL DE NEGROS NA POPULAÇÃO GERAL
Alagoas	26,2%	80,0%	72,4%
Bahia	35,5%	80,4%	80,8%
Ceará	16,7%	78,9%	71,7%
Maranhão	30,3%	85,1%	80,2%
Paraíba	29,9%	73,1%	68,5%
Pernambuco	21,4%	72,1%	65,1%
Piauí	22,5%	82,5%	79,3%

Rio Grande do Norte	33,9%	71,8%	63,7%
Sergipe	27,2%	76,4%	74,7%

Fonte: INEP Data/PNAD, 2023, grifo próprio.

O cruzamento dos dados oficiais aponta que os dois estados com a maior população negra do Nordeste têm as maiores taxas de distorção idade-série. Neles, mais de um terço, dos estudantes estão na referida situação. Ou seja, ainda que os dados de distorção sejam prejudicados pelo grande número de pessoas sem raça declarada, é possível inferir pela predominância negra da população estadual que são esses os estudantes que contam nas estatísticas de exclusão escolar.

Na tabela 3, seguem os dados da distorção idade-série, por raça. Somente no Piauí a distorção de estudantes brancos seria maior que a dos negros, entretanto o estado que tem uma faixa de negros com mais de 15 anos, que é em torno de 82,5% da população, na documentação escolar, apresenta 20,4% de estudantes em distorção, sem declaração racial. Ou seja, tendo em vista os altos percentuais de jovens negros em todos os estados, é razoável supor que a maioria das pessoas que não tem sua raça declarada são não-brancos, o que destacaria ainda mais a diferença entre brancos e negros, neste indicador.

Tabela 3 - Distorção idade-série por raça – Nordeste

ESTADO	TAXA GERAL DE DISTORÇÃO	PERCENTUAL DE NEGROS NA FAIXA ETÁRIA	DISTORÇÃO NEGROS	DISTORÇÃO ND	DISTORÇÃO BRANCOS
Alagoas	26,2%	80,0%	26,2%	27,6%	22,1%
Bahia	35,5%	80,4%	35,9%	34%	26,6%
Ceará	16,7%	78,9%	15,8%	18,2%	9,8%
Maranhão	30,3%	85,1%	18,4%	18,2%	12,2%
Paraíba	29,9%	73,1%	30,5%	31,2%	25,7%
Pernambuco	21,4%	72,1%	20,9%	23,5%	16,5%
Piauí	22,5%	82,5%	22,3%	20,4%	23,5%
Rio Grande do Norte	33,9%	71,8%	35,9%	36,2%	28,9%
Sergipe	27,2%	76,4%	28%	26,2%	23,8%

Fonte: INEP Data/IBGE, 2023.

A situação fica mais explícita quando somamos os dados de distorção entre negros e pessoas sem declaração racial. Em todos os casos a taxa supera a distorção dos declarados brancos. Chamo atenção para o Ceará, tido como um caso de sucesso após a implementação de atuação sistemática da Fundação Lemann, que adota medidas neoliberais de gerenciamento, bonificação de docentes, treinamento e avaliações sistemáticas; o que certamente impacta no menor percentual de distorção idade-série do Nordeste: 16,7%. Entretanto, ao somarmos os índices de distorção de negros e pessoas sem declaração racial chegamos a 34%, o que me leva a perguntar: para quem a política educacional adotada no Ceará pode ser considerada um caso de sucesso? Ao trazer o exemplo do Ceará chamo atenção, que mesmo para o estado que possui taxas baixas, a lógica da testagem em larga escola não consegue esconder o funcionamento dos dispositivos de racialidade na educação (Carneiro, 2023). Às sombras do caso de sucesso, temos o perfil dos que ficam para trás, seguindo o mesmo padrão: jovens, negros, do sexo masculino.

Os dados escancaram a desigualdade racial na educação dos estados nordestinos e ao fazê-lo, o que esses dados não dizem? A possibilidade de não declaração permitida para o item raça – diferente do que ocorre com o sexo, por exemplo – mascara a racialização da expulsão escolar, que busco explicitar ao longo deste texto. Esses dados estão disponíveis e a discussão sobre eles segue atuando no processo de obliteração da raça. Esse processo ocorre com um constante clamor para a construção de uma consciência racial que nunca chega, implementação de Leis e Diretrizes que jamais seriam suficientes, assim como a justificativa histórica, que não dá conta de explicar o evento racial como um acontecimento fora do tempo (Ferreira da Silva, 2024, p. 131). Ao mesmo tempo, me pergunto: como explicitar a violência simbólica e cotidiana do sistema educacional brasileiro sem aprisionar a juventude negra neste cativeiro estatístico? Aposto na sabotagem da suposta neutralidade dos dados, apresentando as sombras que eles criam, assim como os seus possíveis refúgios e recusas.

Busco escapar do círculo fechado no que Denise Ferreira da Silva tem chamado de dialética racial, ou seja, os estudantes evadem porque são negros e porque são negros, a

escola não consegue produzir espaços de pertencimento (Ferreira da Silva, 2022). Por isso, acentuo a contradição posta na precariedade de pertencimento à categoria de humanos pelos jovens negros (Hartman, 2025), já que as idas e vindas na escola são lidas como agência individual, dissociadas das questões de gênero, raça e classe. Também caberia a esse sujeito a elaboração do seu projeto de vida, sendo assim, identificamos a autodeterminação do sujeito universal como característica inerente às pessoas negras. Ao mesmo tempo, a seletividade do luto em relação a esses mesmos corpos lhe arranca a condição de humano e a morte precoce estaria predestinada.

Leio os dados das tabelas anteriores como indícios do funcionamento da violência simbólica, que atinge diretamente os jovens negros nas escolas públicas e são o prenúncio da violência total, materializada pelo genocídio da juventude negra. Segundo o Atlas da Violência dos Municípios produzido pelo IPEA em 2024, entre os 20 municípios com maiores taxas de homicídios do Brasil, apenas cinco não estão situados no Nordeste e 11 são municípios baianos, em negrito na tabela 4.

Tabela 4 - Municípios com mais de 100 mil habitantes: número e taxa de homicídios estimados por 100 mil habitantes por município (2022)

	Município	UF	Região	População (2022)	Homicídios registrados	Homicídios ocultos	Homicídios estimados	Taxa de homicídios estimados por 100 mil
1	Santo Antônio de Jesus	BA	NE	103.055	96	1	97	94,1
2	Jequié	BA	NE	158.813	133	13	146	91,9
3	Simões Filho	BA	NE	114.559	88	5	93	81,2
4	Camaçari	BA	NE	300.372	224	6	230	76,6
5	Juazeiro	BA	NE	237.821	167	5	172	72,3
6	Altamira	PA	N	126.276	88	2	90	71,3
7	Sorriso	MT	CO	110.635	77	1	78	70,5
8	Cabo de Santo Agostinho	MT	CO	203.440	135	1	136	66,9

9	Salvador	BA	NE	2.417.678	1.568	37	1.605	66,4
10	Feira de Santana	BA	NE	616.272	403	4	407	66,0
11	Mossoró	RN	NE	264.577	170	0	170	64,3
12	Itabaiana	SE	NE	103.440	59	4	63	60,9
13	Itaguaí	RJ	SE	116.841	42	28	70	59,9
14	Eunápolis	BA	NE	113.710	65	3	68	59,8
15	Ilhéus	BA	NE	178.649	104	2	106	59,3
16	Luís Eduardo Magalhães	BA	NE	107.909	62	1	63	58,4
17	Queimados	RJ	SE	140.523	52	30	82	58,4
18	Maracanaú	CE	NE	234.509	81	55	136	58,0
19	Teixeira de Freitas	BA	NE	145.216	82	2	84	57,8
20	Vitória de Santo Antão	PE	NE	134.084	74	3	77	57,4

Fonte: Atlas da Violência, 2024.

Já o Atlas da Violência 2023, também produzido pelo IPEA, apresenta recortes com atenção especial às infâncias e juventudes, assim como à população negra. Dentre esse público, a Bahia se destaca como o Estado em segundo lugar, na taxa de homicídios por 100 mil jovens, enquanto o Amapá ocupa o primeiro lugar. Ao considerar o número de homicídios de homens jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, por estado, a Bahia ocupa o primeiro lugar, registrando 4.081 assassinatos, sendo que o Rio de Janeiro segue na segunda posição com 2.527 mortes. O número de mulheres negras assassinadas também é o maior na Bahia; foram 401, seguido pelo Ceará com 299 homicídios. O Atlas da Violência de 2023 apresenta um capítulo específico sobre a violência perpetrada contra pessoas negras. No Nordeste, “a Bahia teve a marca de 55,7 homicídios a cada 100 mil pessoas negras, seguida do Rio Grande do Norte, com 48,9, e do Ceará, com 47,1” (IPEA, 2023, p. 54).

A necessária relação entre os dados relacionados às Secretarias de Educação e Segurança Pública da Bahia estão explícitos aqui. Ou seja, os jovens assassinados na

Bahia, bem como em outras unidades da federação, são estudantes ou evadidos da escola pública, com idade correspondente aos últimos anos do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. Aquelas pessoas escondidas em taxas de abandono, evasão e distorção idade-série, que escapam da escola, ressurgem nas estatísticas do Atlas da Violência, que registra um projeto de morte. Quando um documento curricular não considera esse cenário como constitutivo de qualquer ação nas escolas de Ensino Médio é possível afirmar que o genocídio da juventude negra é o ponto cego na política curricular da Bahia.

Trazer os dados organizados nas quatro tabelas anteriores é uma tentativa de lidar de outra forma com a frieza estatística. O uso que faço deles visa explicitar “a presença do racismo como fantasia colonial” (Mombaça, 2017, p. 04). A disponibilidade das informações pelo aparato estatal expõe “na coreografia das carnes, na intensidade dos cortes e ancestralidade das cicatrizes”. Lido com a aparente contradição em que “tudo isso está bastante evidente, ainda que mascarado” (Mombaça, 2017, p. 04). O que os dados não dizem é como os assassinatos de estudantes e egressos têm afetado diretamente seus colegas e professores, um esforço que faço na sequência, com base em inúmeros relatos de docentes da educação básica.

Flor de Mulungu

Em ato contínuo, a professora realiza a chamada, buscando registrar os presentes e detectar possíveis situações de ausência, que demandem a tal da “busca ativa”, agora exigida pela Secretaria Estadual de Educação. Os nomes vão sendo chamados sem atenção especial ao ato rotineiro, a professora eleva a voz, repetindo o nome de um menino que não respondia, até que se ouve a voz embargada: “Não vem mais, pró!”. A voz da aluna, que malmente abria a boca para responder a chamada do seu nome quebrou o automatismo do ato. Seus olhos d’água e sua voz rouca reconectaram a professora com a dor generalizada, que atravessava aquela sala: era a turma dele! Ele, não virá mais porque está morto! Em fração de segundos a cena de sua carne exposta no portal de notícias local voltou à tona. A imagem foi repassada no grupo de docentes da escola, ela não queria ter visto, mas viu. A imagem que tinha lhe atormentado por muito

tempo, especialmente na hora em que já deveria estar dormindo, se materializou mais uma vez ali, na sala de aula, enquanto a turma era testemunha.

Nas escolas, profissionais de educação se tornam tão próximos dos estudantes, que não é incomum que saibam das ameaças de morte, antes que elas se concretizem. Não existe protocolo estabelecido para situações como essas. Algumas acionam a rede de apoio da Secretaria de Assistência Social, quando a rede funciona. Famílias são aconselhadas a pedir transferência, em outros casos. E a depender do número de demandas enviadas para as escolas – entre projetos, sistemas a serem preenchidos e novos exames de testagem externa – a ameaça de morte precisa esperar, pois o ritmo frenético das necessidades vai se impondo. Só que a morte não espera.

O aluno morto era um envolvido. Sua morte não provocava uma crise ética, que poderia se manifestar em questionamento coletivo (Ferreira da Silva, 2014). O termo cumpre o papel de justificar o assassinato, ainda que no Brasil não haja pena de morte, pois o envolvido é um jovem negro. Ao se referir a um jovem estudante como envolvido, a ação policial que o vitimou ou o ataque do grupo rival no comércio ilegal de drogas, estava previamente justificado pela violência simbólica. O envolvido é o estudante que evadiu, que abandonou, que foi reprovado e aprisionado na estatística da distorção idade-série. Em torno do envolvido, cria-se a aura de perigoso. Não se sabe com que atos de violência ele se envolvia, além da venda de drogas. É como se o assassinato fosse um risco assumido por ele, diante da decisão de seguir por aquele caminho. Aqui, a negritude, como construção científica é “um fenômeno natural (diferença racial) explica o fenômeno (consciência racial) social (moral), que por sua vez explica como as pessoas estão situadas em dada configuração política (jurídica, econômica, simbólica, ética)” (Ferreira da Silva, 2022, p. 138).

Sendo assim, a condição de vulnerabilidade de jovens negros, por vezes sem o acompanhamento sistemático da vida escolar por um grupo familiar, explicaria o seu destino como envolvido, o que carrega um julgamento moral desde a violência simbólica, afinal é o estudante que abandona, é ele quem decide evadir, é “ele mesmo que se reprova, professor não reprova ninguém”. Ademais, as escolas têm os seus casos de sucesso, que são acionados para evidenciar a existência de escolhas feitas pelos bons meninos, os que não se envolvem, os que se empenham em produzir projetos de vida.

A ausência da crise ética reclamada por Denise Ferreira da Silva (2014) nas escolas é sublimada pela figura do envolvido. As idas e vindas para o ambiente escolar são lidas por algumas profissionais de educação como tentativas de saída das práticas ilícitas, enquanto para outras pessoas da comunidade escolar, aqueles já são indivíduos marcados, casos perdidos, com os quais não gastam a energia restante da rotina exaustiva no ambiente da escola.

Escancarar os dados, apresentar relatos de docentes ficcionalizados como escrevivência ao longo deste texto é aderir à proposta de redistribuição da violência, defendida por Jota Mombaça, tomando-a como “uma demanda prática quando estamos morrendo sozinhas e sem nenhum tipo de reparação seja do Estado, seja da sociedade organizada.” Portanto, a “redistribuição da violência é um projeto de justiça social em pleno estado de emergência e deve ser performada por aquelas para quem a paz nunca foi uma opção” (Mombaça, 2017, p. 10).

O debate epistemológico tem um papel fundamental na relação que estabelecem entre expulsão escolar e genocídio da juventude negra. É a partir dele que enxergo o cativeiro estatístico como um espaço em que a violência contra a juventude vem sendo praticada diante dos nossos olhos e ao mesmo tempo, resguardada nos gráficos, tabelas e atlas. Enquanto isso, nas ciências humanas, nos vemos correndo atrás do próprio rabo, presos à dialética racial, em que os jovens são assassinados porque são negros. Ou seja, as vítimas são responsabilizadas pela violência total. Morreu porque era envolvido, significa: se estivesse fazendo o portfólio do projeto de vida, estaria vivo. Portanto, a decisão é do jovem. Ele que abandona, evade e se envolve. A culpa é da vítima.

Escancarar os dados, relacionar os gráficos, racializar as estatísticas e propor o debate ontoepistêmico é uma busca pela autodefesa, que “não é só sobre bater de volta, mas também sobre perceber os próprios limites e desenvolver táticas de fuga, para quando fugir for necessário” (Mombaça, 2017, p.14). Este texto é um ato de recusa, ao mirar na escolarização de jovens negros, “é também sobre aprender a ler as coreografias da violência e estudar modos de intervir nelas. É sobre furar o medo e lidar com a condição incontornável de não ter a paz como opção” (Mombaça, 2017, p. 14).

A Bahia é o Estado que mais mata jovens no Brasil, como indicou o Atlas da Violência de 2023. A Bahia tem as 15 cidades mais violentas do Brasil, segundo o Atlas da

Violência dos Municípios de 2024. A Bahia é o Estado que tem o maior índice de distorção idade-série do Nordeste e o quarto maior do país. Enquanto isso, na escola, em que aquela professora distraída chamou o nome do estudante morto, ela saía da sala direto para secretaria escolar. Ela iria pedir que o nome do aluno fosse excluído da lista da turma. Para isso, cruzou o pátio na hora do intervalo e viu a rodinha de meninas que cochichavam, enquanto flertam com o aluno novo. Em outro canto, o grupo de *slam* testava suas rimas e à medida que ela vai caminhando, encontra com outros envolvidos, meninos marcados, que em breve também serão excluídos da lista de suas turmas.

É possível olhar para o DCRB da Bahia, do mesmo ponto de vista que Rodrigo encarou Macabéa, pela pena de Clarice Lispector. Sujeitos sem ambição, sem projetos de vida, para os quais a escola assume o papel de induzir um olhar para si, a partir da concepção de autoconhecimento de Sócrates. “Conhece-te a ti mesmo” é o que o Rodrigo incomodado talvez gritasse para Macabéa, personagem que ouviu de Olímpico: “Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer” (Lispector, 2020, p. 54). O Documento Curricular não ofende. Ele apresenta caminhos para o mercado de trabalho. Propõe até a construção do portfólio! Ele encaminha quem certamente não conseguiria seguir sozinho e quase sonha por aqueles que estão no último ciclo da escolarização. Haveria uma forma diferente de lidar com o cenário vivenciado nas escolas baianas?

Assumo com Derrida, Elizabeth Macedo e Guilherme Lemos a educação como “resposta ao chamado da alteridade, ela é devida ao outro totalmente outro, aquele que “ainda não foi inventado”, que se inventará na relação intersubjetiva” (Macedo; Lemos, 2019, p. 60). O chamado à alteridade é uma proposição ao encontro e ao questionamento das proposições curriculares centralizadas, como o DCRB. No mesmo caminho do questionamento à escola, pergunto: existiria outra maneira de narrar a trajetória de Macabéa?

Em 2023, a escritora Conceição Evaristo publicou o livro “Macabéa: Flor de Mulungu”. A narrativa inicia no lugar que Rodrigo parou, quando finaliza a escrita com a protagonista caída no chão e praticamente morta. Esse é o ponto de partida de Evaristo e desde o princípio ela indica que viu uma “Macabéa, outra”. Eu tinha acabado de ler a Macabéa, pelo olhar de Rodrigo. Ainda estava estarecida com as formas de

desqualificação elencadas ao longo do livro. E, mais do que isso, nas memórias remotas da primeira leitura, lembro de compactuar com Ricardo, Glória e Seu Raimundo: eu também vi Macabéia como uma nordestina pobre coitada, aquela que “todas as pessoas fantasiavam somente a brabeza do desamparo” (Evaristo, 2023, p. 7).

Para falar de Macabéia, Evaristo assume outra perspectiva: “eu não preciso de nenhum ardil para garantir que Macabéia, a Flor de Mulungu, sou eu”. (Evaristo, 2023, p. 11). Agora, com a leitura de Clarice fresca na memória, a frase me provocou um choque. Em fração de segundos, devo ter pensado: “Você, não!”, como se defendesse a autora. Mas, ela insistiu veemente: “Tal é a minha parença-mulher com ela. Repito, sou eu e são todos os meus” (Evaristo, 2023, p. 11). Àquela altura, penso que não estava querendo proteger Conceição: eu mesma temia ser Macabéia!

Ao longo do conto, Evaristo apresenta nuances da protagonista de Clarice, a partir das pistas deixadas por Rodrigo. Segundo Evaristo, “Macabéia não era uma pessoa de raso conhecimento. Era capaz de fingir de morta para enganar coveiro” (Evaristo, 2023, p. 15). O silêncio de Béa, agora nossa íntima, foi ressignificado como “sapiência ancestral”. Ela encontrava-se entre tempos, trazia conhecimentos de um passado longínquo e a sabedoria contemporânea. Conceição demonstra que “os seus morosos dedos tropeçando nas teclas da máquina de datilografia” (Evaristo, 2023, p. 19) não podiam definir a protagonista. Inúmeros conhecimentos e habilidades de Macabéia não foram identificados por aquela lente que Rodrigo utilizou para ler a personagem. Quem via a inabilidade com a datilografia mal podia imaginar, que ela tinha outros dons: “...o dom de amparar a vida em suas mãos, o dom de amparar a vida em sua chegada ao mundo”, e tinha mais “ela sabia da serventia de várias plantas. O chá das folhas maceradas de mulungu tinha efeitos sedativos. Servia para abaixar pressão, acalmar e adormecer as pessoas” (Evaristo, 2023, p. 19-20). Aquele era conhecimento herdado dos tempos da escravidão, tanto que a planta também era conhecida como “amansa senhor” (Evaristo, 2023). Ela dominava a arte de preparar garrafadas e sabia cerzir, conhecia os segredos para “restaurar os fios esgarçados” (Evaristo, 2023, p. 23).

Na grande cidade, Macabéia não tinha oportunidade de partejar, cerzir, preparar chás e garrafadas. Ali, ela foi lida pelas faltas. Pela lentidão no ato de datilografar, pela parca alfabetização na língua portuguesa e pelo hábito de mais ouvir, do que falar. Em

Flor de Mulungu, é como se a vida de Macabéa lhe passasse pela cabeça, enquanto encontrava-se caída, com a cabeça sangrando na calçada e Conceição recusa a sua morte:

Ela falava por mim e para mim, tal a nossa semelhança. Dor e aflição também me consomem. Em um quase abrir de olhos, ela diz que tudo amarelo lhe sangra. Tudo lhe sangra em estrelas. Flores de mulungu vermelhas. Macabéa não pode morrer. Já morremos muito. Mas vivemos, apesar de (Evaristo, 2023, p. 30-1).

Que olhar sobre Macabéa assumimos para tratar da condição de desalento de estudantes baianos, frente aos dados educacionais e estatísticas de violência? Entendo que propor projetos de vida, sem considerar as estatísticas de genocídio da juventude negra é um caminho que ignora um cotidiano assombrado pela morte. E, ao mesmo tempo, gera a sensação de sufocamento no cativeiro estatístico, uma vez que a narrativa dos dados parece preestabelecer um lugar para os jovens negros. O que os dados não nos dizem é que é possível olhar para esses jovens, a partir de suas habilidades para partejar, cerzir e produzir garrafadas, em vez de focar nas suas dificuldades para datilografar. Em Flor de Mulungu há uma tentativa de humanização, que talvez deixe dicas para a escola. Ainda assim, na relação entre currículo e alteridade temos um longo caminho no “emaranhado de humanidade e violência” (Hartman, 2025, p. 57), em que se encontra a juventude negra, ou seja, a maioria do público atendido pela Rede Estadual da Bahia.

A produção contemporânea no campo do currículo, sobre a proposição de projetos de vida, tem destacado a tentativa de “regulação do futuro dos jovens criando um projeto moral de gerenciamento de suas vidas”, que associa antecipação de futuros e projeção para a entrada no mundo do trabalho (Lopes, 2024, p. 04). Na busca por uma escola antirracista, antimachista, anticapacitista e antiLGBTQIA+fóbica é necessário pensar com seriedade a relação entre equidade e educação, afinal, como diz a militância do Movimento Negro: “Enquanto houver racismo, não haverá democracia”.

Projetos curriculares de vida e morte

Os estudantes negros vivem em condição de violência racialmente atravessada pelo gênero, enquanto isso, a métrica da escolarização entre idade certa e série impõe

um regramento que desconsidera esse contexto, produzindo o fracasso escolar ao aprisionar os jovens no cativeiro estatístico. Por isso, os dados foram lidos como cenas de sujeição, que são tão escancaradas em relatórios e noticiários que se tornaram invisíveis. Isso tem possibilitado a criação de uma política curricular que até cita tais números, mas não aprofunda a leitura do seu significado para compor proposições curriculares. Acompanho as críticas feitas ao componente “Projeto de Vida”, no que tange à sua vinculação com o mercado de trabalho e gerenciamento moral do futuro dos jovens. Entretanto, no caso dos jovens negros, estamos passos atrás, pois eles precisam ter sobrevivido aos riscos de morte para poderem ocupar as salas de aula.

A morte povoa a produção literária de Conceição Evaristo com muita frequência. Em um exercício rápido me vem à memória os desfechos trágicos de “Maria”, em conto homônimo; recordo o palpitar no peito que senti no finalzinho de “Davenga”, frente à morte do casal e do filho no ventre e, no conto “A gente combinamos de morrer”, também ali, a despeito do título, acompanhamos a morte de jovens negros. Já em *Macabéa: Flor de Mulungu*, Conceição Evaristo afirma: “Mulheres como Macabéa não morrem” (Evaristo, 2023, p. 33). Leio a frase como um convite para recusar a morte nas escolas baianas. Não se trata de ignorar as estatísticas, mas de enfrentar o que escancaram esses dados. Assim, é possível estranhar os números e produzir brechas no cativeiro estatístico. Para combinarmos de não morrer, faz-se necessário encarar a morte de frente, assumir que esses números apresentam um projeto de Estado, que segue a sombra do que é calculado como projeto de vida e reiterado na proposição curricular do Ensino Médio, exatamente no período crítico da escolarização de meninos negros, o momento em que as professoras escutam: “Não vem mais, pró!”.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq pelo financiamento da pesquisa “Cativeiro Estatístico: Currículo, Expulsão escolar e genocídio da juventude negra”, através do Edital Universal. Aos grupos de pesquisa “Currículo, Escrivência e Diferença” e “Giros Curriculares” sou grata pelo ambiente fértil de discussões, trocas e solidariedade acadêmica.

Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. v. 2. Acesso em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-referencial-da-bahia-dcrb-volume-2-etapa-ensino-medio,80946d45-2c07-4d60-9262-ec91b2d97bac>. Acesso em: 15 mar. 2026.
- CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- DERRIDA, J. *Força da lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- EVARISTO, C. "A escritivência e os seus subtextos". DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escritivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, C. *Macabéa: flor de Mulungu*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2023.
- FELINTO, E. Os segredos da pílula vermelha: machismo e imaginação reacionária na internet. *MATRIZES*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 87-104, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v19i2p87-104>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- FERREIRA DA SILVA, D. *Homo modernus: para uma ideia global de raça*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- FERREIRA DA SILVA, D. *A dívida impagável*. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.
- FERREIRA DA SILVA, D. Ninguém: direito, racialidade e violência. *Meritum*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 67-117, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/2492>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- HARTMAN, S. *Cenas de sujeição: terror, escravidão e criação de si na América do século 19*. São Paulo: Fósforo, 2025.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Distorção idade-série*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da violência 2024*. Brasília, DF: Ipea, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/287/atlas-da-violencia-2024>. Acesso em: 15 mar. 2026.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da violência 2023*. Brasília, DF: Ipea, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 15 mar. 2026.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, e24582, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>. Acesso em: 15 mar. 2026.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília: UnB, v. 21, p. 445466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 mar. 2026.

LOPES, A. C. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. *Cad. Pesquisa*, São Paulo: Fund. Carlos Chagas, v. 54, e11191, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411191>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MOMBAÇA, J. *Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. São Paulo: Fundação Bienal; OIP, 2017. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi. Acesso em: 1 dez. 2024.

Recebido em: 29/02/2026

Aprovado em: 17/04/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 27 - Número 64 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br