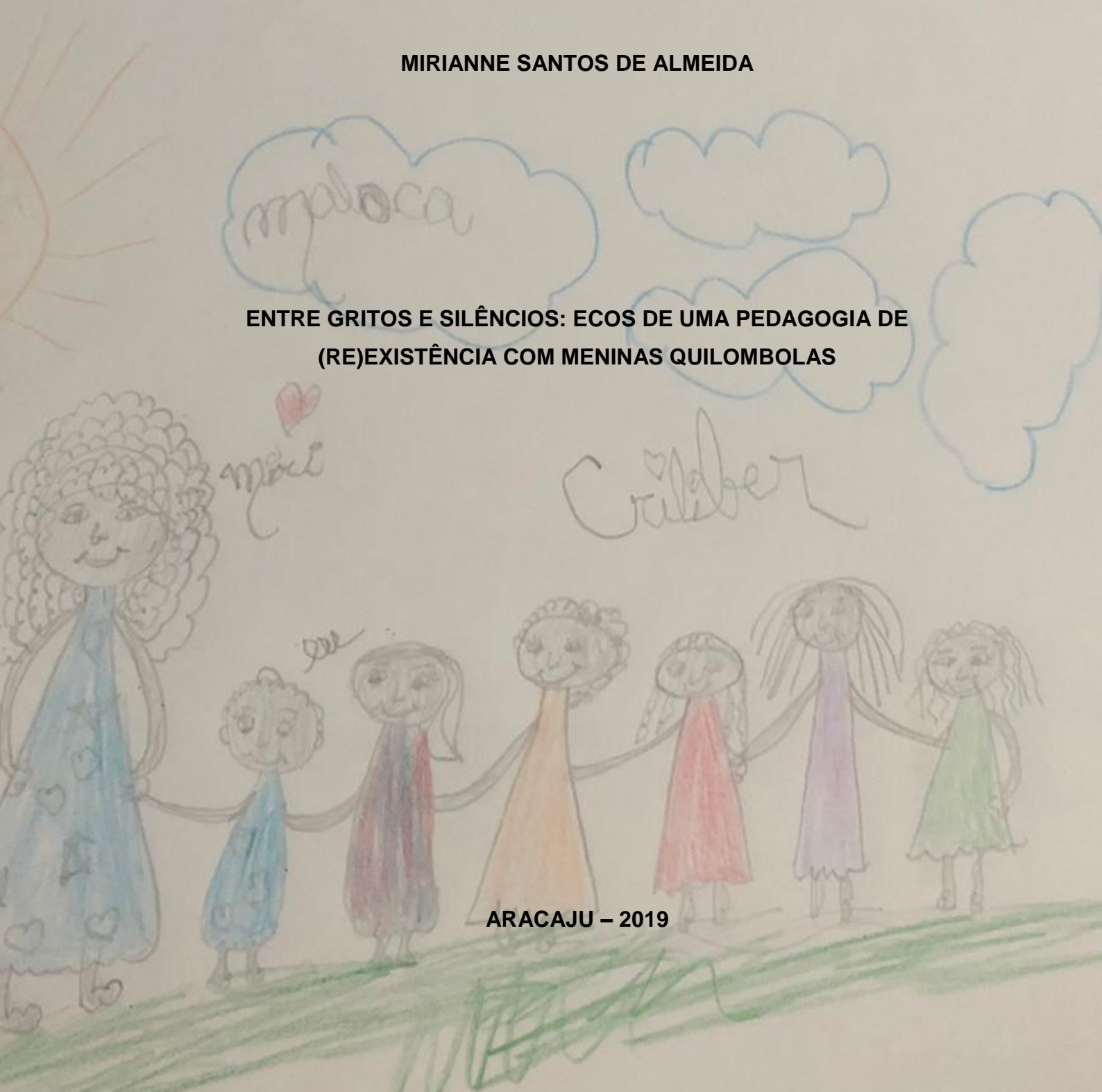




UNIVERSIDADE TIRADENTES  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MIRIANNE SANTOS DE ALMEIDA

ENTRE GRITOS E SILÊNCIOS: ECOS DE UMA PEDAGOGIA DE  
(RE)EXISTÊNCIA COM MENINAS QUILOMBOLAS



ARACAJU – 2019

**MIRIANNE SANTOS DE ALMEIDA**

**ENTRE GRITOS E SILÊNCIOS: ECOS DE UMA PEDAGOGIA DE  
(RE)EXISTÊNCIA COM MENINAS QUILOMBOLAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ILKA MIGLIO DE MESQUITA  
ORIENTADORA**

**ARACAJU – 2019**

**MIRIANNE SANTOS DE ALMEIDA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 12/08/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Miglio de Mesquita (PPED/UNIT) (Orientadora)

Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar (PPED/UNIT) (Membro Interno da Banca)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria dos Santos (PPED/UNIT) (Membro Interno da Banca)

Prof. Dr. Ilzver de Matos Oliveira (PPGD/UNIT) (Membro Externo da Banca)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marizete Lucini (PPGED/UFS) (Membro Externo da Banca)

Prof. Dr. Elison Antônio Paim (PPGE/UFSC) (Membro Externo da Banca)

Orientador(a): Ilka Miglio

Examinador(a) Interno(a): Gregory da Silva Balthazar

Examinador(a) Interno(a): Vera Maria dos Santos

Examinador(a) Externo(a): Ilzver de Matos Oliveira

Examinador(a) Externo(a): Marizete Lucini

Examinador(a) Externo(a): Elison A. Paim

Doutorando(a): Mirianne Santos de Almeida

---

A447e Almeida, Mirianne Santos de  
Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re) existência com meninas quilombolas /Mirianne Santos de Almeida; orientação [de] Prof.ª Dr.ª Ilka Miglio de Mesquita – Aracaju: UNIT, 2019.

165 f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2019  
Inclui bibliografia.

1. Pedagogia de (re) existência. 2. Crianças negras. 3. Criliber. 4. Relações étnico-raciais I. Almeida, Mirianne Santos de. II. Mesquita, Ilka Miglio de (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

### **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.  
(EVARISTO, 2017, p. 24-25).

Às crianças negras e quilombolas que têm me ensinado infinitas possibilidades de ser e (re)existir! Com elas, eu grito: Ubuntu!

## AGRADECIMENTOS

Às minhas meninas – Nyota, Shani, Shakia, Núbia, Ayana e Lisha – pelos afetos, por dobrar a norma e todos os rótulos; por reinventar a vida. Eu quero um mundo menos desigual, mais justo, para vocês – inventado por vocês!

Às pessoas que me acolheram na Criliber e na Maloca, em especial, Luiz Bonfim, Cris, Diná, Wendelson, Luiz, Bebeto, Saci, Pepe, Letícia, Dona Morena, Dona Doca, Val e Flávia. Sou grata pela confiança, respeito, por tudo que partilhamos e aprendemos juntos.

À minha mãe, meu porto seguro! Sem a sua dedicação e amor, cuidando de Ben, eu não teria vivido tão intensamente a pesquisa da minha vida. Lhe sou grata por tudo e por tanto, desde a infância. Aprendi a ser filha e neta, te vendo cuidar dos seus pais. Aprendi a ser mãe sendo cuidada por você, ao longo da vida. A sua rispidez e abdicção, nos meus tempos de criança, me ensinaram que o amor também oscila entre a rispidez e o afago do colo materno. Este mesmo amor que te fez “perder” a fome, nos dias difíceis da sua maternagem – “se a farinha era pouca, o meu pirão vinha primeiro” – me obrigou a “estudar para ser gente”. Seu amor, mãe, é visceral!

Aos meus Bens, filho e marido, por todo amor que cultivamos. Benjamin, meu Ben, a minha esperança de dias melhores mora no seu sorriso. A ausência da mamãe é, também, uma forma de te amar. Júnior, meu bem, as madrugadas de estudo não seriam as mesmas sem você, sem a sua companhia. A família que construímos, do nosso jeito, é uma parte muito feliz da minha história.

Às minhas irmãs, Erika, Ju e Bia, pelo amor cultivado a distância, ao longo dos últimos anos. Com vocês aprendi outra forma de amar, essa que uma “filha única” jamais experimentaria. Eu amo vocês!

À Ilka, mulher forte, de bravos gritos, que ecoam sentidos de uma docência humana, politicamente comprometida. Orientadora cúmplice, com quem pude compartilhar alegrias, angústias, ecos profundos dos meus gritos engasgados. Eu sou grata pela escuta sensível, por todas as vezes em que ajustou as minhas lentes e me ensinou a ver/ler outros ângulos. Obrigada por atender aos meus chamados – fossem eles na Criliber, na mesa de um bar ou nos longos áudios do meu diário de campo. Com você eu construí o projeto da minha vida, uma relação outra, que

cicatrizas feridas acadêmicas e faz da universidade um lugar, também, de sentir. Com a sua chegada, lá em 2012, eu ganhei um presente – a minha companheira de destino.

Aos professores, membros da banca examinadora de qualificação, pela leitura sensível e minuciosa. Ilzver Matos, pelas sugestões de leituras negras, que potencializam este trabalho. Elison, pelos apontamentos minuciosos e certos ao longo do texto, além da disponibilidade, que supera a barreira da distância entre continentes. Marizete Lucini, – Mari – uma professora fantástica! Suas aulas fissuram a estrutura colonizadora e inspiram construções e conhecimentos outros. Ser sua aluna foi um privilégio, assim como o é te ter aqui. Gregory, por ser arco-íris, que encheu de cores – e um tanto de paradoxos – a reta final deste trabalho. Sabe aquela bênção, da qual fala Maya Angelou?! Talvez eu seja aquela que não fala a sua língua (às vezes) e, você, sem sombra de dúvidas, um arco-íris – uma estrela cintilante que brilha, humaniza e colore cada palavra de um parecer.

Ao GPHMEI, um “entrelugar” de afetos e aprendizados outros na Universidade. Aos colegas e amigos que o fazem potente, sou grata pela partilha de saberes, momentos felizes de construções outras que dão sentido às nossas pesquisas, relações e vidas. Dilson, Jady, Luzi, Mari, Val, Gustavo, Wendell, Luciana, Rafa, vocês são especiais!

Aos amigos e amigas que compreenderam a minha ausência, torcem e se alegram com as minhas conquistas, Pri, Junior, Lais, Tâmara, Mara, Yamara, Day, Jéssica, Anni, Beta, Havanna. Amo vocês!

Aos professores, colegas e amigos do PPED, pela cumplicidade potencializada entre uma disciplina e outra. Soane, Lourdes, Kaio, Mariluze, Acácio e Adriana, dividir a sala de aula com vocês foi um presente.

À Universidade Tiradentes e às Agências de Fomento, Capes e Fapitec, pela concessão da bolsa estudos, que viabilizou o desenvolvimento da pesquisa. Desde a graduação, a oportunidade mudou a minha vida!

Por fim, em agradecimento, saúdo aquelas e aqueles que me antecederam e lutaram pelas conquistas que temos hoje, no horizonte das trincheiras antirracistas. Nossos passos vêm de longe... Ubuntu!



## RESUMO

A partir da escuta sensível das vozes de dois educadores e seis crianças, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender a constituição de uma pedagogia de (re)existência no quilombo urbano Maloca, localizado na cidade de Aracaju. Especificamente, os objetivos foram elaborados no sentido de identificar, na atuação da Organização Não-Governamental Criliber (Criança - Liberdade), suas práticas educativas de resistência e a resignificação do conceito de raça; analisar os conflitos identitários vividos pelas crianças como potência de criação da própria existência e, também, pauta de atuação da Criliber; além de reconstruir, a partir das narrativas, elementos constituintes da pedagogia de (re)existência. Para tanto, entender como a referida pedagogia se constitui, a partir das experiências de infância quilombola, implicou perceber que ela mesma emerge das próprias relações cotidianas, dos modos de ser sujeito, de viver e de estar no mundo. Assim, afirmar a própria existência num contexto que insiste em negá-la é, por excelência, criação de vidas outras, possíveis. E é desta dimensão que este texto trata: das experiências de infâncias quilombolas. Inspirada nos estudos decoloniais, em diálogo com a educação, analisei a atuação da Criliber (Criança - Liberdade), priorizando as práticas educativas de resistência, que são desenvolvidas por meio do Projeto Mãe Madalena. Para entender a leitura que as crianças empreendem acerca da própria participação nas atividades – oficinas de estética negra, rodas de conversa sobre racismo, entre outras –, bem como dos conflitos identitários que enfrentam, o diálogo foi a principal ferramenta metodológica. Além desta, a observação, o uso do diário de campo e a realização de oficinas temáticas, atravessadas pela questão racial, compuseram o *corpus* procedimental necessário ao fazer investigativo. A aposta central se concentrou numa pedagogia de (re)existência que emerge nas experiências de crianças negras e quilombolas como criação e transformação da vida, em gestos orgânicos de resistência – uma prática pedagógica que é, ela mesma, reinvenção da própria existência, nos entremeios da colonialidade. Em suma, o exercício de pensar uma educação antirracista, imersa no cotidiano de uma comunidade, no universo potente da infância quilombola, considerando a atual conjuntura política e social brasileira, faz desta tese um grito! Aqui, vozes-meninas, vozes-negras, quilombolas, ecoam sentidos de vida e resistência, de luta antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia de (re)existência. Crianças negras. Criliber. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

From the sensitive listening of the voices of two educators and six children, this work was developed in order to understand the constitution of a pedagogy of (re)existence in the urban quilombo Maloca, located in the city of Aracaju. Specifically the objectives were elaborated in order to identify in the performance of the Criliber Non-Governmental Organization (Child - Freedom) Their resistance educational practices and the resignification of the concept of race; analyze the identity conflicts experienced by children as a power to create their own existence and also, Criliber's agenda; besides reconstructing, from the narratives, constituent elements of the pedagogy of (re) existence. Therefore, to understand how this pedagogy is constituted from the childhood experiences quilombola implied realize that itself emerges their own, everyday relationships, ways of being subject of living and being in the world. Thus, to assert one's existence in a context that insists on denying it is, par excellence, creation of other, possible lives and it is from this dimension that this text deals with quilombola childhood experiences. Inspired by the decolonial studies, in dialogue with the education, analyzed the performance of Criliber (Child - Freedom), prioritizing the educational practices of resistance, which are developed through the Project Mother Magdalene. To understand the reading that children undertake about their own participation in the activities - black aesthetics workshops, talk circles about racism, among others - as well as the identity conflicts they face, dialogue was the main methodological tool. Besides this, the observation, use of the field diary and the thematic workshops, crossed by the racial question, made up the necessary procedural *corpus* when doing the investigation. The central focus is either on a (re)existence pedagogy that emerges in the experiences of black and quilombola children as creation and transformation of life in organic gestures of resistance - a pedagogical practice that is itself reinvention of existence itself, in the enter the middle of coloniality. In sum, the exercise of thinking an anti-racist education, immersed in the daily life of a community, in the powerful universe of quilombola childhood, considering the current Brazilian political and social conjuncture, makes this thesis a scream! Here, girl-voices, black-voices, quilombolas echo meanings of life and resistance, of anti-racist struggle.

**KEYWORDS:** Pedagogy of (re) existence. Black children. Criliber. Ethnic-Racial Relations.

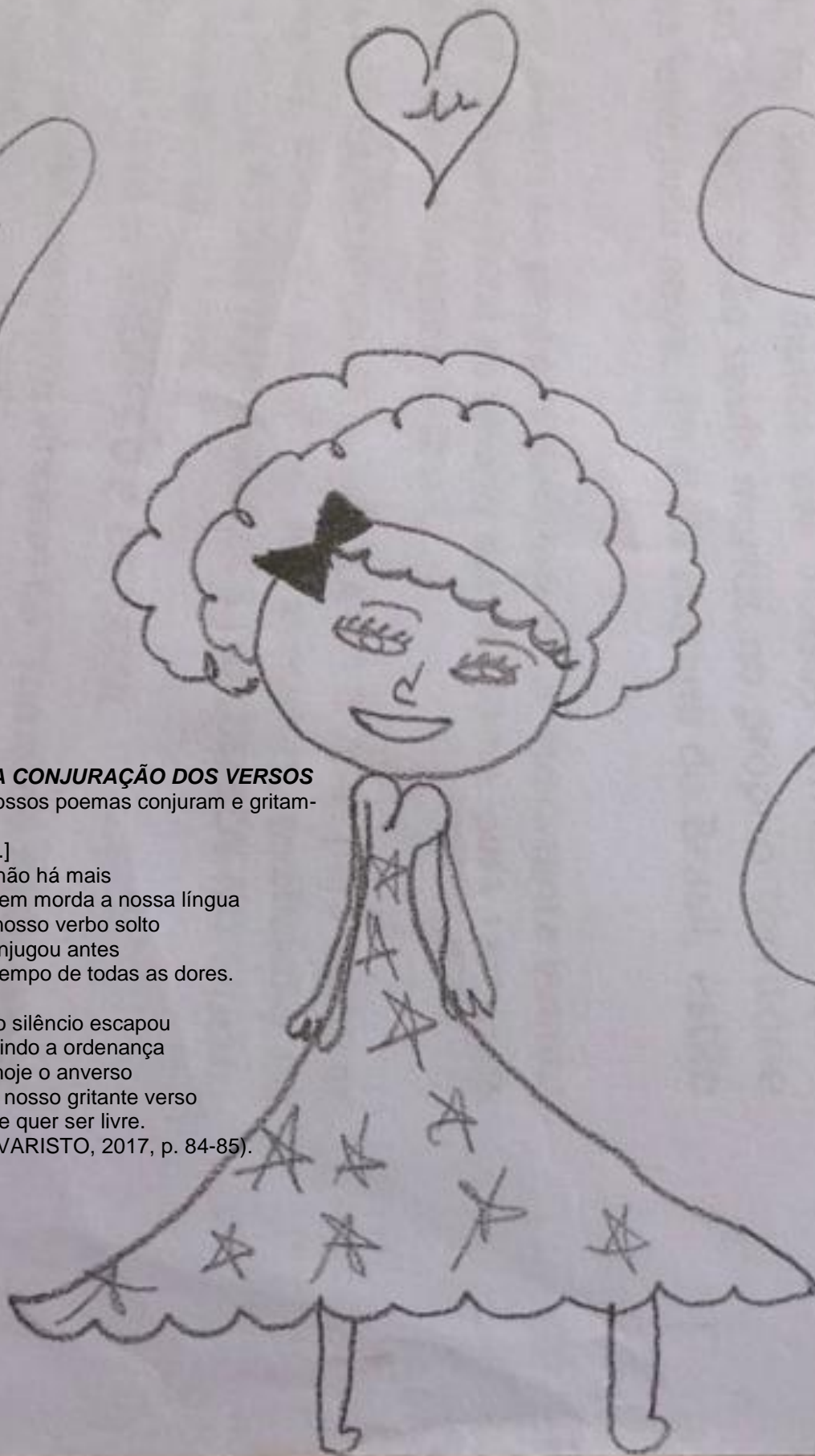
## SUMÁRIO

<b>ENTRE VERSOS E DESENHOS: INTERSTÍCIOS PARA UMA INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>É TEMPO DE ESCREVER, (RE)EXISTIR E TRANSFORMAR A EXPERIÊNCIA EM TEXTO</b> .....	12
<b>(Re)existências compondo uma escrita: questões de pesquisa, o objeto, os objetivos e a tese</b> .....	12
<b>Resistência epistemológica ou agenciamentos teóricos: o encontro com o decolonial</b> .....	18
<b>ENTRELINHAS DO PRIMEIRO CAPÍTULO</b> .....	29
<b>CAPÍTULO 1 – DO PLANEJAMENTO ETNOGRÁFICO À POTÊNCIA QUE O EXCEDEU: UMA ESCREVIVÊNCIA</b> .....	27
1.1. Desenho do percurso metodológico.....	30
1.2. Cenários da Pesquisa.....	39
1.3. Estratégias de seleção dos sujeitos: as oficinas.....	42
1.4. Crianças e educadores: sujeitos de si e das próprias histórias – participes da pesquisa .....	49
<b>ENTRELINHAS DO SEGUNDO CAPÍTULO</b> .....	59
<b>CAPÍTULO 2 – “A NOSSA LUTA É ANTIRRACISTA!”: A CRILIBER COMO MOVIMENTO NEGRO</b> .....	57
2.1. “No ritmo dos tambores”: como nasce de um reduto de resistência?.....	61
2.2. “Pelo território também se faz resistência”: a luta pela seguridade da terra.....	78
2.3 “Eles são da letra, e a letra mata”: (re)existir, pautar o debate e politizar o conceito de raça .....	88
<b>INTERSTÍCIOS PARA O TERCEIRO CAPÍTULO</b> .....	93
<b>CAPÍTULO 3 – “CABELO RUIM, NÃO!”: VOZES INSURGENTES, IDENTIDADES EM CONFLITO E RESISTÊNCIAS INFANTIS</b> .....	96
3.1. “Racismo é uma doença social”: Mimimi, Vitimismo e Moda – A linguagem a serviço da naturalização .....	97
3.2. “Cadê o lápis cor de pele?” representações de si – entre negação e aceitação, identidades em (des)construção.....	104
<b>INTERSTÍCIOS PARA O QUARTO CAPÍTULO</b> .....	123
<b>CAPÍTULO 4 – “EDUCAÇÃO RACIAL COMEÇA NA FAMÍLIA”: COMO SE CONSTRÓI UMA PEDAGOGIA DE (RE)EXISTÊNCIA?</b> .....	124
4.1. O cenário pedagógico .....	125
4.2. “Café Criança – Dialogando Contra o Racismo”: a comida como tática, o diálogo como metodologia .....	131
4.3. Como um dia de criança .....	141
<b>ENTRELINHAS PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>“CADÊ MIRI, ELA FOI EMBORA?”: UM CICLO QUE (NÃO) SE FECHA</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura metodológica.....	33
<b>Figura 2</b> – Café criança – dialogando contra o racismo.....	45
<b>Figura 3</b> – Oficina de turbante.....	48
<b>Figura 4</b> – Boneca Abayomi.....	49
<b>Figura 5</b> – Oficina de identidade.....	50
<b>Figura 6</b> – Relação de Parentesco e Convívio Social entre as Entrevistadas.....	51
<b>Figura 7</b> – Identidade visual da Criliber.....	65
<b>Figura 8</b> – Faixada da sede da Criliber em 2015.....	69
<b>Figura 9</b> – Apresentação do Balé Afro Criliber/ Aula de dança.....	73
<b>Figura 10</b> – Banda Afro Criliber em 2005.....	74
<b>Figura 11</b> – Aula de capoeira (2018).....	75
<b>Figura 12</b> – Participantes do concurso Beleza Negra Criliber em 2010.....	76
<b>Figura 13</b> – Desenho de Núbia.....	96
<b>Figura 14</b> – Desenho de Nyota.....	107
<b>Figura 15</b> – Autorretrato de Shani.....	120
<b>Figura 16</b> – Convite virtual para “um dia de criança”.....	144
<b>Figura 17</b> – Jogo das sete pedras.....	147

**ENTRE VERSOS E DESENHOS: INTERSTÍCIOS PARA UMA  
INTRODUÇÃO**



**DA CONJURAÇÃO DOS VERSOS**  
-nossos poemas conjuram e gritam-

[...]  
E não há mais  
quem morda a nossa língua  
o nosso verbo solto  
conjugou antes  
o tempo de todas as dores.

E o silêncio escapou  
ferindo a ordenança  
e hoje o anverso  
do nosso gritante verso  
que quer ser livre.  
(EVARISTO, 2017, p. 84-85).

## É TEMPO DE ESCREVER, (RE)EXISTIR E TRANSFORMAR A EXPERIÊNCIA EM TEXTO

Escribo gritando. Gritando escribo.

Lxs que me conocen saben que nunca – o muy rara vez – grito; mi manera de expresar los sentimientos de frustración, indignación, rabia, dolor y horror es otra. No obstante, ahora no puedo contener este chillido que nace desde muy adentro y que sale por los poros y orificios de mi cuerpo como estruendo. Los órganos en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan ¡VIDA

Mi grito es producto y reflejo de la acumulación de un sentir (WALSH, 2017, p. 17).<sup>1</sup>

Esta tese é um grito (!). Carregado de dores e insurgências, nasce das entranhas, das experiências, do vivido. Este grito reúne sentidos de identidades, (re)existências, marcas profundas do racismo, memórias de infâncias diversas e parte do pressuposto de que a (re)existência de grupos historicamente marginalizados, voltada à preservação de aspectos históricos e culturais afro-brasileiros, produz uma pedagogia própria, que é potencializadora de vida, pertencimentos, identidades.

As narrativas de seis crianças negras e de dois educadores, colhidas na intensidade do fazer etnográfico e de vivências/experiências outras, possibilitam compreender dinâmicas e práticas de resistência que educam, produzem vida, cultura, potencializam experiências e (des)construção de identidades – foco desta pesquisa. Neste sentido, analiso as ações desenvolvidas pela Organização Não-Governamental Criliber (Criança - Liberdade), por meio do Projeto Escola Maria Madalena Santos Pereira<sup>2</sup>, considerando que existe uma “Pedagogia Decolonial”

---

<sup>1</sup> Eu escrevo gritando. Gritando eu escrevo.

Aqueles que me conhecem sabem que eu nunca – ou muito raramente – grito; minha maneira de expressar os sentimentos de frustração, indignação, raiva, dor e horror é outra. No entanto, agora eu não posso conter esse grito que nasce de dentro e que sai através dos poros e orifícios do meu corpo como um estruendo. Os órgãos em seu conjunto e guiados pela alma e pelo coração, gritam NÃO! gritam DIGNIDADE! E gritam VIDA!

Meu grito é um produto e um reflexo do acúmulo de um sentimento (WALSH, 2017, p. 17, tradução nossa).

<sup>2</sup> Consonante a construção identitária da entidade, o referido Projeto será referenciado, ao longo deste texto, como Projeto Mãe Madalena, como é conhecido na e pela comunidade.

(WALSH, 2013; 2014) no quilombo urbano Maloca – uma pedagogia de (re)existência, a aposta deste trabalho!

As ações, aqui apresentadas, fogem à organização cronológica, linear, e figuram, neste texto, como experiências sociais, constituídas de saberes. Neste sentido, a Criliber é compreendida como “produtora de conhecimentos” construídos na luta antirracista e, sobretudo, como movimento negro, a partir da sua dinâmica de atuação pautando o debate racial. Parto da premissa de que “[...] o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (GOMES, 2012, p. 735).

As vozes que aqui ecoam foram, historicamente, emudecidas. Na contramão de silenciamentos e negações, o sentido do “grito” foi elencado, intencionalmente, para iniciar o diálogo com os leitores e leitoras deste trabalho. O diálogo que se pretende estabelecer aqui é, antes de tudo, decolonial<sup>3</sup> – ferramenta interpretativa elencada para problematizar as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, (in)visibilizaram saberes, estéticas, culturas, religiões, modos de ser e viver, subalternizando sujeitos e espaços “outros”<sup>4</sup>, não europeus.

As narrativas dos educadores e das crianças com as quais dialoguei, aprendi, sorri e chorei, fazem rememorar fragmentos, afetos e conflitos, da minha infância; da criança que eu fui, da minha história, do meu lugar de fala (que é nosso!). Ouçam o grito que, por muito tempo, ficou engasgado na garganta de uma menina, negra, periférica, que se tornou mulher (negra!), se formou pedagoga, se faz professora e vem, cotidianamente, se construindo mãe. Este é um grito de quem, a partir da sua condição de enunciação que é, antes de tudo, social, toma para si a autoria de um projeto acadêmico, no intento de fazer do seu lugar de pesquisadora um lugar político – de luta antirracista – atravessado por conflitos identitários marcados pelo racismo que perpassa a estrutura e as relações sociais. Aqui, parafraseando Conceição Evaristo (2017), vozes-meninas, vozes-mulheres, negras, quilombolas, ecoam potências de vida e liberdade, de uma luta antirracista.

---

<sup>3</sup> Nasceu nos anos noventa do século XX, como movimento de reivindicação de pesquisadores em relação à autonomia e legitimidade do conhecimento produzido na América Latina, palco da colonização.

<sup>4</sup> O uso do termo “outros”, por vezes no plural, por outras no singular, faz referência ao “modo outro” destacado por Walsh (2014) ao discorrer acerca de outras maneiras de viver, ser e pensar, diferentes do padrão eurocêntrico estabelecido como herança da colonização.

Assim sendo, antes de um projeto de tese, meu caminhar nesta pesquisa é um projeto de vida – decolonial. Os passos dados conduziram à problematização das permanências e naturalizações do racismo, da construção dos sentidos de identidades no contexto da “colonialidade”, elencando a infância como fase privilegiada para o fortalecimento do sentimento de pertença racial.

### **(Re)existências compondo uma escrita: questões de pesquisa, o objeto, os objetivos e a tese**

Ao longo da trajetória de pesquisa, os elementos que estruturam este trabalho foram se constituindo, ganhando corpo, forma e sentidos, alimentados por questões de pesquisa, dentre as quais: Como a pedagogia de (re)existência se constitui nas experiências das crianças negras e quilombolas? Quais e como as práticas educativas de resistência, voltadas à construção das identidades das crianças negras, são desenvolvidas pela Criliber? Como as ações desenvolvidas são lidas e sentidas pelas crianças, nos entremeios dos conflitos identitários?

No movimento intenso de escuta sensível, “os ecos das vozes emudecidas” (BENJAMIN, 1994, p. 223), na fronteira do indizível, se fazem audíveis. As vozes vivas, vozes-meninas, vozes-negras, vozes-quilombolas, dão sentido às experiências pelo exercício da linguagem – corpos-vozes fazem ouvir gritos e silêncios.

As concepções de infância e experiência, inspiradas em Benjamin (1994), são ressignificadas e se fundem na escrita deste texto, dando sentido à infância-experiência que faz emergir uma pedagogia de (re)existência. Nas páginas que seguem, na potência da infância-experiência, vozes outras se fazem corpo, se materializam na carne e interseccionam raça e gênero – marcadores sociais que se entrelaçaram no desenvolvimento da pesquisa.

Inspirada pelas narrativas benjaminianas, a infância é atravessada pela história, no espaço e tempo de experiência. Assim se faz tensão permanente que fissa o elo entre a tradição e renovação, (des)caminho do pensamento – lugar e condição de criação e transformação. Benjamin (2012) (re)constrói o conceito de experiência intercambiando fragmentos do vivido na infância berlinense. Assim, faz da memória travessia da experiência.



Ao longo deste trabalho, a partir dos atos de rememoração, infância e experiência se entrelaçam na narrativa e, assim, o exercício de ressignificar – considerando o potencial criativo da memória – se faz ponto de encontro entre passado e presente.

Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008, p. 21).

Experiências são intercambiadas pela narrativa. Os narradores e narradoras, sujeitos das próprias histórias, parafraseando Benjamin (1994, p. 201), constroem a própria narrativa, “sua própria experiência ou a relatada pelo outro, e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Narrativas que se fazem potentes, atravessam subjetividades, dão sentido à vida – “uma vida que não lhe inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIN, 1994, p. 221). O intercambiar – tomando a flexão verbal como potência da ação – possibilita aprendizagens outras, gestadas nas relações cotidianas.

Nesta perspectiva, o objeto de estudo se constituiu a partir de dois focos que, certamente, ao longo do texto, se (con)fundem: as ações educativas e as (re)existências constituídas nas e pelas narrativas de crianças e educadores. Entendo que as ações são caminhos, espaço-tempo de criação. Já as narrativas, estas são a potência do (re)existir – excedem os enquadramentos.

Seguindo o traçado da construção da pesquisa, busquei respostas aos questionamentos levantados, a partir do objetivo geral, elaborado no sentido de compreender a constituição da pedagogia de (re)existência a partir das experiências de crianças e quilombolas, integrantes da Criliber. Para tanto, os objetivos específicos foram sistematizados em: identificar, na atuação da entidade, suas práticas educativas de resistência e a ressignificação do conceito de raça; analisar os conflitos identitários vividos pelas crianças como potência de criação da própria existência e, também, pauta de atuação da Criliber; reconstruir, a partir das narrativas, elementos constituintes da pedagogia de (re)existência.

Defendo a tese de que, a partir da ressignificação do conceito de raça e do uso do diálogo como metodologia de resistência, a Criliber tem construído uma educação antirracista, com sujeitos que resistem e se articulam para se fortalecer enquanto comunidade negra e, também, quilombola. Uma educação antirracista capaz de desestruturar a lógica binária – uma lógica que marca tanto os discursos de dominação racial, sexista, patriarcal, como os discursos de resistência. Mais centralmente, falo e aposto em uma prática pedagógica que se faz potência por meio dos gestos orgânicos de radical transformação, protagonizados por crianças que criam possibilidades outras de vida e fazem eclodir uma pedagogia de (re)existência, interseccionando raça e gênero.

A ideia de (re)existência está imbricada no sentido de resistência – que não se dá, apenas, na e pela negação do que é imposto socialmente pela norma. Resistir é (re)inventar modos de existência, é afirmar a vida fissurando o terreno (in)fertilizado pela padronização do ser, que hierarquiza, desumaniza, (in)visibiliza sujeitos.

A partir da infância-experiência e do sentido pedagógico que ressignifica a vida, a (re)existência reside nos gestos orgânicos no cotidiano. São os atos singelos que radicalizam a criação e dizem sim às formas outras de vida. Isso se dá pela potência da infância-experiência e constitui o que nomeio Pedagogia de (re)existência – desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo nas fronteiras da “colonialidade” (WALSH, 2013; QUIJANO, 2005). A Pedagogia de (re)existência mina, pelas bordas, as muitas camadas da “necropolítica” – desumanização como política da morte, ou seja, o poder soberano como reminiscência de um poder punitivo (MBEMBE, 2019) – que faz morrer corpos negros, quilombolas e reafirma que a fronteira é *lócus* de potência.

O cenário da pesquisa se divide – ou, no sentido mais complexo da experiência, se multiplica! – entre a Comunidade Remanescente de Quilombo Urbano Maloca, situada na região central e comercial da capital sergipana, e a sede da Organização Não-Governamental Criliber. O sentido da multiplicação extrapola as limitações de dois ambientes físicos distintos – a sede da entidade e a comunidade – e potencializa significados de uma luta contra o racismo, pela seguridade do território quilombola e o fortalecimento do sentimento de pertencimento racial.

Por pensar a educação e a identidade negra, sobretudo, na infância quilombola, a partir das experiências de sujeitos outros, na atual conjuntura política e social brasileira – aqui considerada como contexto da colonialidade<sup>5</sup> – esta tese é um grito! – que ganha sentido e justifica esta pesquisa na necessidade de reconhecer e analisar a potência educacional e identitária das ações de um grupo historicamente subalternizado, a partir da escuta sensível das vozes de educadores e crianças, partícipes desta construção. Neste grito ecoam vozes potencializadas a partir do diálogo estabelecido com crianças negras, com educadores sociais negros, membros de uma comunidade quilombola, que estão articuladas, neste texto, com epistemologias outras, produzidas, em sua maioria, por autoras e autores latino-americanos, acadêmicos, militantes – sujeitos que têm assumido a autoria dos conhecimentos que produzem, em territórios epistemologicamente marginalizados, e têm se articulado para legitimá-los.

Assumindo a autoria e seus riscos, mobilizei um referencial teórico que problematiza a naturalização do racismo, a educação colonizadora, no sentido de dialogar, também, com autores e autoras que têm produzido onto-epistemologias outras – potentes para compreender gestos orgânicos de (re)existência. Do mesmo modo, optei por procedimentos metodológicos que possibilitaram a produção e análise de dados a partir da escuta de sujeitos, na ação de compartilhar o cotidiano do campo e, por assim dizer, vivenciar o campo – a priori, etnografia foi a minha escolha.

A vida imersa no campo pesquisa e os sentidos políticos que a fazem pulsar excederam os limites do plano cartesiano. A experiência em campo me apresentou dinâmicas outras, que subverteram a lógica do planejado. Eis a dobra, o desvio, o nascer de uma aposta – que culmina aqui, no meu exercício de “escrivivência!” (EVARISTO, 2017). Os itinerários, linhas desviantes e a construção desta pesquisa estão narradas, detalhadamente, no próximo capítulo.

Histórias outras estão contadas aqui, também, como possibilidade de desconstruir e problematizar estereótipos naturalizados, submissos, marginais. Nas páginas seguintes, apresento a análise do/no contexto de luta e resistência, buscando compreender a configuração de uma pedagogia de (re)existência, na

---

<sup>5</sup> Conceito basilar para este trabalho, explorado, sobretudo, nas dimensões do Ser, do Saber e do Poder, em diálogos com Walsh (2013) Quijano, (2005) Mignolo (2005) e Maldonado-Torres (2007).

infância quilombola. Mais centralmente, falo e aposto em uma prática pedagógica que aponta outros caminhos para desnaturalizar práticas racistas, resistências que fissuram a “colonialidade” e evidenciam diferentes possibilidades de (des)construir identidades no contexto marginalizado; com sujeitos que resistem e se articulam para se fortalecer enquanto comunidade negra e, também, quilombola.

Apesar de não acreditar na neutralidade no fazer investigativo, a realização de um projeto de doutorado que tem sua potência enraizada na identidade negra, numa educação antirracista, produzida por sujeitos historicamente marginalizados, me despertou certa insegurança. Justamente pela responsabilidade do discurso que produziria com este trabalho, consciente do contexto de criminalização dos movimentos sociais que ronda os nossos dias, o medo se fez presente. Como única alternativa possível, transformei os medos em fôlego para escrever e (re)existir. É tempo de produzir!

### **Resistência epistemológica ou agenciamentos teóricos: o encontro com o decolonial**

Receios e anseios me levaram ao decolonial, inicialmente como uma teoria, que me foi indicada no momento de orientação e, posteriormente, discutida numa reunião de estudos do Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI<sup>6</sup>). Antes da leitura, eu já entendia a adoção de uma teoria, num trabalho acadêmico, como ferramenta interpretativa. Essa compreensão não mudou, mas ganhou uma dimensão que hoje eu não consigo narrar com o repertório gramatical que disponho – alcança o indizível que é, potencialmente, sentido. O decolonial ganhou sentido, ao longo da pesquisa como uma lente que me fez pensar, repensar, tensionar, à medida que enxergava, nas minúcias e sutilezas, os gritos e silêncios, os choros e risos, as permanências e naturalizações do racismo, do olhar e do discurso colonizador.

---

<sup>6</sup> Liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Miglio de Mesquita, – companheira de destino, diálogos e aprendizados outros; orientadora desta pesquisa – o GPHMEI tem sido um espaço formativo de discussão teórica e troca conhecimentos, na Universidade Tiradentes. Neste sentido, tem possibilitado a discussão de referenciais teóricos pertinentes ao campo da educação e, sobretudo, de (des)construção das pesquisas desenvolvidas pelos seus membros.

Deste modo, peço licença aos leitores e leitoras para situar, a priori, os sentidos atribuídos a esta vertente teórica na construção deste trabalho. Farei isso em diálogo com autoras e autores que guiaram a minha compreensão desde os primeiros rabiscos, na gestação do projeto de tese. Para iniciar este diálogo, ressalto que, a partir do jogo linguístico, em consonância com Walsh (2013) optei pelo uso do termo decolonial, em detrimento do descolonial, – comumente utilizado entre teóricos que investigam a manutenção dos discursos e práticas coloniais no contexto social atual.

Suprimir o "s" é uma escolha. [...] pretende-se marcar uma distinção no significado em castellano de "des" e o que pode ser entendido como um desarme simples, desfazer ou reverter do colonial. [...] Com este jogo linguístico, intento pôr em evidencia que não existe um estado nulo de colonialidade, mas posições, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo em que podemos identificar, destacar e encorajar "lugares" de exterioridade e construções alter-(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25).

Em consonância com Walsh (2013), não acredito num estado nulo de colonialidade e, por isso, assumo os sentidos do termo neste trabalho. A autora propõe uma releitura de contextos históricos e cenários atuais, considerando outras formas ou “modo outro” que fazem questionar as relações de poder estabelecidas, frutos do sistema colonial e a manutenção destas nos dias atuais. Neste sentido, o “modo outro” representa, segundo Walsh (2014, p. 20), a diferença na maneira de ser, “pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental<sup>7</sup> [...]”. A compreensão dos modos de viver, pensar e se relacionar que estabelecem tensões à estrutura da colonialidade e marcam um posicionamento deste modo outro, inclusive, de fazer pesquisa, considerando saberes, práticas de (re)existências, lugares, sujeitos e vozes, historicamente, marginalizados. Este é o caminho, decolonial, que ousei percorrer!

Compreender o pensamento decolonial exige, ainda, o entendimento do conceito de colonialidade, enquanto “constitutiva da modernidade, e não derivada”

---

<sup>7</sup> “pensar, conhecer, sentir, perceber, fazer e viver em relacionamentos que desafiam a hegemonia e a universalidade do capitalismo, a modernidade eurocêntrica e a lógica civilizacional ocidental [...]” (WALSH, 2014, p. 20, tradução nossa).

(MIGNOLO, 2005, p. 75). Para o referido autor, colonialidade e modernidade devem ser pensadas como faces de uma mesma moeda.

[...] a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo se adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner – no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa –, argumenta-se que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17).

Neste sentido, a colonialidade perpassa todos os âmbitos da existência e pode ser compreendida em diferentes dimensões. Por exemplo, a “colonialidade do ser” é exercida a partir do processo de hierarquização e da desumanização, pautada no eurocentrismo, elegendo sujeitos inferiores e superiores, pondo em dúvida o valor humano, a capacidade de raciocínio e cognição dos sujeitos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007). Noutra dimensão, pertinente para o pensamento decolonial, a “colonialidade do saber” se exercita pela imposição do padrão de pensamento e produção do conhecimento, essencialmente europeu, como universal e legítimo, subalternizando outras racionalidades e perspectivas epistemológicas, acadêmicas e, de modo geral, excluindo outros saberes que não sejam europeus. (QUIJANO, 2005).

A “[...] repressão das formas de produção do conhecimento dos colonizados, de suas maneiras de expressão, de seus sistemas de sentido, do seu universo simbólico” foi a manifestação mais profunda e duradoura de violência contra os povos originários, especialmente da América e da África (QUIJANO, 2005, p. 255). Em contrapartida, pensar a Criliber como movimento social, produtora de saberes, e, somado a isso, estabelecer diálogos com autores e autoras latino-americanos, é contrapor a colonialidade do saber.

Quijano (2007) aponta, ainda, a possibilidade de problematizar a manutenção dos resquícios do sistema colonial nas relações sociais destacando o racismo como elemento estrutural, que configura e alimenta a “colonialidade do poder”.

[...] um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da

população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo, são a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 94).

A imposição de um padrão de poder, pautado na ideia de raça e na classificação social, de maneira informal, subjetiva, se funda como pedra angular da colonialidade, elemento essencial na constituição do padrão mundial de poder capitalista, fruto da modernidade (QUIJANO, 2007). A colonialidade, em diferentes dimensões, hierarquiza relações de trabalho, a valorização do conhecimento, os padrões culturais e estéticos, a produção e legitimação do conhecimento, entre outras práticas que estão sutilmente imbuídas do discurso colonizador. Partindo deste princípio, é possível traçar caminhos para descortinar a colonialidade, numa perspectiva decolonial e, para tanto, é preciso compreendê-la.

A tríade ser-saber-poder, que atravessa o pensamento decolonial, constitui três eixos da caixa de ferramentas foucaultiana – fato que aproxima e estabelece diálogos com o autor, direta ou indiretamente. De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 4), a decolonialidade incide “numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema/mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”. Em consonância, parafraseando Foucault (2019), é importante considerar que onde o poder se constitui, emergem pontos de resistência – nem sempre na mesma proporção.

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao Poder um lugar de grande recusa. Alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos [...]; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico, das relações de poder (FOUCAULT, 2019, p. 104).

Neste sentido, a decolonialidade se constitui como postura onto-epistemológica, a partir das práticas de resistência, entendidas como “plurais”, de

grupos historicamente marginalizados. Constituídas nas dobras da norma, as resistências possibilitam um “modo outro”, de ser, sentir e viver diáspora (WALSH, 2014). Assim, o pensamento decolonial se volta para a releitura da história, possibilitando enxergar que práticas de resistência empreendidas no processo de colonização configuravam um pensamento “outro” e antecedem o uso do termo ‘colonialidade’. Todavia, “a articulação desta ideia [...] foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992)”. Posteriormente, “o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 3). O fim do sistema colonial marca a emancipação política dos territórios colonizados e, conseqüentemente, origina a perspectiva pós-colonial.

Segundo Bhabha (1998), o termo “pós” sinaliza o fim do colonialismo tradicional, mas não a garantia de que as marcas da colonização não sobreviveriam. Para Hall (2003), o pós-colonial, enquanto abordagem crítica, propõe a superação de teorias hegemônicas que explicam o mundo do ponto de vista eurocêntrico, com o fito de restituir aos povos historicamente marginalizados a sua condição de sujeitos plurais, humanos. Na mesma perspectiva, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 1) explicam que o “pós” do pós-colonial “não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia”. Ao contrário, “os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 1).

No bojo dos estudos pós-coloniais, Mignolo (2007) constrói uma genealogia do pensamento decolonial. Para o autor, o marco dos estudos pós-coloniais reside na investida de releituras do processo de colonização, considerando o tempo e o espaço de produção do conhecimento descentralizado, a partir de uma diáspora, dos lugares de fala de sujeitos subalternos. O pós-colonial se configura num espaço de problematização do universo colonial, elencando como objeto de estudo as relações de poder, fundadas no âmbito do gênero, da classe e da raça.

Neste sentido, a colonialidade, enquanto resquício do colonialismo, segue perpetuada no contexto social. Ainda que estreitamente relacionados, os referidos conceitos não devem ser adotados como sinônimos. Portanto, é pertinente considerar a distinção elaborada por Nelson Maldonado-Torres (2007):



O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Ao diferenciar colonialidade e colonialismo, a ideia de raça se destaca como conceito basilar do processo de colonização, posto que funcionou como um instrumento de legitimidade das relações de dominação. O “estabelecimento subsequente da Europa como uma nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu pelo resto do mundo conduziram ao desenvolvimento da perspectiva eurocêntrica do conhecimento” (QUIJANO, 2007, p. 103). Neste sentido, o referido autor aponta a necessidade de pensar e compreender o conceito de raça, a partir do contexto histórico.

Segundo Schwarcz (1993, p. 30), a construção do pensamento racial brasileiro, pautado na classificação hierárquica, foi legitimada pela “ciência que chega ao país em finais do século XIX, sendo ‘consumida’ do evolucionismo e social-darwinismo popularizados enquanto justificativa teórica de práticas imperialistas de dominação”. Essa teoria racial serviu de base para a formação de médicos e bacharéis em direito, integrantes da elite intelectual brasileira nos Oitocentos. A autora destaca também a veiculação dessa teoria nos museus, que se encarregavam de expor e veicular a imagem do negro como ‘exótico’.

Munanga (1998) destaca que o desenvolvimento das ciências biológicas, no século XX, evidenciou a inoperância científica do conceito de raça em voga na época. Do ponto de vista científico, as raças não existem. Todavia, o conceito, tal como foi concebido na colonização, sobrevive, se reinventa no imaginário social. É nesta perspectiva que os resquícios do colonialismo embasam as relações sociais, sobretudo no sistema capitalista, por meio da colonialidade. Esta, é mantida e veiculada em “textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e

em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. Assim, a colonialidade sobrevive no cotidiano da modernidade. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Hierarquizar as raças e, conseqüentemente, a história e a cultura, subalternizando as referências identitárias do colonizado, era fundamental para manter as relações de dominação. Assim, os padrões europeus eram amplamente disseminados e apreendidos pelos colonizados. A necessidade de inserção e aceitação leva o subalterno a imitar a cultura do colonizador, na tentativa de produzir uma imagem de si mesmo, pautada nos valores sociais da cultura dominante, num processo descrito por Bhabha (1998, p. 130) como “mímica”. Despertar no oprimido o desejo de ser o opressor, sua imagem e semelhança, foi uma estratégia de manutenção das relações de poder que alimentava os padrões hierárquicos impostos socialmente.

Deste modo, a colonialidade produz uma estratégia que é eminentemente pedagógica, já que educa corpos dentro de uma onto-epistemologia colonial que determina posições e formas de ser sujeito. A colonialidade ensina a norma, o padrão eurocêntrico, o que é ser humano. Assim, estar na norma é condição de humanidade. Da colonialidade emerge uma pedagogia – a pedagogia da colonialidade.

A mímica produz uma espécie de deslizamento, no qual o colonizado busca apreender a cultura dominante, negando a própria cultura, a sua história. Entre a negação da sua cultura e a valorização da cultura do colonizador, o colonizado não adquire nesta busca, apesar da tentativa, um lugar para chamar de seu, para sentir-se pertencente. Neste processo, assinala Bhabha (1998), um “entre-lugar” é criado, que não é nem dominante, nem dominado. Nesta relação ambivalente, em que o “entre-lugar” se projeta como espaço intermediário, zona de interstício entre o topo e a base da pirâmide, a essência da própria identidade é minada, ao mesmo tempo em que esta fragmentação também caracteriza a identidade como processo contínuo e dinâmico de construções múltiplas e minoritárias.

Neste sentido, “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” e é preciso compreendê-las “como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. As identidades são concebidas “no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da

marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica [...]” (HALL, 2000, p. 109). Longe de essencialismos, as identidades são compreendidas em pleno movimento de (des)construção, como frutos das experiências, relações e interações sociais.

Em diálogo com o conceito de identidades<sup>8</sup>, enquanto construção social, considerando sujeitos historicamente marginalizados como produtores de saberes, compreendo que, no contexto de luta, as táticas de (re)existência são formuladas, ganham vida e produzem uma pedagogia própria. Outrossim, Walsh (2013) propõe pensar uma pluralidade de pedagogias ‘outras’, nunca antes problematizadas ou consideradas, “[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (WALSH, 2013, p. 27). Neste sentido, a referida autora compreende a Pedagogia Decolonial como “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência”. Pedagogias que fazem insurgir, estabelecendo modos outros de ser, viver e estar no mundo.

Nesta perspectiva, o sentido pedagógico das práticas de resistência não se restringe a nenhuma técnica ou instrumental de transmissão do saber, nem às práticas formais de uma educação escolarizada. A pedagogia que se propõe pensar estabelece intrínsecas relações com as práticas de insurgência, de (re)existência e manutenção da cultura, história e identidade de povos originários. Esta concepção de Pedagogia, em toda a sua amplitude, dialoga com a teoria freireana e faz recordar os discursos e caminhos percorridos por Paulo Freire (2005) ao problematizar a necessidade de humanização e consciência social, tomando como via de transformação a Educação. De acordo com Freire, “a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites” (FREIRE, 2005, p. 112). Neste sentido, a pedagogia é parte de um projeto político de ação, em prol da contraposição ao contexto da colonialidade.

Esta compreensão está aliada a uma proposta de educação como prática de liberdade e conscientização, difundida por Paulo Freire, em suas ações em prol de uma educação popular. Em oposição à educação “bancária”, Freire (2005) apontava

---

<sup>8</sup> O sentido plural, dinâmico e fluído da identidade é a razão pela qual adoto, ao longo do texto, o termo no plural – identidades!

a necessidade repensar as práticas educativas e reorganizá-las de modo a considerar o sujeito como autor da própria história, pensante, não como “depósito de conteúdo”. A educação é compreendida por Freire (2005) como processo formativo de humanização, considerando o contexto de vida e a realidade social. Portanto, o processo pedagógico só tem sentido quando considera o protagonismo do sujeito na construção do próprio conhecimento, que deve auxiliar na visão crítica e ativa na sociedade.

A Pedagogia Decolonial, enquanto “política cultural”, viabiliza diferentes formas de viver, pensar e agir. Os contextos de luta, protagonizados pelos movimentos sociais, configuram o cenário pedagógico no qual diferentes sujeitos marginalizados criam estratégias de “aprendizagem, (des)aprendizagem, (re)aprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 35). A Pedagogia Decolonial questiona a lógica da modernidade ocidental com o fito de superar a negação humana, histórica, epistemológica, cultural, produzindo práticas e saberes outros, construindo uma história outra, escrita de um lugar de fala que também é outro, fronteiriço, intersticial, diásporo, um “entre-lugar” (BHABHA, 1998). É neste sentido que se propõe pensar a configuração de uma pedagogia outra, decolonial, que atua na construção dos processos identitários de crianças negras e quilombolas, desconstruindo estereótipos e fortalecendo o sentimento de pertencimento, considerando as crianças como sujeitos e autoras das suas próprias histórias, nas quais fazem enfrentamentos ao racismo cotidiano.

Ao longo do tempo a infância foi caracterizada pela faixa etária, fator determinante para adoção de práticas, legitimação de currículos e organização de espaços. Considerando a idade da criança, estudiosos desenvolveram teorias que fundamentam as práticas pedagógicas e orientam a educação das crianças na escola, desde os métodos utilizados até a organização da sala de aula. Diante de um contexto limitante, tomando a perspectiva filosófica como possibilidade para pensar a infância, Walter Kohan sugere a ampliação dos horizontes da temporalidade. Para o autor, “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é condição da experiência” (KOHAN, 2007, p. 86). Seguindo a trilha da compreensão da potência de cada idade, do corpo em que se apresenta e representa, bem como das relações que se estabelecem, o autor sugere outros caminhos para pensar a educação na infância. A partir dessa potência cria-se a

possibilidade de produzir a diferença, considerando as multiplicidades que compõem os espaços educativos, decoloniais.

Neste sentido, este trabalho emerge na intenção de pensar a identidade e a pedagogia, à luz do pensamento decolonial, produzida com crianças, nas suas formas de resistência. A construção do 'ser' negro é fruto do contexto vivenciado socialmente, na relação com o outro, com o diferente, "[...] não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este". E na complexidade das relações, "[...] vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade" (GOMES, 2003, p. 172). A pluralidade da identidade é concebida na ação de construir-se, no pleno movimento de aproximações e distanciamentos em relação ao outro, no experimento. São experiências que atravessam o sujeito ainda em formação, sempre em formação!

Para além de uma ferramenta conceitual interpretativa, a compreensão da potência das identidades guiou escolhas na construção deste texto, entre elas, a adoção de nomes fictícios para os sujeitos partícipes da pesquisa. Neste sentido, Nyota, Núbia, Lisha, Shani, Ayana e Shakia são nomes de origem africana escolhidos intencionalmente<sup>9</sup> para representar as crianças com as quais estabeleci diálogos felizes, sofridos, conflituosos, cheios de signos e sentidos identitários. Na mesma linha de raciocínio e sentido de identidades, os nomes Zumbi da Maloca e Marielle da Federal representam os educadores que participam da sistematização e execução das ações educativas desenvolvidas especificamente no Projeto Mãe Madalena e, de modo geral, na Criliber.

Outros sujeitos foram citados no corpo do texto, enquanto atores sociais que, de algum modo, dialogaram em determinados momentos ou fizeram parte de alguma ação pontual desenvolvida pela Criliber. Ausentes, enquanto interlocutores fixos, mas presentes na produção dos dados que compõem este trabalho. Estes, que não são sujeitos partícipes de todo o processo investigativo, estão identificados pelos próprios nomes.

Seguindo um movimento dinâmico, embalado por idas e vindas ao campo de pesquisa, por diálogos intensos, duradouros ou aligeirados, este trabalho se

---

<sup>9</sup> A intencionalidade, neste caso, caminha junto aos sentidos de identidade como representação de si. Os nomes são representações das singularidades de cada sujeito, partícipes desta construção. Os sentidos dos nomes serão apresentados no capítulo seguinte.

constituiu num ritmo singular. Ritmo este que, certas vezes, não encontrou harmonia na melodia do planejado – o que fez da desobediência metodológica, possibilidade de criação de experiências outras. Assim sendo, como forma potente de intercambiá-las, faço da narrativa sensibilidade e criação para dizer da minha vivência em campo.

O ritmo potente das experiências em campo, para além do narrado/escrito, atravessa os capítulos. Por entre páginas e linhas, os desenhos das crianças e os versos de Conceição Evaristo conduzem leituras outras. Há, no que chamei de entrelinhas e interstícios, possibilidades de travessia, de entre-lugares, de vida e leitura, entre os compartimentos deste texto.

## ENTRELINHAS DO PRIMEIRO CAPÍTULO

Inquisição  
-ao poeta que nos nega-

Enquanto a inquisição  
Interroga  
a minha existência,  
e nega o negrume  
do meu corpo-letra,  
na semântica  
da minha escrita,  
prossigo.

Assunto não mais  
o assunto  
dessas vagas e dissentedas  
falas.

Prossigo e persigo  
outras falas,  
aquelas ainda úmidas,  
vozes afogadas,  
da viagem negreira.

E, apesar  
de minha fala hoje  
desnudar-se no cálido  
e esperançoso sol  
de terras brasis, onde nasci,  
o gesto de meu corpo-escrita  
levanta em suas lembranças  
esmaecidas imagens  
de um útero primeiro.

Por isso prossigo.  
Persigo acalentando  
nessa escrevivência  
não a efígie de brancos brasões,  
sim o secular senso de invisíveis  
e negros queloides, selo originário,  
de um perdido  
e sempre reinventado clã.  
(EVARISTO, 2017, p.105-106)

## **CAPÍTULO 1 – DO PLANEJAMENTO ETNOGRÁFICO À POTÊNCIA QUE O EXCEDEU: UMA ESCREVIVÊNCIA**

O poema “Inquisição”, de Conceição Evaristo, compõe uma zona de interstício potente para este trabalho. Com efeito, dá sentido à travessia para iniciar este capítulo – que é, eminentemente, metodológico. O toque poético de Conceição Evaristo, sua escrita como lugar de enunciação é provocadora do repensar e da composição metodológica. Aqui faço uso do termo que hierarquiza a produção acadêmica como exercício de ressignificação, como caminho potente de criação.

Antes de ir direto ao ponto, é importante retomar elementos pertinentes que significam o poema escolhido. Endereçado “ao poeta que nos nega”, o poema é um gesto reativo de Conceição Evaristo à crônica “preconceito cultural”, do poeta Ferreira Gullar (2011).

O Brasil não seria o país que o mundo conhece - e que nós amamos - sem a música que tem, sem a dança que tem, criada em grande parte pelos negros.

Ninguém hoje pode imaginar este País sem os desfiles de escolas de samba, sem a dança de suas passistas, o ritmo de sua bateria, a beleza e euforia que fascinam o mundo inteiro.

[...]

Falar-se de literatura brasileira negra não tem cabimento. Os negros, que para cá vieram na condição de escravos, não tinham literatura, já que essa manifestação não fazia parte de sua cultura.

Consequentemente, foi aqui que tomaram conhecimento dela e, com os anos, passaram a cultivá-la.

Assentado no falido discurso da democracia racial, o autor nega e questiona a legitimidade de autores e autoras, negros e negras, no campo da literatura, especificamente, da literatura afro-brasileira. Assim, o poeta endossa o coro que naturaliza o racismo e, com ele, a engrenagem de um sistema normatizador, centrado no padrão branco, patriarcal, heteronormativamente orientado.

Autoria e corpo negado se faz carne racializada. Em resposta, Evaristo (2017) retoma o sentido da inquisição, palco secular de julgamentos que ceifaram corpos-vidas-escritas negras. O corpo-escrita de Evaristo reage nas trincheiras antifascistas, acadêmicas e sociais, desafiando a lógica da identidade nacional que reduziu corpos negros aos passos e letras de samba, à alegria do carnaval ou ao trabalho escravo. No poema, reafirma existências outras, vida e autoria negra habitam o território



literário – colonizado, masculino, cristão, elitista e branco –, fazendo das palavras movimentos de resistência, “ecos da vida-liberdade” nas suas escrevivências.

O tom poético e potente de quem atua nas trincheiras acadêmicas nos encontros à colonialidade do saber, – que deslegitima a produção acadêmica e literária negra, fomentando o epistemicídio – é inspirador para este trabalho. A escrevivência de Evaristo faz frente, também, à colonialidade do Ser e do Poder, reafirmando seu lugar de enunciação, suas origens, modos de ser, viver a escrita; de escrever. A autora ocupa lugar de poder na literatura brasileira, que é atravessado por macro e microrrelações de força que negam a existência do racismo e tentam, incansavelmente, silenciar a luta antirracista, calar vozes-mulheres, vozes-negras.

Com efeito, adotei neste capítulo o sentido de escrevivência não só para reafirmar a importância da representatividade (importa, e muito!), mas, também, para dar sentido ao meu caminhar, ao vivido no cotidiano da pesquisa. Aqui, exploro a potência ética e criadora que, em certa medida, fratura a rigidez de prescrições metodológicas e asfixia sentidos latentes da trilha investigativa. Guiada pela sensibilidade, compartilho escritos da minha vivência. De mãos dadas com Conceição Evaristo (2017), arrisco compor a minha escrevivência.

Deste modo, colocar em suspenso os critérios e modos de narrar uma pesquisa, que conferem legitimidade ao fazer ciência, tal como posto pelas universidades brancas, colonizadoras, masculinas e heteronormativas, é, também, um ato político – provocador do pensar: o que é fazer ciência hoje? Qual é o sentido da produção acadêmica?

À margem de uma ciência homogeneizadora, esta pesquisa se soma nas trincheiras de saberes plurais que excedem currículos normativos, manuais prescritivos, rigidez cerceadora de transformações. Eis aqui o exercício pulsante de uma produção outra, à margem, tensionando aquilo que precisamos desconstruir!

## 1.1. Desenho do percurso metodológico

Inicialmente, quando da gestação do projeto de tese, a etnografia guiava o meu olhar para o campo investigativo, sobretudo, pela possibilidade de imersão, partilha do cotidiano. Neste sentido, como parte constitutiva da escrita etnográfica, este capítulo é dedicado a um esforço peculiar: transformar a experiência, suas marcas, conflitos e reflexões, em texto. Aqui se deu a reconstrução de um caminho planejado metodologicamente, inspirado no fazer etnográfico, que ganhou força nas dobras do planejado. Estas – as dobras – se materializam aqui como “escrevivências” (EVARISTO, 2017).

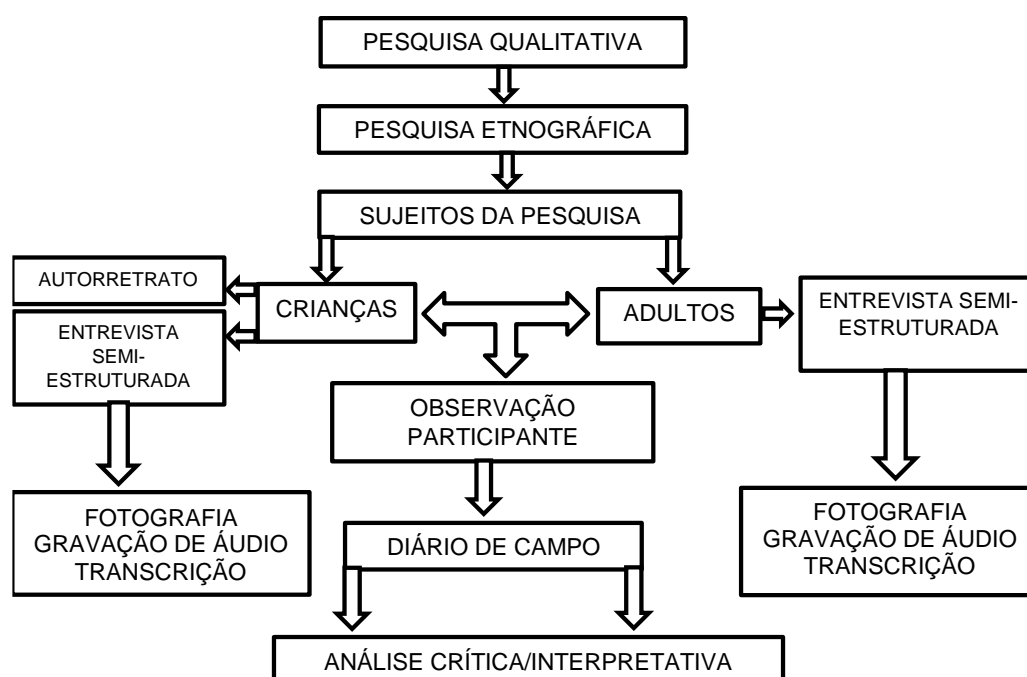
Assim sendo, deixo aqui os rastros acesos da lógica prescritiva desde o planejamento, evidenciando as dobras, à potência que o excedeu. Os procedimentos metodológicos que adotei, inicialmente, caracterizavam uma investigação essencialmente etnográfica. Não se tratava de uma pesquisa do “tipo etnográfica”, na qual os pesquisadores costumam adotar algumas “técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 24). O que se pretendeu, ao longo do processo investigativo, foi adotar a etnografia na sua essência, desde o seu sentido etimológico que consiste numa espécie de “descrição densa” dos aspectos culturais, partindo do princípio da imersão no campo de pesquisa e do contato direto com o objeto de estudo, até o uso de técnicas de pesquisa que lhes são características (GEERTZ, 2008).

A etnografia, enquanto método interpretativo, demanda sensibilidade na escuta do outro, no olhar outras culturas e na ação de descrever práticas insurgentes que fazem resistir, empoderar e potencializar a vida. Neste sentido, o meu olhar se fez antropológico, em diálogo com a educação, atento às minúcias das ações cotidianas, à cultura e suas teias de significados, às formas de ser e estar no mundo, aos modos de pensar e viver, fazendo perceber zonas de interstícios conflitantes que se entrecruzam, constroem e reinventam “identidades” num processo fluido, dinâmico e plural (HALL, 2000). Nesta perspectiva, fazer etnografia é perseguir a apreensão de significados, dos sentidos que os sujeitos, enquanto atores e autores de suas próprias histórias, atribuem e constroem nas relações sociais que estabelecem e no cotidiano em que vivem.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos escritos não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Neste sentido, os meus escritos são frutos de uma leitura construída, carregada de estranhezas que se tornaram, ao longo da pesquisa, familiares, como diz Da Matta (1978), ao narrar os movimentos do olhar antropológico. Assim sendo, entendo a etnografia como um “esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente, “etnografia significa ‘descrição cultural’”. De acordo com André (1995), os antropólogos consideram dois sentidos para o termo, o primeiro consiste num “conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”; já o segundo se refere a “um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

**Figura 1 – Estrutura metodológica**



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do fluxograma acima é possível visualizar a organização metodológica da pesquisa, os sujeitos participantes e procedimentos adotados, a partir da imersão

no campo de estudo que foi planejada para acontecer no período de um ano, visando à interação social e cultural, necessária à compreensão do objeto investigado. Após a entrada no campo, alguns procedimentos foram incluídos – é o caso das oficinas que foram ministradas por mim e estão detalhas no tópico seguinte.

Naquele momento, quase que inconsciente, imersa no campo, eu rasurava o plano etnográfico – saía do enquadramento. O campo me movimentava e aquela dinâmica, aquele contato, colocava em suspenso, até certo ponto, os limites da observação participante, essencial numa pesquisa etnográfica. Num cardápio extenso de tipologias metodológicas, talvez tivesse me deslocado para uma pesquisa-ação, participante, outra – qual?

O que pulsava ali, no íntimo da experiência em campo, era uma etnografia rasurada ou uma pesquisa “do tipo” etnográfica – a norma e a prescrição cobram nomenclatura, sobretudo enquadramento. O sentido primeiro de outro tipo de pesquisa, certamente, não era representativo, coerente com os meus objetivos ao desenvolver as oficinas, muito menos com a minha vivência ao longo da pesquisa. Naquele passo não planejado previamente habitava outro sentido, talvez uma criação metodológica – inelutavelmente, uma existência outra desta pesquisa. A minha atuação no campo, a relação construída com os sujeitos, – principalmente com as crianças –, a minha militância na luta antirracista e o sentido político deste trabalho excederam a estrutura. Eis aqui, a dobra!

Diante do exposto, justamente por reconhecer que a minha vivência ao longo do processo investigativo excede a estrutura clássica metodológica, não farei esforço para enquadrá-la no catálogo prescritivo que está posto. Com efeito, construo aqui a minha “escrevivência”, fazendo da minha narrativa possibilidade outra de “intercambiar” experiências – para lembrar Benjamin. Noutras palavras, escrevo “o que captei de muitas vivências” (EVARISTO, 2016, p. 17).

Para além do campo literário, a construção de Evaristo inspira um modo viver, escrever e dar sentido à subjetividade da experiência no fazer pesquisa. Assim, peço licença aos leitores e leitoras deste texto para apresentar a minha escrevivência, que se faz corpo-escrita com a ética, leveza e minúcia da narrativa etnográfica. Deste modo, reafirmo o sentimento de pertença antropológica – fonte de sensibilidade que atravessa o olhar e a escuta desta que vos escreve.

Ao longo da imersão no campo de pesquisa, a observação participante se somou às oficinas temáticas. A realização de entrevistas semiestruturadas se somou às rodas de conversa. Todos os procedimentos, planejados previamente ou não, me possibilitaram documentar “o não documentado, [...] descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 1995, p. 34).

O uso do diário de campo, enquanto instrumento de registro da experiência, também foi reinventado, quando evidenciou o desconforto gerado entre os adultos e a curiosidade entre as crianças sobre o que eu escrevia no caderno, mesmo utilizando-o nos momentos mais discretos. O fato de não me sentir à vontade para registrar os acontecimentos em tempo real me causava certa aflição, receio do esquecimento e da seletividade da memória. Diante do contexto, fiz uso dos recursos tecnológicos que estavam à minha disposição no momento: no campo, nos momentos mais discretos, registrava em blocos de notas do aparelho celular e, ao sair, no trajeto para casa, costumava gravar áudios registrando as impressões, as minúcias, questionamentos, angústias. Assim, me sentia mais segura com a salvaguarda do que, talvez, a memória que talvez apagasse.

Nos momentos de escrita deste texto, retomei a escuta dos áudios, acompanhada pela leitura da transcrição deles. O registro em áudio me permitiu guardar sentimentos da experiência vivida que o manuscrito, provavelmente, limitaria. Me refiro à entonação e ao próprio ritmo da voz, às narrativas ofegantes ou pausadas pelas sensações dos momentos. Ler e ouvir meus registros me transportavam diretamente para os momentos vividos, me fazendo lembrar angústias, conflitos internos e externos, risos e choros, vozes e silêncios, inquietudes que fizeram desta pesquisa um projeto de vida. Ouvi-los, hoje, é uma experiência sensorial. Metodologicamente, o diário de campo em áudio ou manuscrito foi um instrumento imprescindível para registro da observação e, posteriormente, para a descrição minuciosa dos aspectos culturais e sociais, das falas e ações dos sujeitos participantes.

A observação participante foi presidida de roteiros previamente estruturados, direcionados à compreensão da atuação da Criliber, considerando o espaço físico das ações, sua sistematização e execução, a relação com a comunidade. Neste

sentido, a exequibilidade da pesquisa compreendeu uma amostra composta por oito participantes, seis crianças e dois adultos. Para tanto, alguns critérios foram elencados com o fito de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa. Para a inclusão, o primeiro critério foi a participação ativa no Projeto Mãe Madalena, desenvolvido pela Criliber.

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa demandaram a participação de adultos e crianças, os critérios foram diferenciados para cada público. Para delimitar o universo infantil, o critério priorizou a seleção de crianças em situação escolar, que permitiu problematizar a educação em diferentes espaços e o reflexo na formação identitária. Destarte, seis crianças, com a faixa etária entre seis e 12 anos, selecionadas com o consentimento dos responsáveis, integram parte da amostra analisada. Considerando o universo e singularidade infantil, Anete Abramowicz (2011) afirma que desenvolver uma pesquisa com crianças é fazer o pleno exercício de compreensão dos modos de ver, ser e estar no mundo enquanto criança que, para uma mulher adulta, pode parecer distante.

Nesta perspectiva, estabeleço diálogos com a sociologia da infância e a preocupação do campo de pesquisa com as relações com as crianças, apontando a necessidade de compartilhar com elas as vivências do cotidiano visando à criação de oportunidades de compreensão do pensam, dizem e fazem.

A delimitação do público adulto, além do consentimento, tomou como critério de inclusão a atuação no planejamento e na execução das atividades pela Criliber, e, de modo específico, no Projeto Mãe Madalena, preferencialmente, com maior tempo de participação na sistematização das ações. Assim, dois educadores foram selecionados, totalizando oito participantes. Quanto aos critérios de exclusão elencou-se a participação esporádica nas atividades do referido Projeto, desenvolvido pela Criliber.

A observação participante aconteceu diariamente, concomitante às entrevistas com o fito de acompanhar o planejamento e vivenciar a execução das ações cotidianas. Com o devido consentimento, registrado na assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>10</sup>, as falas dos sujeitos entrevistados foram gravadas, transcritas, textualizadas, categorizadas e analisadas, à luz do referencial teórico adotado. As observações e entrevistas aconteceram na sede da

---

<sup>10</sup> O referido documento foi elaborado em duas versões, para crianças e adultos.

entidade e na Maloca, nos turnos da manhã e da tarde, de segunda à sexta-feira e, poucas vezes, no turno da noite e/ou nos finais de semana em que atividades ou eventos aconteceram.

O processo de imersão no campo foi iniciado no segundo semestre de 2017 e, durante todo o ano de 2018, consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante das atividades do Projeto Mãe Madalena, como oficinas de estética negra, aulas de capoeira, roda de conversa sobre a temática racial, eventos em datas comemorativas. Mas a experiência em campo não cessou em 2018. A relação com as crianças e a militância não me permitiram sair para escrever este texto. A vivência atravessa o processo de escrita – escrevivência.

Nos primeiros contatos com a entidade busquei mapear as ações rotineiras e eventuais. Uma série de atividades e eventos eram citados em memória do vivido em anos anteriores. As aulas de capoeira aconteceram, durante o ano de 2017, nos dias de sábado, duas vezes por mês, alternadas entre um sábado e outro. Já no ano de 2018, as aulas passaram a acontecer semanalmente, nos turnos da manhã e/ou tarde, em média com duração de uma hora e 30 minutos. Nos dois anos citados, as aulas foram ministradas por mestres de capoeira voluntários. Ao longo das aulas, a presença de meninos se fez maior. Entre grupos de 20 crianças, em média, duas ou três meninas participaram das aulas.

As oficinas de estética negra, ministradas por mulheres cis<sup>11</sup> negras e quilombolas da própria comunidade, tiveram cinco edições em 2018, divididas entre amarrações de turbantes, trança raiz e transição capilar. Desde o planejamento até a fala dasicineiras o público esperado é eminentemente feminino. As oficinas foram acompanhadas por rodas de conversa sobre impacto do racismo na padronização e inferiorização da beleza negra. Nos diálogos estabelecidos com adultos, jovens e crianças, o cabelo crespo é destaque como elemento identitário e alvo do padrão de beleza eurocêntrico e excludente. No que se refere ao recorte de gênero, as oficinas citadas reuniram o público feminino. Além destas, uma oficina de corte de cabelo afro, planejada para o público masculino, foi desenvolvida por um

---

<sup>11</sup> Abreviação do termo cisgênera(o), utilizado para denominar pessoas que se identificam com o gênero binário estabelecido no padrão social, coerente com o sexo biológico de nascimento.

voluntário e militante do Movimento Negro Unificado (MNU) e reuniu 30 pessoas, entre crianças e adultos do gênero mencionado (meninos e homens cis).

Entre as rodas de conversa realizadas pela entidade é pertinente destacar o “café criança – dialogando contra o racismo”, uma das atividades que marca o Projeto Mãe Madalena – acontece sempre no turno da manhã e nas seis edições acompanhadas reuniu, em média, 20 crianças. Esta atividade é foco do quarto capítulo. Além do “café criança”, outro evento destinado especificamente ao público infantil é “um dia de criança” que acontece no final do mês de outubro, em contraposição ao dia 12, quando é celebrado o Dia das Crianças. Neste sentido, a entidade promove atividades lúdicas e recreativas com as crianças em dois dias, sexta e sábado. Os discursos, entre uma brincadeira e outra, reafirmam a defesa dos direitos ao lazer, educação, saúde e segurança.

O mês de dezembro de 2017 contou com uma aula inaugural do Curso YIE, um curso de línguas (yorubá, inglês e espanhol) que está, até o momento de escrita deste texto, em processo de sistematização. As matrículas foram abertas no mês de março de 2019 e o início das aulas tem previsão para o mês de agosto do corrente ano. O planejamento do Curso YIE corresponde à duração de um ano, composto por dois módulos semestrais. A previsão é de que as aulas tenham duração quatro horas semanais, fracionadas em dois dias, de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e fala dos idiomas estudados. Nas reuniões de planejamento do referido curso, a identidade negra e o recorte racial mais amplo figuram como pauta que deve perpassar o processo de ensino e aprendizagem das línguas Yorubá, Inglês e Espanhol.

Datas comemorativas como o dia 13 de maio são problematizadas pela entidade em eventos organizados em datas posteriores, no mesmo mês, com o fito de denunciar publicamente o racismo que é estrutural e estruturante na sociedade brasileira. Palestras ministradas por professores da Universidade Federal de Sergipe e por ativistas e militantes dos movimentos sociais e coletivos negros tensionam e descortinam a colonialidade num emaranhado de práticas racistas, sobretudo em âmbito institucional, fazendo lembrar o período de escravidão no Brasil e, sobretudo, questionar a abolição e a assinatura da Lei Áurea como uma farsa que não libertou, efetivamente, a população negra das amarras e correntes coloniais.



Na contramão dos discursos herdados da colonização, o Dia Internacional da Luta Contra a Discriminação Racial, 21 de março, e o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, são trabalhados numa agenda planejada para reafirmar identidades, pautar o debate étnico-racial e estabelecer o diálogo com a comunidade. Neste sentido, rodas de conversa, palestras sobre racismo institucional, a legalidade dos direitos dos quilombolas foram foco das ações empreendidas.

## 1.2. Cenários da Pesquisa

A Criliber (Criança – Liberdade) desenvolve, desde de 1982, ações educativas e culturais, em prol da preservação e disseminação do conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira. Instalada numa sede provisória – situada na Rua Riachão, localizada no Bairro Getúlio Vargas da cidade de Aracaju/SE –, a Criliber funciona numa casa alugada, que dispõe de dois quartos, uma sala, uma cozinha, um banheiro e uma área de serviço, improvisados em duas salas de aula, uma recepção com dois computadores, um arquivo que serve de diretoria e uma cozinha improvisada na área de serviço. As atividades que exigem espaço físico amplo, como as aulas de capoeira ou cerimônias com representantes do poder público e os moradores da Maloca, são desenvolvidas no pátio central da comunidade.

A sede da entidade está localizada numa das ruas que dá acesso à Maloca, Comunidade Remanescente de Quilombo, reconhecida em 2007 pela Fundação Palmares do Brasil. A luta pela conquista do território avançou, judicialmente, por meio da Portaria nº 855, de 21 de maio de 2018, publicada no *Diário Oficial da União*. A Maloca está localizada na região central de Aracaju/SE, inserida num quarteirão do bairro Getúlio Vargas. A história da comunidade é marcada pela luta de trabalhadores que saíram de engenhos do interior sergipano, em busca de oportunidades de emprego no porto, nas indústrias têxteis e em residências. Segundo moradores da comunidade, as primeiras habitações no território remontam ao ano de 1930, com a construção de casas de taipa, pelos primeiros moradores.

Atualmente, a Criliber é a representante legal dos interesses da comunidade e é dirigida por Zumbi da Maloca que tem, junto a uma equipe de voluntários, construído uma espécie de calendário anual composto por eventos abertos à

comunidade e às regiões adjacentes com o intuito de viabilizar a discussão acerca do racismo, bem como difundir o conhecimento acerca da cultura afro-brasileira. Segundo seus organizadores, a Criliber é uma Associação formada pelos próprios moradores da Maloca, “um grupo comprometido com a preservação da cultura negra africana e afro-brasileira, com a conscientização da importância da negritude e com o enfrentamento do racismo na sociedade” (Zumbi da Maloca. Entrevista concedida em junho de 2017).

Atualmente, por meio do Projeto Mãe Madalena, a Criliber realiza, entre outras atividades, o “café criança – dialogando contra o racismo”, oficinas de capoeira, oficinas de estética negra, com as crianças e adolescentes da comunidade, além de rodas de conversa, em datas<sup>12</sup> emblemáticas, acerca do racismo. Em geral, os temas envolvem a preservação da ancestralidade negra e os interesses da comunidade para o enfrentamento da desigualdade social, que é fruto da educação colonizada que alicerçou a construção social do país.

A Criliber Criança e Liberdade, começou a sua trajetória em Julho de 1982 estimulado pela senhora Maria Madalena com o Projeto intitulado “Criança da Periferia também Dança” com o objetivo de possibilitar o acesso a todas as crianças da sociedade de Aracaju/Se, a pesquisar e estudar dança e divulgar a cultura Afro-Brasileira, mostrar que as crianças e os Jovens das periferias são capazes de interpretar; conquistar espaço e fugir da prostituição, drogas e da criminalidade. Como resultado, em 18 de Julho de 1988, a Criliber institucionalizou-se, transformando-se no Balé Afro de Aracaju, que até hoje preserva um dos melhores Balés Afro de Sergipe e se apresenta em toda parte de Sergipe com o seu maravilhoso espetáculo “Em Busca da Liberdade”. Mãe Madalena, que veio de Laranjeiras<sup>13</sup>, é a alma deste projeto (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2017).

Gestada por um ideal, nascida do sonho e alimentada pela militância, a Criliber é dirigida por um homem negro, militante e ativista do Movimento Negro Unificado, dançarino e educador social. A referida entidade foi registrada como

---

<sup>12</sup> O dia 21 de março, quando se comemora o Dia Mundial Contra a Discriminação Racial, e o dia 13 de maio – quando se faz lembrar e problematizar a assinatura da Lei Áurea e as outras formas de escravidão e desigualdade social que foram produzidas a partir daquele contexto – são exemplos de datas emblemáticas para a comunidade. Outras datas, também comemorativas, como o Dia das Mães, dos Pais, das Crianças também são celebrados com atividades coletivas, sempre privilegiando a temática racial.

<sup>13</sup> Município do Vale do Contiguiba, região conhecida pela produção de cana-de-açúcar no estado sergipano e pela presença da comunidade remanescente de quilombo Mussuca.

Organização Não-Governamental em 1988 por um grupo de moradores da comunidade quilombola Maloca, mobilizados pelo ideal de enfrentamento ao racismo.

Em se tratando de uma amostra que contemplou dois públicos distintos, foram adotados roteiros específicos. Ressalto que a pretensão, nesta pesquisa, não foi investigar as crianças ou a Criliber, mas estudar com as crianças, participar ativamente das ações desenvolvidas pela entidade, com foco específico no Projeto Mãe Madalena, considerando a importância da vivência no seu cotidiano quilombola, apreendendo os significados das suas vivências e, conseqüentemente, do processo de construção de identidades. Neste sentido, foi necessário estabelecer diálogos, trocas, numa via de mão dupla, fazendo ecoar a voz da pesquisadora, dos educadores e, sobretudo, a voz das crianças rememorando experiências, narrando cotidianos e, deste modo, oportunizando a compreensão de identidades, na sua fluidez e dinamicidade.

Além do roteiro para as entrevistas, desenvolvi algumas atividades com as crianças, como o desenho de si, oficinas de turbante e Abayomi, roda de conversa, dinâmica do espelho, entre outras, com o fito de estabelecer o diálogo e analisar como elas representam o conceito de raça, identificar os conflitos identitários que enfrentam, a compreensão e as experiências em torno do racismo, somados aos sentidos atribuídos à participação no Projeto Mãe Madalena. Todas as atividades desenvolvidas foram utilizadas como instrumentos de produção de dados.

A execução de uma pesquisa com seres humanos, sobretudo quando envolve o cotidiano dos participantes, é permeada de riscos. No caso desta pesquisa, os riscos previstos foram de ordem subjetiva, posto que ao narrar uma experiência ou responder alguma pergunta poderia gerar algum desconforto ao despertar lembranças sofridas que marcaram a própria história. Como medida preventiva, exercitei o zelo com a exposição dos sujeitos nos momentos de observação e entrevista, na apresentação e veiculação dos resultados. Os choros e silêncios foram respeitados, assim como a interrupção de entrevista ou atividade em determinados momentos, por opção deles. Na mesma medida, os procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados foram permeados de cuidados éticos que compreenderam o bem-estar dos participantes da pesquisa, bem como a

garantia da autonomia, privacidade e confidencialidade, posto que expuseram sentimentos e marcas de experiências pessoais em seus relatos.

No período de elaboração do projeto de pesquisa para submissão ao comitê de ética, quando dos primeiros contatos para conhecer mais de perto a entidade e as ações desenvolvidas, mais precisamente do final do segundo semestre do ano de 2015 para o início de 2016, a Criliber atendia aproximadamente 120 pessoas, entre 75 crianças e adolescentes e 45 adultos e idosos que participavam de diferentes atividades, dentre as quais se destacaram as aulas de música, dança afro, reforço escolar, cursos profissionalizantes, ciclo de palestras sobre a temática racial, rodas de conversa sobre racismo e identidade negra, entre outras. Na época, o quadro de profissionais voluntários estava composto por duas pedagogas e nove voluntários. Fruto daquele contexto, nasceu o projeto Educação, Identidade e Pedagogia Decolonial na Infância Quilombola, submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) em setembro de 2016 e aprovado<sup>14</sup> em abril de 2017.

Retornei ao campo no final do ano de 2017, em virtude de uma licença maternidade. Quando do retorno, as atividades constantes, encontradas nos primeiros contatos, estavam acontecendo noutra dinâmica. A partir daí os meus esforços se direcionaram à compreensão do movimento da entidade no planejamento e execução das suas atividades. O campo não era mais o mesmo, eu também não. Naquele momento, o corpo de voluntários não era o mesmo. A entidade sofria com a rotatividade do voluntariado e estava composta pelo seu líder e uma secretária, também voluntária em alguns dias da semana. Apesar de contar com a participação de outros dois educadores, ao me aproximar, eu vi a entidade personificada numa pessoa: Zumbi da Maloca, o líder e fundador da Criliber.

Segunda-feira, dia 05 de março de 2018.

Estive na sede da Criliber e, mais uma vez, voltei para casa pensando no silêncio daquele espaço, sem as crianças. Conversei com alguns adultos, moradores da Maloca, que estiveram lá para receber um kit de alimentos do Programa Mesa Brasil, composto por arroz, feijão, açúcar, café e farinha, além de algumas verduras e legumes. Zumbi da Maloca me contou, meio desanimado, que tem cursos de português, matemática, química, física, além de comunicação e entrevista para o mercado de trabalho, com inscrições abertas, mas durante o semestre inteiro apenas cinco inscrições foram feitas. “É triste, mas o povo não tem interesse!”,

---

<sup>14</sup> Sob Parecer Consubstanciado do CEP, número 2.002.939.

disse ele. Os educadores voluntários que ministravam as aulas de dança, música e capoeira não têm disponibilidade nesse momento. Saí da sede e passei a tarde na Maloca, conversando com alguns moradores informalmente, tentando entender o que se passava, porque o cenário tinha mudado tanto. Entre os risos de quem jogava conversa fora, percebi o quanto a democracia racial guia as falas e olhares das pessoas, neste caso negras e quilombolas. Ouvi discursos que minavam os sentidos de ser negro e quilombola, mas também ouvi silêncios, esses me intrigavam mais. Enquanto os discursos destoavam, aquelas falas reafirmavam a importância da pauta racial e do enfrentamento ao racismo, e escancaravam os conflitos entre os membros da própria comunidade, me mostrando a força da identidade, que dá sentido à vida, mas que, também, une e separa uma comunidade. (Diário de campo, 05/03/2018).

A partir daquele dia, o planejamento da pesquisa sofreu alterações. Os sentidos de resistência que eu tanto buscava apreender observando, entrevistando, me tomaram e levaram a experimentar a ação, na condução das atividades, como pesquisadora e pedagoga – dois lugares, dois ofícios que não se separam. Assim, eu saía do lugar de “professora que não ensinava nada”, apenas conversava sobre racismo e sobre o cotidiano da comunidade, e estava migrando para o lugar de pedagoga, que ouvia as falas e silêncios, mas também falava, ensinava, planejava e executava atividades. O lugar de pesquisadora por vezes se confundia com o de professora, sobretudo quando me apontavam na entidade ou na Maloca como “a pedagoga da Criliber”. O processo de seleção das crianças, previamente definido para acontecer à medida que conhecesse as crianças e as observasse nos momentos de aula com os educadores sociais, aconteceu no momento das oficinas que conduzi. Esta foi a estratégia para dar outro ritmo à dinâmica daquele momento e produzir outros dados para a pesquisa.

Tomada a decisão de ministrar as oficinas, o passo seguinte consistiu na elaboração de convites e na ida à comunidade para convidar as crianças para participar das oficinas. Aproveitei o momento para conversar com as mães, pais e responsáveis sobre os objetivos da pesquisa e sondar a possível autorização, caso as crianças aceitassem ser partícipes do processo que ali se iniciava.

### 1.3. Estratégias de seleção dos sujeitos: as oficinas

As oficinas foram iniciadas no dia 21 de março de 2018, com o “Café criança – Dialogando contra o racismo”. A data foi selecionada pelo líder da entidade, uma vez que era o Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Assim como no primeiro contato, o racismo atravessava os diálogos estabelecidos ao longo das oficinas. Consoante com Almeida (2018, p. 32), entendo o racismo como sistema de opressão, “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento”. Suas manifestações se dão “[...] por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2018, p. 31). Neste sentido, o racismo é reinventado no cotidiano, por meio das práticas que assumem, muitas vezes, o caráter “recreativo”, teorizado por Moreira (2018).

Nas falas dos sujeitos da pesquisa, os termos preconceito<sup>15</sup>, racismo e discriminação<sup>16</sup> se (con)fundiam enquanto narravam experiências na roda de conversa. Se fizeram presentes 18 pessoas, 13 delas tinham entre seis e 12 anos. As demais, cinco, eram adultas, e estavam ali na condição de mães, acompanhando suas crianças. A timidez do primeiro contato se fez presente no momento dedicado às apresentações. O clima intimista e informal criado naquele instante amenizou a dificuldade de falar sobre si e responder à pergunta “você já sofreu racismo?”. A resposta foi unânime: todos afirmaram sofrer diariamente. Enquanto uns optaram por não compartilhar as experiências, outros fizeram o oposto. Memórias foram compartilhadas, olhares e abraços acolhedores foram trocados. Na ocasião, a representatividade na televisão também foi colocada em pauta, com o questionamento: “Você se sente representado(a) na televisão brasileira?” Alguns mostraram certa dificuldade para responder, outros apontaram personagens de

---

<sup>15</sup> “O preconceito racial é o juízo de valor baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais ‘naturalmente’ preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

<sup>16</sup> “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

contos de fada, atrizes e cantoras. Entre as citadas, estavam Branca de Neve<sup>17</sup>, Taís Araújo<sup>18</sup>, Helen Ganzarolli<sup>19</sup>, Mc Loma<sup>20</sup>.

**Figura 2** – Café criança – dialogando contra o racismo



Fonte: arquivo pessoal (21/03/2018).

A disposição das carteiras, perceptível na imagem acima, favoreceu a timidez e dificultou, nos primeiros minutos, o diálogo. Propus a reorganização da sala em círculo e, rapidamente, o clima intimista se instalou e o diálogo se estabeleceu. Entre as narrativas do vivido, o cotidiano escolar foi citado como palco de conflitos identitários e evidenciou uma certa confusão na distinção entre *bullying*<sup>21</sup> e racismo, justamente pela naturalização e frequência de apelidos racistas como “macaca” e “cabelo duro”. Os apelidos e xingamentos citados inferiorizavam os cabelos crespos, os narizes largos e o tom da pele. Racismo e violência escolar se confundiam nas falas. Certamente, a confusão se estabelece como fruto da naturalização do

---

<sup>17</sup> Personagem clássica da literatura infantil. Com a pele clara, feito a neve, é reconhecida pela bondade, pureza e beleza – representação social de uma princesa.

<sup>18</sup> Mulher cis negra, de cabelos crespos, atriz, apresentadora – representatividade negra na televisão brasileira e na internet, palco virtual de ataques racistas.

<sup>19</sup> Mulher cis branca, cabelo liso e longo, modelo, apresentadora e assistente de palco em programas televisivos.

<sup>20</sup> Adolescente negra, cabelos crespos alisados, nordestina, cantora de funk.

<sup>21</sup> Palavra em inglês comumente utilizada pelas meninas para referir-se a violências escolares físicas ou simbólicas, repetitivas e intencionais.

racismo, travestido de brincadeiras no cotidiano infantil e escolar, e, por ser tão comum não é identificado, a priori, como racismo.

Algumas experiências narradas destacavam os silenciamentos dos professores e professoras no contexto escolar ou o reforço da inferioridade, naturalizando o racismo em frases como “não ligue se disserem que seu cabelo é duro. Seu cabelo é assim, mas você é bonita” (Nyota, 8 anos). Falas como esta são comuns entre os muros da escola, proferidas por quem é solicitado no momento de agressão, na tentativa de resolver um conflito que lhe parece inofensivo, natural, comum na infância, quando, na verdade só reforça o racismo e fomenta a sua naturalização.

A conversa inicial foi importante para explicar os objetivos da pesquisa e convidar as crianças, mais uma vez, para participar da pesquisa.

### **OFICINA DE TURBANTE**

Ayana: Eu fiquei parecendo uma rainha africana com esse turbante, viu?! Aqui na Criliber eu uso ‘de boa’<sup>22</sup>, acho bonito, mas quem consegue sair assim na rua?

Núbia: Eu! Eu já fui até para a escola de turbante. Eu tenho coragem!

Ayana: Eu duvido que Shani saia assim na rua.

Shani: E é? Fique aí olhando, viu?! Vamos, Shakia?

Shakia: Bora!

No dia 28 de março de 2018 fizemos uma oficina de turbantes, com a presença de sete das 13 crianças, sendo todas meninas – as que se tornaram sujeitos da pesquisa, portanto, este tópico foi construído com suas falas e diálogos, em articulação com o referencial teórico. A oficina foi ministrada voluntariamente pela Pedagoga Roberta Emanuelle Santos, mulher negra, militante, que faz da estética e beleza uma forma de fortalecimento do sentimento de pertença feminino negro.

O racismo foi novamente abordado, e, com o intuito de aprofundar a discussão iniciada no primeiro encontro, o foco foi direcionado, também, para a escola. Todas as meninas narraram situações, expondo as marcas que o racismo tem deixado e as suas maneiras de resistir diariamente. Enquanto umas choram,

---

<sup>22</sup> Gíria utilizada entre as meninas, geralmente, como sinônimo ou variação da palavra tranquilidade.



outras chamam a professora e uma delas, principalmente, faz o que entende como única maneira possível de resistir: o enfrentamento corporal, com agressões físicas.

Nas diferentes formas de sentir e reagir, é perceptível a menção à coragem, seja para usar um turbante e olhar no espelho na sede da Criliber, como Ayana narra no início deste subtópico, seja com a coragem de andar pela rua usando um acessório que remete às raízes africanas e afro-brasileiras. O diálogo entre as meninas, pautando a coragem de usar o turbante em outros espaços, me lembra o desconforto de Shani e Shakia que, depois de desafiadas, caminharam pela rua, num espaço de tempo de mais ou menos cinco minutos. Ao sair da Criliber, o corpo de Shani gritava, meio desconcertado, andando em passos largos, denunciando a sua pressa para retornar e livrar-se do incômodo causado pelos olhares direcionados a ela enquanto andava na rua.

No mesmo diálogo, Núbia se posiciona como corajosa por usar turbante “até” na escola – a expressão entre aspas e enfatizada na entonação da voz aponta, mais uma vez, o espaço de educação formal como lugar de enfrentamento, de reinvenção da estética de existência. Diante do olhar do estranhamento, Núbia mobiliza novas formas de olhar e ser olhada. Entre a força e a coragem de enfrentar o racismo, Núbia expõe marcas do convívio com a diferença, num contexto de discriminação que tem mostrado que “valorizar o silêncio diante dos evidentes conflitos étnicos acaba endossando comportamentos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 59). Naquele contexto, uma menina negra de turbante desafia o silêncio conformador da postura, da estética, do modo de ser.

**Figura 3 – Oficina de turbante**

Fonte: Arquivo pessoal.

A reprodução do racismo ocorre entre as próprias meninas, por meio das ditas 'brincadeiras', que têm conotação racista, agredindo umas às outras, na escola, na Maloca ou em outros espaços, posto que o pequeno grupo tem um convívio intenso pois elas moram próximas e estudam na mesma escola. O discurso pacífico acerca do orgulho de ser negra, da autoestima elevada entrou em contradição em alguns momentos da oficina, revelando conflitos com o cabelo e com o corpo. Aprender sobre o turbante como elemento identitário, ancestral, encorajou-as a usá-lo no ambiente da entidade, com certa restrição a outros espaços.

### **OFICINA DE ABAYOMI**

No dia 04 de abril de 2018 realizamos a terceira oficina, que se destinava à confecção da boneca Abayomi – uma boneca de tecido que representa a resistência das mulheres africanas que, durante as viagens desumanas nos navios negreiros, arrancavam pedaços da própria roupa e faziam bonecas para que as suas crianças pudessem brincar. Feita com nós ou tranças, a Abayomi não tem olhos, boca ou nariz, por isso, representava todas as etnias africanas. Além disso, também significa um amuleto de proteção. A partir da boneca, o objetivo da oficina era oportunizar o conhecimento de uma história de luta, não de submissão.

O planejamento da atividade se dividia em dois momentos. O primeiro dedicado à contextualização da boneca, feita numa roda de conversa, contando a história e destacando sentidos de identidade e resistência que representa. O segundo momento, destinado à prática, na qual cada criança construiria a sua boneca.

**Figura 4 – Boneca Abayomi**



Fonte: Arquivo pessoal.

Naquele dia, especificamente, eu estava ansiosa pelo encontro, pelo diálogo. Aquela era uma possibilidade de pensar e sentir a intensidade da experiência, sua potência criadora, produtora de conhecimento, cultura e identidade, a partir de uma boneca: a Abayomi – em Yorubá, significa “encontro precioso”. Todavia, naquele dia as crianças estavam dispersas, ansiosas pelo momento do lanche que já fazia parte da nossa rotina.

Como pedagoga, entendo que o planejamento é flexível e que com fome ninguém se concentra, ninguém aprende. Segui com a oficina rapidamente, juntando os dois momentos planejados num só, já que os materiais já estavam sendo manipulados. A inquietude e falta de interesse das crianças pela atividade era o primeiro indicativo de que as oficinas, em grupo, estavam alcançando um ponto de

saturação. Até aquele momento elas já tinham cumprido o primeiro objetivo: selecionar os sujeitos, as crianças!

Atenta ao primeiro sinal de saturação, mas, com certa insistência, segui com a dinâmica das oficinas na semana seguinte.

### **OFICINA DE IDENTIDADE**

A quarta oficina aconteceu no dia 11 de abril de 2018. Com o tema “identidade”, a atividade foi conduzida por uma parceira do Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade, a Prof.<sup>a</sup> Ma. Jady Rosa dos Santos e consistia na construção dos traços físicos de um personagem, representado no contorno do corpo de um boneco, desenhado numa folha de papel madeira.

As crianças tinham à disposição diferentes formatos de olhos, boca, nariz, orelhas e foram orientadas a colar o rosto do boneco, lhe dando identidade, e, em seguida, escrever palavras que tivessem significado importante.

**Figura 5** – Oficina de identidade



Fonte: arquivo pessoal.

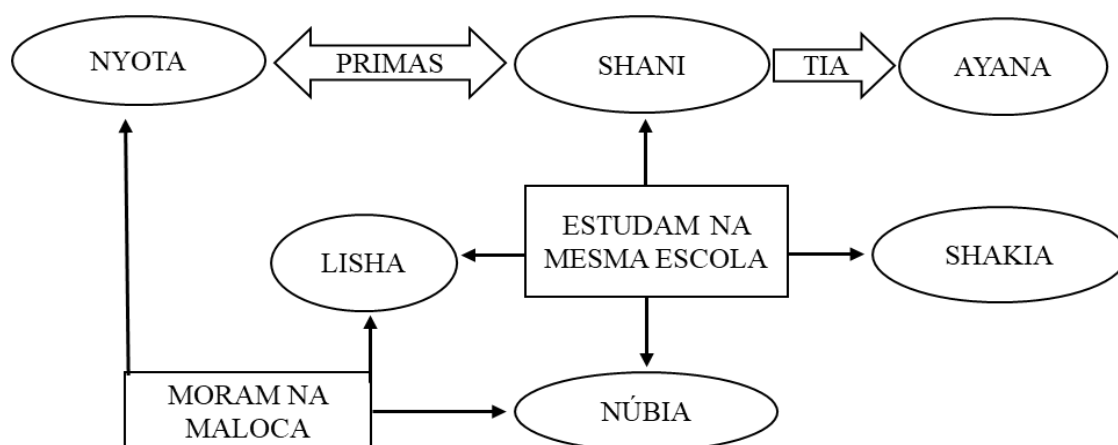
Atenta às escolhas feitas pelas crianças, na composição do personagem, a referida Professora questionou escolhas, problematizou estereótipos e conversou sobre o cotidiano das crianças, pautando a temática racial. Dentre as palavras escritas, figuravam carinho e amor, em referência ao amor maternal, familiar ou amizade. A quantidade reduzida de crianças favoreceu a conversa, mas, ao mesmo

tempo, evidenciou os indicativos percebidos na oficina de Abayomi: as atividades em grupo já tinham cumprido seu papel. Era o ponto de saturação. Naquele dia finalizei as oficinas e marquei um novo encontro. Expliquei, novamente, os objetivos da pesquisa, como em todas as outras oficinas, posto que sempre aparecia alguém “novo” no grupo, e fiz convite para seguirem comigo, voluntariamente, conscientes da liberdade de desistirem de participar a qualquer momento.

#### 1.4. Crianças e educadores: sujeitos de si e das próprias histórias – partícipes da pesquisa

Na oficina de identidade, narrada anteriormente, foi possível conhecer a dinâmica familiar dos sujeitos partícipes, além de entender que a maior parte das crianças ali presentes possuía algum grau de parentesco entre si, característica marcante de uma comunidade quilombola, ligada pela ancestralidade. O esquema abaixo foi elaborado para organizar informações acerca das crianças, graus de parentesco e convívio social na comunidade e no ambiente escolar.

**Figura 6 – Relação de Parentesco e Convívio Social entre as Entrevistadas**



Fonte: arquivo pessoal.

Todas as crianças estudam em escolas públicas, municipais e estaduais, da região. Dentre as seis, quatro estudam na mesma instituição. O grupo convive diariamente, pois residem muito próximo – três na Maloca e três na rua Riachão, que dá acesso à comunidade e onde está instalada a sede da Criliber. Os nomes fictícios utilizados para identificá-las fazem referência, de modo geral, à ancestralidade

africana, coerente com o trabalho desenvolvido pela entidade e, sobretudo, com o desenvolvimento da pesquisa. De modo específico, os nomes escolhidos intencionalmente estão ligados aos sentidos de identidades e (re)existências infantis, aos traços de personalidade, comportamento e experiências vividas e narradas pelas meninas.

À medida em que fiz a reflexão acerca da maneira que adotaria para apresentar as crianças, enquanto sujeitos de si, autoras das próprias estratégias de (re)existências infantis, uma conversa com Nyota, ao final de uma aula de capoeira enquanto, distraída, fazia pequenas anotações, me mostrou um caminho.

Nyota: Miri, o que você está escrevendo?! Você escreve aí quando eu brigo?

Pesquisadora: Às vezes. Por quê?

Nyota: Vixe, eu não quero que você conte isso a ninguém não!

Pesquisadora: Sério? Por quê?

Nyota: Porque vão pensar que eu só faço encrenca, igual na escola.

Pesquisadora: Entendi. Me diz o que você gostaria que pensassem sobre você. O que você quer que as pessoas saibam?

Nyota: Que eu sou sabida né?! Ah! E também que eu venho para a Criliber bem cedo, antes de você chegar.

Pesquisadora: Chegar mais cedo, antes de mim, é importante para você?

Nyota: Oxe, lógico que é! Eu chego cedo e pego logo o lugar perto de você para a gente sentar junto.

Pesquisadora: Agora eu entendi (risos). Eu gosto muito de sentar ao seu lado.

Nyota: Eu sei (risos), mas anote aí para você não esquecer.

Pesquisadora: Certo. Anotei. Agora me fale mais de você. O que você gostaria que as pessoas soubessem?

Nyota: Hum! Deixe eu ver, viu?!

Já sei! Eu vou me apresentar, aí você finge que é você.

Espere aí, deixe eu pegar um microfone, viu?! Ligue esse negócio de gravar.

Pronto! Você vai dizer assim, ôh! Presta bem atenção!

Oi, gente! Essa é Nyota! Nyota é uma menina muita sabida. Ela chega cedo e só se senta comigo e eu gosto muito de sentar perto dela. Ela é uma menina negra, tem o cabelo bonito e gosta muito de brincar. Ela é linda! (risos) Ah! Ela é muito legal, só que a vezes ela briga um pouco na escola, mas a culpa nem é dela, mas é “de boa” porque ela é muito forte.

Pronto! Pode desligar.

(Nyota, 8 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Nyota tem 8 anos e, ao passo em que me concede falas potentes, cheias de signos, me lembra quase que diariamente da responsabilidade e dos limites da ética na pesquisa. Limites estes que violam segredos de uma comunidade, versões de

sujeitos que nem sempre podem e são autorizadas a serem conhecidas. Nyota sempre me disse quando eu deveria ligar e desligar o gravador – esse negócio de gravar. Ao terminar a sua performance, desenvolta com uma vassoura e fantasiando um microfone, ela mesma se apresentou, na versão que ela deseja ser apresentada – ela, por ela!

Nyota é uma criança de personalidade forte, tímida e carente de afetos. Desde o primeiro contato, percebi a dificuldade de concentração de Nyota e a trouxe para perto de mim. A partir daquele dia sentávamos lado a lado, de mãos dadas, e assim permanecemos até hoje. A sua insegurança em relação à autoestima a faz discreta e desconfiada das conversas particulares entre as meninas que dividiam o espaço com ela. Ao menor sinal de desconfiança de que estão falando dela, se mostra agressiva. O comportamento agressivo de Nyota revela conflitos marcantes: ela se sente preterida na escola, em relação à professora e aos colegas de turma. A violência é, também, resposta de um lugar de dor, promulgado, por sua vez, por uma pedagogia da violência. Aqui a pedagogia da colonialidade incide sobre o corpo. Violência visceral é corpo; corpo-negro, corpo-menina – desafiando a norma de gênero.

Nas minhas idas à escola em que Nyota estuda pude perceber que as brigas com os colegas de turma resultaram em rótulos que a colocam no lugar de quem não quer aprender. O nome escolhido para representá-la significa guerreira que, intencionalmente, faz referência às batalhas travadas para resistir aos rótulos, ao racismo e ao preterimento que é fruto dele.

Depois da experiência com Nyota, conversei com as outras crianças, questionando-as sobre si, quem são, como se veem e sobre o que gostariam que as pessoas soubessem. Mais uma oportunidade de ouvi-las, numa escuta sensível, desta vez pensando na escrita deste texto e, de modo específico, no caminho para apresentá-las aos leitores e leitoras – elas, por elas!

Shani: Eu sou maravilhosa, né?! Todo mundo tem que saber disso!  
(risos)

Pesquisadora: O que te faz ser tão maravilhosa?

Shani: A minha beleza (risos). Eu gosto de tudo de beleza, de pentear o cabelo, pintar as unhas e gosto muito de maquiagem.

(Shani, 9 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Shani tem 9 anos. Ao longo das oficinas, Shani se mostrou desinibida, falante e muito participativa. Desde o primeiro encontro, descreveu-se como “maravilhosa”, nos oferecendo um discurso empoderado e pacífico, acreditando que era o que eu esperava ou desejava ouvir. Seus maiores conflitos são com os cabelos cacheados e volumosos, que ela também descreveu como “maravilhoso”. O uso frequente desta palavra para se autodeclarar como negra, se referindo ao cabelo ou qualquer outro elemento identitário, justifica a escolha do nome Shani, que significa maravilhosa, para representá-la.

Shakia: Bom, eu não sei direito o que dizer. Eu não sou negra, nem branca, mas meu pai é negro e amo muito ele. Eu gosto muito de conversar. Eu estudo, arrumo a casa e brinco também. Eu sinto muita saudade da minha mãe.

(Shakia, 11 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Shakia tem 11 anos. O nome escolhido para representá-la significa “semelhante à sua mãe” e reflete a dor de uma menina que sofre com a perda da mãe desde os sete anos. Shakia tem a pele clara e o seu conflito identitário começa pela aparência física que faz lembrar a sua mãe – uma aproximação positiva das suas lembranças e vínculo materno –, mas, ao mesmo tempo, a afasta, simbolicamente, do pai. O que a incomoda é o fato de não ser identificada pelos desconhecidos, automaticamente, como filha do seu pai; ao passo que a enteada, uma menina negra, é. Shakia se identifica como “amarela [...], entre o branco e o negro”, simbolicamente, entre a mãe e o pai. A medida em que questiona o seu lugar no mundo, a sua identidade, numa fala conflituosa, ela parece criar um entre-lugar (BHABHA, 1998) que a deixa dividida entre o seu lugar de privilégio, quando o assunto é racismo, mas, ao mesmo tempo, esse mesmo lugar, ao seu ver, estabelece uma distância do pai.

Núbia: Ah, fia, eu fecho! Não fico calada para ninguém. Eu já passei tanto sofrimento racista com meu cabelo. Eu tenho uma irmã pequena que eu tenho que cuidar, ando pra cima e pra baixo com ela. Tenho amigos e gosto de passear. Só isso mesmo!

(Núbia, 12 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Núbia. Um nome que tem seu significado associado à força da mulher negra foi elencado, intencionalmente, para representar uma menina negra, moradora da



Maloca, que tem posicionamentos firmes, fala mansa e forte. Ao longo das oficinas e conversas, Núbia concedeu depoimentos sobre racismo durante a sua infância, sobretudo escolarizada. Entre uma fala e outra, num respirar profundo, suas lágrimas gritam em meio às suas pausas, seus silêncios. As falas de Núbia, ao longo deste texto, são representativas e abrem caminhos para pensar as práticas educativas escolares, numa dimensão étnico-racial, e reconhecer a importância dos primeiros anos de escolarização para a formação do sujeito, sobretudo em âmbito identitário.

Lisha: Eu não gosto de falar de mim não (risos). Eu tenho 11 anos e estou no quinto ano. Minha mãe faz acarajé e minha irmã vai ser professora, ela passou na Federal. Eu tenho mais dois irmãos. Eu gostava de brincar de correr, mas eu tenho um problema na perna e não consigo muito.

(Lisha, 11 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Lisha significa “misteriosa” e representa o silêncio de uma menina negra, discreta e observadora que, em depoimentos pontuais, narrou a presença policial na Maloca e a violência no ambiente familiar. Lisha não se vê de cabelos crespos, mostra certa repulsa ao olhar-se no espelho e dificuldade para construir um desenho de si – em todas as tentativas, se negou ou desenhou em dupla. A timidez e o silêncio escondem as marcas do racismo e os próprios conflitos identitários. Um problema de saúde limitou os movimentos da perna. No ano de 2018, era perceptível a dificuldade para sentar-se no chão. No ano de 2019, quando da concessão da narrativa acima, Lisha estava mancando.

Ayana: Eu tenho seis anos e gosto de princesas, só que eu gosto mais da Branca de Neve. Eu gosto de brincar de boneca e de comidinha e gosto de comer também (risos).

(Ayana, 6 anos. Entrevista concedida em março de 2019).

Ayana significa bela flor e, neste texto, representa uma menina de seis anos, a mais nova e tímida do grupo. Ela é sobrinha de Shani, por quem nutre certa admiração e costuma imitar gestos e falas. Em todas as oficinas, quando a atividade consistia em se auto representar, Ayana observava Shani e tentava imitá-la. Numa das entrevistas, questionada sobre a preferência entre duas bonecas (uma branca e uma negra), Ayana optou pela boneca negra, dizendo considerá-la mais bonita.

Todavia, quando lhe foi perguntado sobre qual boneca parecia/representaria a maldade ela apontou para a mesma boneca. Também lhe foi perguntado com qual boneca se parecia e ela disse não se reconhecer em nenhuma. Noutra situação, lhe foi dado um espelho, dentro de uma caixa. A situação a fez lembrar da relação com o cabelo e das vezes que é chamada de feia, quando não está com os cabelos amarrados.

É pertinente ressaltar que nenhum dos meninos que participaram das oficinas aceitou o convite para ser sujeito desta construção. Convites negados sistematicamente, ao longo de mês. Paradoxalmente, ausência declarada se fazia presença, já que os meninos, rotativamente, participavam das oficinas – dizer não para a pesquisa e sim, vez ou outra, para as oficinas colocava a intersecção em operação.

O segundo momento da pesquisa consistiu em entrevistas e atividades individuais, que aconteceram na sede da Criliber e na Maloca. Observação participante da aula inaugural do Curso YIE, capoeira, rodas de conversa e demais atividades promovidas pela entidade também constituíram o segundo momento da pesquisa, assim como algumas visitas às escolas e a convivência diária na comunidade ou na Criliber.

Os dois sujeitos da pesquisa que apresento a seguir têm me ensinado a compreender, na prática, a dimensão da pedagogia que (des)constrói identidades, forma pessoas e educa a sociedade. Conhecer a dimensão de uma pedagogia de resistência democrática, produzida no chão da Criliber, exercitada no pátio central e nos becos da Maloca, me fez entender que uma educação antirracista não cabe na escola. Neste sentido, apresento os educadores (não docentes) Marielle da Federal e Zumbi da Maloca.

[...] a luta do negro, ela não é só uma luta, não é só uma pessoa, é um coletivo. O amor está não só entre os negros, mas quem se considera na luta. Você pode ter a pele branca, mas se você tá na luta junto com a gente, você também pode lutar junto porque o racismo não é um problema só dos negros, é social, é de todo mundo. Então, a luta do negro é uma luta coletiva. O negro não pode ficar só. A luta não é de um só. O quilombo não se faz com um só. Nós não conquistamos com uma pessoa, é preciso que todos nós tenhamos consciência de que cada um tem um papel e que esse papel, no final das contas, vai gerar uma conquista que foi por todos e para todos (Marielle da Federal, 21 anos. Discurso proferido no dia 20 de novembro de 2018).

Marielle da Federal é uma jovem de 21 anos, nascida e criada na Maloca. Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de Sergipe, a educadora, voluntária na Criliber, usa o cabelo crespo, tranças e turbantes como elementos identitários negros. Marielle é fruto da Criliber, onde fez aulas de dança e música afro e capoeira.

O nome fictício elencado para representá-la faz referência à vereadora Marielle Franco, a quem a educadora cita como símbolo de luta e resistência – uma mulher negra, socióloga, atuante na política, defensora dos Direitos Humanos que foi assassinada no Rio de Janeiro, em 14 março de 2018. Em complemento, “da Federal” faz alusão à realização do sonho de estudar numa universidade pública. Consciente do sistema educacional desigual que acarreta na falta de oportunidade de ocupar os bancos das Universidades, a educadora, partícipe da pesquisa, relembra, em diferentes momentos o orgulho sentido ao efetivar a matrícula dizendo “agora é oficial, a preta quilombola está na Federal”. Neste sentido, Marielle da Federal é nome composto que coaduna sentidos de luta, resistência, oportunidades e pertencimento racial e territorial.

[...] um bravo garoto que de Laranjeiras chegou,  
 Que a Maloca abraçou e aqui ficou  
 Mudou a realidade da Maloca.  
 No meio de tanto doutor,  
 Lutou como guerreiro  
 E a realidade do povo ele falou.  
 Mesmo desprezado por muitos,  
 Esse bravo guerreiro conquistou  
 (Poema Querida Maloca de Aracaju).

Zumbi da Maloca tem 43 anos, nasceu em Laranjeiras, no interior sergipano. Ainda menino, aos cinco anos de idade, chegou à Maloca. Os versos acima são fragmentos do poema “Querida Maloca de Aracaju”, de sua própria autoria. Neste trecho, Zumbi da Maloca, intencionalmente, evidencia o seu papel de liderança na comunidade, como “guerreiro” – o papel de porta-voz, de quem participa de debates e audiências públicas, falando sobre a realidade da Maloca.

Militante e ativista, filiado ao Movimento Negro Unificado (MNU), diretor fundador da Criliber, educador social, Zumbi da Maloca divide seu tempo entre o trabalho formal de vigilante, no turno da noite, todos os dias da semana, com

exceção das sextas-feiras, e as atividades na entidade nos turnos matutino e vespertino. Responsável pelo planejamento e execução de todas as ações da entidade, neste contexto histórico e social de luta, Zumbi da Maloca tem atuado na transmissão de saberes ancestrais e identitários utilizando o diálogo como metodologia, ao passo em que propõe rodas de conversa com grupos de diferentes faixas etárias.

No dia 31 de agosto de 2018, durante a cerimônia do decreto da Portaria nº 855, de 21 de maio de 2018, Saci, um artista da comunidade, parceiro da Criliber, proferiu algumas palavras: “Ele é um guerreiro. Se esse decreto saiu, foi porque ele mandou ofício, cobrou as autoridades, fez de um tudo! Esse cara é um Zumbi – o Zumbi da Maloca!”. A partir da fala de Saci, adotei o nome Zumbi da Maloca para nomear, neste texto, o líder da Criliber. Este nome marca o lócus de pertencimento, luta e identidade do educador, sujeito desta pesquisa.

## ENTRELINHAS DO SEGUNDO CAPÍTULO

[...] E, apesar das acontecências do banzo, seguimos.

Nossos passos vêm de longe...

Sonhamos para além das cercas.

O nosso campo para semear é vasto e ninguém, além de nós próprios, sabe que também inventamos a nossa Terra Prometida. É lá que realizamos a nossa sementeira.

[...] A cada instante os nossos antepassados nos vigiam e com eles aprendemos a atravessar os caminhos de pedras e flores. É deles também o ensinamento de que as motivações das flores são muitas (EVARISTO, 2017, p. 32).

## CAPÍTULO 2 – “A NOSSA LUTA É ANTIRRACISTA!”: A CRILIBER COMO MOVIMENTO NEGRO

Lisha: Ontem foi muito bom. Todo mundo se juntou aqui, ficou bem apertadinho. Tinha gente lá fora, aqui dentro. Em todo canto tinha gente. Teve até acarajé. Tinha gente gritando o nome da Maloca. Teve tambor, música e poesia também.

Só que depois de tudo, a minha mãe voltou para casa chorando, mas ela estava feliz, sabe?! Só chorou mesmo porque pegou naquele papel que o moço trouxe.

Pesquisadora: Porque a sua mãe chorou? Você sabe que papel era aquele?

Lisha: Porque a confusão começou lá em casa, aí ela se lembrou de tudo. A gente ia perder a casa e a Criliber não deixou. Aí ela acordou lembrando dessa história ontem. Quando foi de noite depois de pegar no papel ela chorou. Aquele papel estava dizendo que a Maloca é da gente! A Criliber também é, por isso que estava todo mundo junto, entendeu?! (Lisha, 11 anos. Entrevista concedida em setembro de 2018).

Fluxos instáveis. Num dia, casa cheia; noutro, nem tanto. Um dia marcado por silêncios, outro por gritos de guerra. Um dia dedicado às crianças, outro aos adultos. Um dia para unir todos e todas, dividindo o espaço limitado, “bem apertadinho”, na cumplicidade que só o calor humano – daqueles que foram histórica e socialmente desumanizados – produz.

Uma conversa com Lisha sobre a cerimônia de entrega do decreto da Portaria nº 855, de 21 de maio de 2018, que representa uma etapa importante no processo de titulação do território da Maloca, me fez rememorar os primeiros conflitos vividos, enquanto pesquisadora, na ansiedade de quem tenta vencer as barreiras do estranhamento. Em outros termos, demorei a encontrar um caminho – era o ângulo que me faltava! – para compreender a Criliber, o seu contexto, seus conflitos e contradições. Ali, experimentei estranhamentos diversos, inconscientemente, buscando sistematização num ritmo constante, talvez fixo – eis a contradição de quem assumiu os riscos de (des)aprender e fazer uma leitura decolonial, em lócus subalterno.

A intensidade da vivência e, sobretudo, a relação de parceria, de escuta e troca, estabelecida nas orientações, evidenciou um olhar desconfiado – porque

também foi colonizado – que me vendava os olhos para a dinâmica que mantém viva aquela entidade, para a articulação de pessoas negras que também estão em movimento, na vida e na luta, e que, na dinâmica de mover-se, não abrem mão da pauta racial, dos sentidos políticos da identidade. Como dito, era o ângulo que me faltava!

Apresento neste capítulo as dinâmicas que compõem e dão identidade a uma entidade que tem assumido enfrentamentos de combate ao racismo, a partir da ressignificação do conceito de raça. A Criliber é um lugar de gente – que chora, briga e se desentende, entra na luta, se machuca e também vence batalhas. Gente que está de passagem ou faz morada para se somar a uma causa antirracista, da qual depende a garantia do próprio território. Gente que nutre sentimentos diversos, alimentados pela sede de reparação a uma dívida histórica. Gente que sente o sangue que ferve, tem medos e anseios. Gente que derrama lágrimas quando tem a sua humanidade negada, posta em cheque, violentada. Gente de identidades plurais, negras, quilombolas. Gente que não solta a mão, apesar das tensões e conflitos internos, afastamentos e dissonâncias, e segue pautando o debate racial, a luta antirracista, numa sociedade estruturada no racismo. Aqui, neste texto, a Criliber é movimento negro!

Nesta perspectiva, movimento negro, enquanto categorização da atuação da entidade pesquisada, é entendido, neste trabalho, como a mobilização de pessoas negras em torno de um projeto de ação, coletivo, político, marcado pela atuação dinâmica e sistemática em prol da luta pela promoção da igualdade étnico-racial e combate ao racismo. Trata-se de um movimento pautado na identidade racial que toma o conceito de raça como elemento estruturante das relações sociais de poder e, neste sentido, o ressignifica social e historicamente.

Quanto ao conceito, alguns autores definem movimento social a partir do reconhecimento do contexto dinâmico que o caracteriza em diferentes entidades. Deste modo, é possível pensar a pluralidade de entidades, ações, performances, instituições, na complexidade e dinâmica que constitui as pessoas e as formas de organizar a resistência.

Nesta perspectiva, Nilma Lino Gomes (2012, p. 727) tem destacado em seus estudos a atuação do Movimento Negro, sobretudo a partir da década de 1970, como um movimento educador e produtor de saberes que são constituídos na luta –

“um novo sujeito coletivo e político”. A autora parte da “premissa de que este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil”, percorrendo caminhos e batalhas “rumo à emancipação social”. Tomando o movimento negro como “outro, na lógica do “pensamento abissal”, a partir de Boaventura de Souza Santos (2009), destaca uma característica do movimento negro:

[...] conquistar o seu lugar de existência [...] em relação à questão étnico-racial. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2012, p. 733).

Neste sentido, assume-se uma concepção mais alargada de movimento negro, compreendendo-o no bojo da atuação política, a partir da articulação e mobilização social em prol de um projeto de sociedade antirracista, que condensa ações culturais, religiosas e literárias, sobretudo em contextos de democracia em risco, agindo e organizando a resistência democrática. Assim, reconhece-se a luta emancipatória travada pelos negros e negras brasileiras no enfrentamento ao racismo.

Diante de tal amplitude, pensar o movimento negro como ator coletivo implica compreendê-lo como plural, como uma “coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos” e conflituosos, e, portanto, “com uma composição mutável e intercambiável” (GOMES, 2011, p. 134). Deste modo, o movimento negro é sujeito político e coletivo, produtor e sistematizador de saberes e conhecimentos outros. O sentido de coletividade refere-se à pluralidade de sujeitos, suas práticas e identidades, forjadas na relação com o outro, nos processos de identificação e reconhecimento pautados reciprocidade, em zonas intersticiais e fluidas.

Este capítulo é composto por uma seleção de fragmentos, ritmos e dinâmicas de identidades, que produzem sentidos em gritos de guerra, discursos, músicas e poemas que potencializam as narrativas e formulações dos atores sociais na sistematização e desenvolvimento de suas ações. Saliento que compreender a



Criliber como movimento negro, ator político e coletivo, a partir da sua atuação, oportunizando e pautando o debate étnico-racial, traduz o meu entendimento de que a referida entidade, como qualquer movimento social, “possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos” (GOMES, 2012, p. 735). Os processos de negociações e tensões também fazem da Criliber, movimento – as crianças fazem parte disso!

Nesta perspectiva, estão destacados aqui sentidos de (re)existência e enfrentamento ao racismo, a partir da luta pela memória e pela história da entidade, desde o seu nascimento à construção de sua identidade visual – processos atravessados pela luta em prol do reconhecimento da Maloca como Comunidade Remanescente de Quilombo Urbano.

A seguridade do território, a constituição e uso dos espaços e eventos criados na sede da entidade ou na comunidade centralizam o conceito de raça como uma construção social – elemento importante para compreensão das formas de reinvenção do racismo no cotidiano.

As entrelinhas deste capítulo anunciam, com as palavras de Conceição Evaristo (2017): *nossos passos vêm de longe...*

## **2.1. “No ritmo dos tambores”: como nasce de um reduto de resistência?**

Não tem como contar a história da Criliber sem falar de Maria Madalena dos Santos Pereira. Biologicamente falando, eu sou neto dela, de “Mãe Madalena” – como o pessoal a conhecia – mas no meu coração e na minha vida ela teve e tem lugar de mãe, por que foi ela que me criou. Foi com ela que eu aprendi a preservar as minhas raízes, a cultura negra do nosso povo que foi sequestrado da África e escravizado aqui no Brasil. Então Maria Madalena dos Santos Pereira é uma referência para o povo da Maloca, para mim e, principalmente para a Criliber. Foi ela que sonhou com isso tudo e é do sonho dela que eu alimento o meu: ver as crianças e jovens negros livres do racismo, tendo oportunidade de estudar, tendo orgulho da sua negritude e lutando com a gente contra o racismo enraizado. Me lembro como hoje, era assim que Mamãe dizia: enquanto tiver uma criança na rua, a porta da minha casa vai ficar aberta. E assim ela ia acolhendo em casa as crianças da Maloca. Enquanto os pais trabalhavam ela cuidava, contava história do povo negro, contava história da África, ensinava a falar palavras em lorubá, ensinava a dançar e não era qualquer dança, não, viu?! Ela ensinava dança primitiva, era um ensinamento de raiz! Tudo o que ela fazia era coisa de negro, tinha história, tinha negritude e assim ela ensinava que a educação racial começa na família – foi daí que eu tirei um dos lemas da Criliber! Mamãe não era nenhuma

intelectual, mas era extremamente sábia. (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em maio de 2018).

Maria Madalena dos Santos Pereira, mulher negra, vinda do terreiro nagô de Bilina<sup>23</sup>, em Laranjeiras, interior sergipano. Mãe Madalena defendia a oportunidade e o acesso de crianças e jovens à música, à capoeira e à dança como possibilidade de fortalecimento do sentimento de pertencimento racial, sobretudo, do livramento da criminalidade.

Mãe Madalena, como é lembrada, ocupa o lugar simbólico de matriarca na história da Criliber – um lugar de resistência que se mantém vivo pela força propulsora da memória, numa luta constante pela manutenção da imagem da Mãe, fundadora, provedora. Se faço referência ao matriarcado para falar sobre Mãe Madalena é para dar sentido à afro-religiosidade que se faz presença junto à sua imagem.

Ouvir Zumbi da Maloca referenciá-la me remete à potência de uma Mãe de Santo – ainda que ela não tenha sido –, provedora da “família nuclear” e do precioso bem que é a “casa” (HITA, 2014). A casa e a família, neste caso, são a Criliber. Se faço esta inferência é para dizer da resistência, percebida aqui como a luta pela memória, mobilizada por mulheres negras nos terreiros de candomblé. Especificamente, para dizer que Mãe Madalena, matriarca, provedora da Criliber, ocupa esse lugar de poder e autoridade. É nela que Zumbi da Maloca respalda seu discurso. E se for mais adiante na inferência, assumindo os riscos de fazê-la com as poucas informações que disponho, devo dizer que é dela – de Mãe Madalena – a tutela da Criliber.

O nascimento da Criliber, enquanto entidade comprometida com o combate ao racismo e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes negros e negras, está estritamente associado a uma memória afetiva, fruto da relação entre Zumbi da Maloca e sua avó. Com os olhos marejados, Zumbi da Maloca narra a história da entidade, que se mistura com a sua própria trajetória de vida, as marcas e os afetos da infância vivida com Mãe Madalena, dos aprendizados e das lutas travadas numa sociedade racista. Na sua narrativa, encontro o discurso acerca de uma mulher

---

<sup>23</sup> Segundo Beatriz Góis Dantas (1970), mãe Bilina era yalorixá do Terreiro Santa Bárbara Virgem. De acordo com a autora, a cidade de Laranjeiras, no interior sergipano, é reconhecida “[...] não apenas como o foco inicial e o reduto mais forte da tradição nagô neste Estado, mas também como uma cidade onde proliferam com vigor os chamados cultos afro-brasileiros” (DANTAS, 1970, p. 31).

negra, analfabeta, que fazia da sua casa um espaço de acolhimento e das suas ações estratégias de fortalecimento do pertencimento racial na infância quilombola.

Ela sofreu todo tipo de preconceito, discriminação. Ela me criou, com um monte de filho, mas me criou. Fugiu do processo de escravismo em Laranjeiras, dos canaviais. Veio com a família. Naquela época era muito difícil, e mamãe fugiu pra cá com a mãe dela, que ensinou também a questão de africanidade e deixou um legado. O respeito e a luta de pessoas que foram arrancadas do berço civilizatório da humanidade, da África, e veio parar nesse país que é o Brasil. (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em maio de 2018).

Das histórias do povo negro às palavras em lorubá, Zumbi da Maloca narra marcas de uma educação antirracista, conduzida por uma mulher negra, analfabeta, de pertencimento religioso de matriz afro-brasileira. Tais elementos estão corporificados na identidade visual da Criliber.

**Figura 7** – Identidade visual da Criliber



Fonte: Imagem cedida por Zumbi da Maloca, 2018.

A identidade visual da entidade, representada na imagem acima, carrega sentidos de identidade, ancestralidade e afetos. Deste modo, é pertinente analisar os elementos que compõem a imagem acima, a começar pelas cores, que fazem referência à bandeira da África do Sul, após o apartheid, e, para Zumbi da Maloca

“simboliza a nossa ancestralidade, a nossa história de força, luta e resistência pela vida digna”. Quanto ao significado das cores, o líder da entidade explica:

Perceba a concentração de vermelho: essa cor representa o sangue derramado pelos nossos, que foram escravizados, resistiram, fizeram enfrentamentos, derramaram seu sangue pela negrada. Em respeito ao sangue derramado e, principalmente agora, no contexto político que estamos vivendo, que promete piorar em 2019, essa cor faz muito mais sentido porque nós vamos para a guerra, e, se preciso for, honraremos aos nossos com o nosso sangue. Então, o vermelho é isso: resistir para continuar vivo! A gente tem também o azul do céu, o verde da mata, o preto e o branco que representa a divisão racial da nossa sociedade e nosso enfrentamento ao racismo. O amarelo é a riqueza, não só material, mas também imaterial, cultural, porque nós descendemos de um povo rico em todos os sentidos (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em novembro de 2017).

Iniciei a análise pelas cores e seguiremos de dentro para fora, chamando atenção para as palavras. A referência à África com sentido ancestral é presente, com certa redundância, na fala Zumbi da Maloca, e também na própria logomarca da entidade. A palavra “Mãe” representa a memória afetiva à “Mãe Madalena”, segundo o líder da entidade. Essas duas palavras refletem “Mãe África” com sentido identitário e ancestral.

A palavra Criliber, posicionada no limite superior da margem da imagem, foi criada a partir da junção da primeira sílaba da palavra ‘criança’, somada às duas sílabas iniciais da palavra ‘liberdade’, remete ao objetivo da entidade que atua em “defesa e promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente que sofrem preconceito e discriminação de cor, raça e etnia, através de projetos sociais que unem cultura e educação” (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2017). Aqui, na ênfase dada à educação racial e, de certo modo, proteção das crianças, há uma apropriação dos princípios do quilombismo<sup>24</sup>:

A criança negra tem sido a vítima predileta e indefesa da miséria material e moral imposta à comunidade afro-brasileira. Por isso, ela constitui a preocupação urgente e prioritária do quilombismo. Atendimento pré-natal, amparo à maternidade, creches, alimentação adequada, moradia higiênica e humana, são alguns dos itens

---

<sup>24</sup> O Quilombismo “é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no País” (NASCIMENTO, 1980, p. 18).

relacionados à criança negra que figuram no programa de ação do movimento quilombista. (NASCIMENTO, 1980, p. 18).

Alguns aspectos do movimento quilombista reavivam o sentimento de pertença e ancestralidade. A Maloca, referenciada como “primeiro quilombo urbano”, reflete o pertencimento negro e quilombola e a conquista do reconhecimento como Comunidade Remanescente de Quilombo urbano, que aconteceu em 2007 pela Fundação Cultural Palmares. A Maloca foi o chão da criação da Criliber e foco espacial de atuação. Atualmente, a entidade atende, também, à população dos bairros vizinhos.

No centro da imagem, temos a referência à uma máscara africana que, intencionalmente, guarda os traços físicos do rosto de Mãe Madalena. Destacados em tons de amarelos e preto encontramos os búzios que, segundo Zumbi, referenciam os cabelos crespos da sua avó.

Zumbi da Maloca: Aqui você veja, são búzios que estão em volta de um rosto. Olhando assim você imagina uma máscara, não é?!

Pesquisadora: Sim, eu vejo uma máscara.

Zumbi da Maloca: Pois é, a intenção era fazer lembrar o nosso pensar de África, a nossa ancestralidade, mas também, o rosto de mamãe. Quando eu olho para essa imagem eu consigo ver o olhar fixo, profundo, dos seus olhos atentos. Mamãe tinha o olhar muito profundo, ela via tudo. A boca carnuda, o nariz largo e esses traços na lateral do rosto, pintado de azul e verde tanto dão contorno ao rosto quanto lembram das mãos que ela sempre colocava no rosto. E essa marca aqui, no meio da testa, de branco, preto e marrom é para destacar a inteligência dela, a educação que ela deu à gente... era uma educação que vocês, intelectuais da universidade, chamam hoje de antirracista, mas lá atrás, uma mulher negra, analfabeta, já fazia em casa.

Pesquisadora: Entendi. Me conte mais: os búzios, além de representar o cabelo crespo e curto, têm alguma relação com a religião dela?

Zumbi da Maloca: Vocês da universidade querem explicação para tudo mesmo (risos). Então, veja só: os búzios estão dando contorno ao rosto. Se não colocasse ficaria vazio. É óbvio que você, sabendo que mamãe veio do Nagô de Bilina, já pensa logo nisso. É uma possibilidade, né?! Mas, para mim, hoje, é o suficiente lembrar dos cabelos. Assim, a marca da Criliber e a feição dela ficam completas. (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em novembro de 2017).

Silêncios reveladores. Fugas reafirmadas em (des)conversas. Assim, a associação dos búzios com o pertencimento religioso transpareceu certo incômodo

para Zumbi da Maloca que, no momento da conversa, preferiu lembrar apenas dos cabelos, não do candomblé – que, assim como a Umbanda, é um reduto de “resistência cultural” (DANTAS, 1970). Com efeito, a imagem excede de sentidos: há, ali, na reapropriação do rosto de Mãe Madalena uma religiosidade, liderada por mulheres, como uma forma de resistência de traduções culturais. Na imagem, há um entre-lugar por excelência em operação: onde os vetores de força do gênero e da raça, tão caros à estruturação do discurso colonial, são radicalmente deslocados para sentidos outros: o da (re)existência, em que gênero e raça são, distantes da dominação, parte fundante de uma luta, de criação, de transformação.

Se há um processo pedagógico na cultura da imagem (educação do olhar), há, aqui, um traço importante que compõe a ideia mesma de pedagogia de (re)existência, uma resistência que não está fora da imagem (da ideia do sujeito cognoscente), mas, antes, se tece no interior da imagem: a imagem como (re)existência radical.

Noutros momentos, rapidamente, Zumbi da Maloca comentou que aprendeu a falar yorubá na companhia da avó e com ela conheceu terreiros. Ciente da intolerância religiosa, sempre que fala algumas palavras em yorubá, no início ou final das reuniões com as pessoas da comunidade, Zumbi da Maloca se vê na necessidade de fazer certos adendos, reafirmando que a língua não é falada apenas nos terreiros de Candomblé. Em seus discursos, costuma reafirmar o yorubá como língua e não como dialeto, o que, efetivamente, tem por objetivo de pensar o yorubá como elemento da identidade e ancestralidade africana.

Entre conflitos, silêncios e contradições, a busca pela tradição como referência, as simbologias africana e afro-brasileira são facilmente identificadas nos discursos e, também, nas paredes da Maloca – marcas dos esforços para legitimar aquele espaço como étnico. As ruas que dão acesso ao pátio central – lugar de convivência, conversas informais, palco de shows e espetáculos teatrais – têm as suas paredes pintadas com símbolos que remetem à cultura africana e afro-brasileira, além de frases afirmativas do autorreconhecimento negro e quilombola. A referência feita aos instrumentos musicais, à capoeira, à representatividade de personagens negros e à autoafirmação do sujeito quilombola marca a faixa da sede da Criliber, que pode ser vista na imagem que segue.

**Figura 8** – Faixada da sede da Criliber em 2015



Fonte: acervo pessoal.

A referência a uma biblioteca, como ponto de leitura, faz entender também uma das propostas da Criliber no campo educacional, desmembrada em diferentes atividades, como o reforço escolar, ofertado gratuitamente às crianças e aos adolescentes da comunidade, o acesso à biblioteca e às aulas de informática. A representatividade negra é exposta nas prateleiras do acervo da biblioteca, por meio de materiais de literatura infanto-juvenil que dão destaque a personagens negros, e tornam aquele lugar, também, identitário, lócus de identificação.

A identidade é o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (HALL, 2000, p. 111-112).

As marcas nas paredes dialogam também com a história da comunidade e com a necessidade de autoafirmação da identidade negra, desde a ilustração de personagens negros que fazem referência à música e à capoeira, até a afirmativa exposta na parede (Figura 8) da sede da Associação Cultural Criliber: "tenho orgulho

de ser quilombola”. Essas marcas reafirmam a fala dos idealizadores do grupo: “lutamos pelo reconhecimento da nossa comunidade e da nossa cultura, pois, através dela, assumimos a nossa negritude, enfrentando o racismo de todos os dias” (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em junho de 2017). Neste sentido, Negritude é uma categoria que se faz presente nas falas dos integrantes da Criliber como forma de autoafirmação da identidade negra e condição fundamental para se libertar das amarras da colonização. Deste modo, “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 245). Ao longo da história, diversos usos e sentidos foram atribuídos à negritude. Todavia, prevalece na sua essência o reconhecimento da identidade negra e a necessidade de ações afirmativas. Trata-se de uma categoria dinâmica, que assumiu dimensões políticas, ideológicas e culturais.

No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido à luz dos diversos contextos históricos (DOMINGUES, 2005, p. 4).

Os usos da negritude, atualmente, no campo de pesquisa, fazem lembrar o seu surgimento, idealizado como movimento, fora da África – provavelmente, segundo o referido autor, nos Estados Unidos, seguindo pelas Antilhas e, ao alcançar a Europa, teve sua sistematização na França. A expansão do movimento pela África e pelas Américas, com destaque para o Brasil, levou aos negros e negras da diáspora a mensagem de reafirmação da identidade negra. O reconhecimento pelo uso é dedicado ao historiador norte americano W. E. B. Du Bois (nascido em 1863), a partir da publicação da obra *Almas negras*, no ano de 1903. O prestígio não se deve à criação do termo, mas, especificamente, à luta travada “[...] tanto pela independência dos países africanos do jugo colonial quanto pela construção da unidade africana” (DOMINGUES, 2005, p. 6). Du Bois foi uma das primeiras lideranças a assumir o orgulho da raça e da ancestralidade negra nos discursos proferidos, por isso, é considerado simbolicamente o pai do movimento de afirmação e tomada de consciência racial, muito embora o termo tenha sido cunhado nos anos seguintes.



O termo *'négritude'* em francês deriva de *'nègre'*, palavra carregada de sentido pejorativo, comumente usada para inferiorizar e ofender a pessoa negra. Em contraposição, *'noir'*, outra palavra para designar negro, era dotada de sentido valorativo. Segundo Domingues (2005, p. 8), o intuito do movimento foi justamente “inverter o sentido da palavra negritude ao polo oposto, impingindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial”. Assim, o uso da negritude foi tomado como possibilidade de positivar o termo que era socialmente negativado.

O termo negritude foi cunhado por Aimé Césaire, em 1939, no poema *Cahier d'un Retour au Pays Natal* (Caderno de um regresso ao país natal). Para o autor do poema, negritude significava o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica. Assim, Césaire sintetizou a negritude em três aspectos. O primeiro deles é a identidade, que “consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro!” (MUNANGA, 1998, p. 14). Em seguida, a fidelidade, que prioriza o vínculo com a ancestralidade africana, “terra-mãe”. Por fim, mas não menos importante, a solidariedade, enquanto sentimento de irmandade para com os “irmãos de cor” – desta relação solidária fecunda o sentimento de pertencimento e de preservação da identidade.

Considerando o caráter polissêmico do termo, Zilá Bernd (1988) destaca alguns significados: o sentimento de pertencimento à raça negra; a consciência; a característica de um estilo artístico ou literário; a ancestralidade e os valores da cultura africana. A negritude, como ação afirmativa, é fruto do histórico de negação, instaurado no contexto de invasão do território africano. Neste sentido, a referida categoria, criada e usada na diáspora, possibilita a leitura decolonial da Maloca e da atuação da Criliber, enquanto comunidade que resiste ao cenário da colonialidade. Assim como a referida entidade, os Movimentos Negros, ancorados na categoria negritude, atuaram em diversos países reivindicando o fortalecimento da identidade negra e a adoção de ações afirmativas.

No cenário brasileiro, a negritude alcançou popularidade na defesa dos aspectos culturais, religiosos e políticos. Em se tratando da Maloca, as falas dos moradores mais antigos e as paredes pintadas imprimem referências étnicas e religiosas afro-brasileiras. Do mesmo modo, os eventos realizados naquele espaço produzem elementos de um repertório local fundamentado numa ideia de tradição,

ancestralidade, que liga os maloqueiros a uma referência de África. Um repertório construído com o fito de legitimar a Maloca como comunidade quilombola, produtora de vida e identidades a partir da valorização da diferença.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A Articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 1998, p. 20).

A diferença cultural é aqui compreendida “[...] como produção de identidades minoritárias que se ‘fendem’ – que em si já se acham divididas – no ato de se articular em um corpo coletivo” (BHABHA, 1998, p. 21). A pluralidade apontada por Bhabha (1998) nos permite pensar em identidades múltiplas, construídas nos diferentes discursos e práticas, simultaneamente. Neste sentido, a compreensão dos modos de viver, pensar e de se relacionar é um caminho para desvendar o decolonial. A partir da Maloca, considerando o contexto da colonialidade, marcado pelas relações de poder, estabelecidas numa esfera informal, a atuação da Criliber se estabelece como movimento social e, como os próprios membros reconhecem: agentes que lutam pela mudança, contra o racismo, pela resistência, pela negritude. Essas palavras de ordem atravessam a história da entidade, desde os primeiros anos de fundação.

Em 1983, um ano depois da sua criação, a Criliber deu origem ao Balé Afro, que leva o nome da entidade. As aulas de dança eram ministradas pelo líder da entidade e, atualmente, são conduzidas por uma dançarina, estudante do curso de Dança da Universidade Federal de Sergipe, moradora da Maloca e integrante do grupo há mais de duas décadas. “Joyce é um orgulho, é um fruto da Criliber. Hoje eu não tenho como dar conta de tudo. Eu passei o bastão para ela com a esperança de que o grupo continue existindo, formando crianças e jovens negros longe das drogas e da criminalidade” (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em maio de 2017).

**Figura 9** – Apresentação do Balé Afro Criliber/ Aula de dança



Fonte: Imagens cedidas pela entidade.

A primeira imagem é do ano 2000 e retrata a apresentação do grupo de dança. A segunda imagem guarda as memórias das oficinas de dança afro no ano de 2006. As paredes pintadas fazem menção à “cultura e cidadania”, foco de atuação da Criliber, além disso o destaque ao 18 de julho, data lembrada como aniversário da entidade.

Eu comecei dando as aulas de dança afro em 1982, passando para as crianças o que eu tinha aprendido com Mãe Madalena. Naquela época tinha crianças de mais ou menos 8 a 12 anos. A turma era pequena, acho que não chegava a 20, no total. Depois começamos com as aulas de música e capoeira. E assim a Criliber foi crescendo (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em novembro de 2017).

Improvisada na sala da própria casa ou na calçada, o início das atividades da entidade, com as aulas de dança, ministradas por Zumbi da Maloca são marcas do cotidiano de aprendizados construídos pela experiência com os mais velhos, sobretudo, via oralidade. Assumir o legado de Mãe Madalena fez de Zumbi da Maloca um educador, não docente, do que ele costuma chamar de dança primitiva. Dos ensinamentos eternizados pelo afeto nasceu um dançarino e educador que, posteriormente, criou o Balé Afro Criliber.

Junto às atividades de dança, o trabalho musical também marca as raízes históricas da entidade, que teve como fruto a Banda Afro Criliber, da qual o Mestre Saci foi instrutor de percussão. Percussionista, cantor e compositor, morador da comunidade, o Mestre Saci participa ativamente dos eventos realizados na sede da

entidade e na Maloca. O trabalho de iniciação musical foi desenvolvido com jovens da Maloca nas oficinas de percussão e é rememorado nas conversas no pátio central da comunidade e nos eventos promovidos pela Criliber.

**Figura 10** – Banda Afro Criliber em 2005



Fonte: Imagem cedida pelo Mestre Saci.

Na década de 1990 as aulas de música, especificamente de percussão e canto, foram estendidas ao público infantil. Nas aulas de percussão, eram utilizados instrumentos de origens africana e afro-brasileira como atabaque, agogô e bongô. Outro instrumento musical que marca a atuação é o berimbau, responsável pelo compasso da capoeira, atividade desenvolvida pela Criliber desde a década de 1980 até os dias atuais.

[...] A capoeira é uma atividade que não poderia faltar aqui na Criliber. Não dá para pensar em negritude sem conhecer a capoeira porque ela representa, talvez mais do que qualquer atividade que desenvolvemos, a resistência do povo negro. Eu vejo que as nossas crianças só conhecem a versão branca da escravidão, que foi contada nos livros pelos europeus. Elas aprendem na escola que os negros não resistiram, que foram escravizados e pronto, acabou a história. Aprendendo a história da capoeira elas aprendem que os negros foram muito inteligentes. Eles juntaram luta e dança como disfarce. Eles usaram a música como estratégia para jogar capoeira escondido porque eram proibidos e, com o toque do berimbau eles mudavam o ritmo para avisar que a polícia estava chegando. Com a capoeira elas aprendem sobre a própria história, aprendem a ter orgulho daqueles que foram escravizados e lutaram pela liberdade.

(Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2018).

As aulas de capoeira funcionam como possibilidade de conhecimento de uma versão outra da escravidão – uma história de luta e resistência daqueles que foram retirados de suas terras e trazidos à força para o Brasil com a finalidade de exploração da mão de obra. No início das aulas os mestres costumam apresentar o berimbau, os toques, a ginga e alguns passos, mas antes da prática perguntam quem conhece a história da capoeira e, junto com as crianças, contam como a capoeira foi uma estratégia de resistência dos negros escravizados, a inteligência com que agiam para disfarçar a prática da luta proibida nos engenhos com música.

**Figura 11** – Aula de capoeira (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem acima, o registro de uma aula de capoeira, ministrada voluntariamente por um grupo de capoeiristas no pátio central da Maloca com as crianças da comunidade. As aulas, que duram em média 60 minutos, acontecem nos dias de sábado, em horários alternados entre os turnos matutino e vespertino.

Outra atividade que marca a atuação da Criliber é o concurso de beleza negra, que foi criado com foco na valorização da estética, como elemento identitário, sobretudo, do universo feminino negro. Em 2004, visando superar a padronização estética eurocêntrica, disseminada e alimentada pelo discurso e pelo olhar

colonizados, a Criliber criou um concurso de beleza. Segundo os organizadores, o concurso era mais uma ação desenvolvida para desconstruir estereótipos e, sobretudo, de empoderar a mulher negra, valorizando a beleza como elemento estético e identitário, criando um espaço para elevar a sua autoestima, em contraposição à discriminação sofrida na sociedade. O concurso se estabeleceu também como espaço de representatividade negra para adultos e crianças.

**Figura 12** – Participantes do concurso Beleza Negra Criliber em 2010



Fonte: Imagem cedida pela entidade.

De acordo com Menezes (2013, p. 11), o referido concurso “[...] busca também fomentar estratégias deliberadas e reflexivas de visibilidade pública de uma situação social: a legitimação do sujeito quilombola maloqueiro sob a égide explícita da problemática identitária”. Além de dar visibilidade à comunidade, o concurso Beleza Negra Criliber ganha forma como ação política de valorização da negritude, do sentimento de pertencimento racial, por meio da estética negra e revela, principalmente, o nascer da necessidade de se reconhecer negro e de se orgulhar da sua ancestralidade, para além da cor da pele ou dos traços físicos. Sobre a organização temática do concurso Beleza Negra Criliber, Menezes (2013, p. 84) explica:

Todos os anos uma temática sobre a cultura africana, quase sempre voltada ao universo exclusivamente feminino, é escolhida. Por exemplo, no ano de 2013 foi selecionado o tema das Candances, uma linhagem de rainhas africanas, guerreiras, mães feiticeiras conhecedoras dos segredos da vida que tinham a capacidade de manipular as atitudes humanas, mantendo a coesão do universo. Mas também outras temáticas foram abordadas, como a mulher de Angola ou o culto à mãe natureza no Benin (MENEZES, 2013, p. 84).

De acordo com seus organizadores, o concurso supracitado é uma ação afirmativa de valorização da negritude, imbuída de uma história de luta e resistência que abrange a identidade do povo negro, justamente por se tratar de um movimento que prevê a superação de um passado de negação das origens, da cultura, da religião, do corpo, do 'ser negro'. Paralelamente, há, aqui, na ideia do concurso de beleza, uma apropriação do que foi estabelecido enquanto norma patriarcal, que coloca a mulher enquanto corpo dado ao olhar masculino, exposto, num desfile.

Nos três últimos anos o concurso foi substituído pela Noite da Beleza Criliber, que acontece na Maloca, no dia 20 de novembro, com música, desfile, recital de poesias que reafirmam a estética como elemento identitário. Neste sentido, é possível pensar a Criliber como movimento social, que encontra na negritude a autoaceitação, autoconstrução e o sentimento de pertencimento racial, que pode ser compreendido a partir de diferentes elementos culturais e estéticos.

Segundo Gomes (2003, p. 173), a compreensão da simbologia do corpo negro e dos "sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade". A partir do concurso supracitado, é pertinente considerar o corpo negro e, de modo específico, o cabelo crespo, por meio da cultura, como símbolos identitários. Entendo a negritude como processo historicamente construído que não se dá de maneira dissociada do contexto, trata-se de uma relação recíproca entre reconhecer-se e aceitar-se, individual e coletivamente, pautada pelas tensões e conflitos do próprio cotidiano. Afinal, "somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação" (GOMES, 2006, p. 175). O corpo é, também, identitário, e a identidade é construída no contato com o outro, na fluidez, na coletividade, não no isolamento.

O estudo sobre o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não-escolares poderá nos apontar outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira (GOMES, 2006, p. 179).

Como consequência da padronização da estética e da negação da identidade negra, o cabelo crespo foi taxado como 'ruim', e a cor da pele negra, desde a infância, foi reduzida à inferioridade, fruto de um passado de negação, no qual "as negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la um pouco. Escondiam-se o passado, as tradições, as raízes" (MUNANGA, 2000, p. 40). Em contraposição ao contexto de negação e marginalização, a entidade tem desenvolvido as ações já mencionadas, além de rodas de conversa, ciclo de palestras e oficinas com temas voltados ao racismo.

## **2.2. "Pelo território também se faz resistência": a luta pela seguridade da terra**

Hoje, na cerimônia de entrega oficial do decreto da Portaria do território da Maloca à comunidade, lembramos do início do processo judicial. Começou pela casa de Dona Nara, lá em 1993, lembra?! Eu vi todo mundo correndo doido com aquela ordem de despejo. Todo mundo estava ameaçado, correndo risco de perder a sua moradia, mas a gente não fugiu da luta. Corremos, procuramos o Incra, o Ministério Público, a Fundação Palmares, fizemos de tudo, falamos com todo mundo. Corremos para fazer o levantamento antropológico e, hoje, vencemos. A luta não acaba aqui, mas uma batalha foi vencida com a entrega desse documento porque esse território [...] é um acervo cultural, é uma África. É indiscutível o som, os ritmos, os tambores africanos... São várias vozes aqui e o poder público tem que ouvir! São muitos anos de luta. Se for contar em 2007, faz onze anos! Se for contar do século XIX pra cá aí já vai 118 anos. E se for pegar a história da luta da Criliber, que iniciou em 1982, já vai 36 anos. Então é uma luta enorme, e nós acreditamos que esse documento de hoje não vai se limitar só ao decreto da portaria porque nós vamos cobrar, esse também é o papel da Criliber. Nesse momento [...] pedimos a Vossa Excelência que coloque o nome da Maloca na pauta da lista do Governo Federal das comunidades que serão tituladas neste ano, em 20 de novembro, como é de praxe [...]. Portanto, encerro a minha fala, mas essa fala não é só minha, mas de todos e de todas presentes aqui, porque nós não aceitaremos e não vamos esperar mais onze anos para receber a titulação definitiva do território da Maloca (Zumbi da Maloca, 43 anos. Discurso proferido no dia 31 de agosto de 2018).



O discurso que abre este subtópico foi proferido na noite do dia 31 de agosto, na sede da Criliber, na presença de autoridades, representantes de órgãos públicos, moradores da Maloca, pesquisadores, e membros da entidade. A noite que encerrava o mês de agosto era simbólica, representava mais um passo na caminhada pela titulação do território quilombola e intercambiava experiências vividas ali, desde o começo. Entre cobranças e memórias de lutas travadas, a celebração por uma etapa vencida, como disse Zumbi da Maloca. Assim, este tópico contempla memórias de dois processos distintos, um jurídico e outro administrativo – que se (con)fundem nas falas, como se fossem um só. Pensando no sentido da (re)existência, me questiono se não são – ainda que os identifique, no esforço de tornar o conteúdo da narrativa, sobretudo a lógica que os distingue, inteligível.

Na ocasião, foi entregue pelo então superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), nas mãos de três antigas moradoras da Maloca, o decreto da Portaria nº 855, de 21 de maio de 2018, publicada no *Diário Oficial da União*. O referido documento representa uma etapa do processo administrativo<sup>25</sup> de titulação do território quilombola. A solicitação da Criliber, em nome da comunidade, para que a Maloca fosse definitivamente titulada no dia 20 de novembro de 2018 não ocorreu.

A batalha judicial à qual Zumbi da Maloca se referiu, no início do seu discurso, é fruto de um processo de reintegração de posse, referente a 2 m<sup>2</sup> de terra dos fundos da casa de uma moradora da Maloca, solicitado, em 1993, por um morador da Rua Nossa Senhora das Dores, com a alegação de que a moradora da comunidade havia invadido a sua propriedade. Passados 13 anos, o Ministério Público Estadual julgou o processo e concedeu a devolução de 99 m<sup>2</sup>, correspondente a mais da metade do território da comunidade. No ano de 2006,

---

<sup>25</sup> A regularização da posse de terras quilombolas se dá no âmbito administrativo, por meio do Incra. O processo é composto por seis etapas: **autoidentificação quilombola da comunidade** – para iniciar o processo, esta primeira etapa exige da comunidade a certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares; Em seguida, a **Elaboração do Relatório de Identificação e Delimitação (RTID)** – construída por uma equipe do Incra, delegada para realizar um estudo antropológico da comunidade, a partir da coleta de informações históricas, socioeconômicas, geográficas; **Publicação do RTID** - o relatório é publicado no *Diário Oficial da União* e no *Diário Oficial do Estado* para que, no prazo de 90 dias, o referido documento possa ser constado; Com o RTID aprovado, o próximo passo é a publicação da **Portaria de Reconhecimento** – o documento reconhece os limites territoriais; Encerrada a fase de identificação, a próxima etapa consiste no **Decreto de Desapropriação** – desintrusão de pessoas não quilombolas, mediante indenização; Por fim, a etapa de **Titulação** – documento que outorga o título coletivo do território, que não pode ser vendido ou penhorado.

após a sentença, além da moradora citada no processo, outros 25 moradores receberam uma ordem de despejo, que deveria ser cumprida em até 30 dias.

Aquele momento foi crucial. Era o início de uma mobilização que passava, sobremaneira, pela afirmação da identidade quilombola, por meio do autorreconhecimento junto à Fundação Cultural Palmares. Representados pela Criliber, alguns moradores da Maloca entraram em contato com a referida Fundação, por intermédio de uma carta, enviada junto com documentos de um levantamento genealógico. A certificação da comunidade como remanescente de quilombo urbano aconteceu em 2007, ano seguinte do envio da carta.

A carta foi enviada para a Fundação Palmares pela Criliber e nós pedimos que eles tomassem uma providência porque tinham senhoras com quase 80 anos de idade, crianças, jovens que já era vítimas de um passado de escravidão, que já sofriam com a marginalização e naquele momento estavam sendo despejados do lugar que nasceram, de um reduto de resistência, de um verdadeiro quilombo urbano. Nós pedimos que esse país racista fizesse a reparação que não foi feita quando a Lei Áurea foi assinada. A partir daí nós participamos de todo o levantamento de informações e construção da árvore genealógica da comunidade, de todo estudo antropológico (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em outubro de 2018).

“Um reduto de resistência”, “um verdadeiro quilombo urbano”. Uma ordem de despejo em curso e o risco de perder o direito de viver na comunidade em que nasceu – sentimentos capazes de unir uma comunidade. Uma comunidade ameaçada, solicitando à Fundação Cultural Palmares a certificação do reconhecimento da comunidade quilombola, pré-requisito para iniciar o processo de titulação, junto ao Incra – garantia da seguridade do território.

As reivindicações na fala de Zumbi da Maloca tensionam a construção histórica brasileira e os significados da assinatura da Lei Áurea, a necessidade de reparação pela exploração de mão de obra escrava, pela desumanização e morte de pessoas negras. Uma fala cheia de signos e reflexos de um país construído com o sangue de negros e negras que foram escravizados.

Assim como outros eventos, a cerimônia de entrega do documento, organizada pela Criliber, contou com gritos de guerra, discursos que reafirmavam vidas negras e quilombolas, entre crianças e adultos da comunidade. Os representantes dos órgãos públicos que se fizeram presentes, ex-alunos, antigos e

novos voluntários da Criliber, moradores e moradoras antigas, foram convidados a discursar, em dois ou três minutos, alguns mais, outros menos. Entre lágrimas e sorrisos, as vozes faziam ecoar sentidos de resistência de uma história de luta, sentimentos de pertencimento à comunidade.

Rosália: Eu sou bisneta de “Seu” Andreilino. Particpei de toda a parte de estudo antropológico, junto com os antropólogos do Inkra. Acompanhei o cadastramento das famílias e senti na pele o anseio de cada um de nós que estamos aqui. Hoje é um momento histórico para cada um de nós. (choro)

Quando eu cheguei na faculdade e disse que morava na Maloca eu fui totalmente discriminada. Eu trouxe todos aqueles que me olharam diferente para dentro da comunidade e hoje a comunidade se tornou um centro de estágio para inúmeros estudantes e nós recebemos a todos. Particpei de toda a parte antropológica, andando com Zumbi da Maloca, a pé, porque a gente não tinha dinheiro nem para a passagem. [...] Nós queremos agora a nossa moradia porque muitos aqui não estão dentro na comunidade porque constituímos família e não podemos ficar onde nós nascemos. Então o nosso anseio é voltar para o seio da nossa comunidade.

Os meus filhos são criados dentro da Maloca, na casa da minha mãe, mas eu não tenho um teto dentro da Maloca. Eu preciso me deslocar, morar em outro lugar porque a Maloca se tornou pequena para a quantidade de pessoas. Em 2006 quando aconteceu a confusão, o risco de sermos despejados, nós erámos 138 pessoas, 45 famílias. Hoje, nós somos 212. Na época eu era estudante, estava junto com Zumbi da Maloca na luta. Hoje eu casei, tenho filhos. Os meus filhos estão participando de todo esse processo. [...] Precisamos voltar para a nossa comunidade! Precisamos fortalecer a nossa história de luta, que ficou enfraquecida porque cada um teve que procurar o seu caminho, mas todo mundo quer voltar para casa. (Rosália. Discurso proferido em agosto de 2018).

Deslocamentos, paradoxalmente, podem enfraquecer uma luta, separando ou unindo pessoas da/na comunidade. O que produz o querer voltar e não ter teto? O sentimento de pertença, por vezes, se faz carne e marca um lugar social, negro e quilombola. A fala de Rosália remonta às raízes históricas da comunidade, que se entrelaçam à sua própria história de vida, aos estigmas que a Maloca carrega por ser referenciada negativamente como “lugar de preto”. Uma região de morro, ladeiras, becos, casas desniveladas – dissidência das ruas largas de um tabuleiro de xadrez planejado, “o quarto de despejo da cidade” (JESUS, 1960). Do morro da caixa d’água – que já foi areal, cemitério de anjos<sup>26</sup>, depósito de água, hoje é o

---

<sup>26</sup> Referência aos bebês da comunidade que nasciam mortos e eram enterrados ali.

Centro de Criatividade –, à Maloca, quilombo urbano. A margem é lugar de potência, é lá que a resistência (re)inventa a vida.

Pensar as práticas de resistência na atualidade, sem perder de vista o foco deste tópico, exige o conhecimento do contexto da comunidade, consciente de que a escrita de uma história é temporal – uma versão de quem conta, constrói e escreve, em determinado espaço de produção.

Pesquisadora: O que você sabe sobre a história da Maloca? Me conte a história da comunidade.

Nyota: Sei tudo. Antes, quando eu não tinha nascido ainda, a Maloca era um monte de areia e mato. Não tinha nada disso que você está vendo agora, era só um morro bem grandão. Aí chegou o avô de Rosália e morou aqui primeiro, antes de todo mundo. Depois dona Caçula também veio morar aqui. Ela morava naquela casa ali, mas ela já morreu. Aí, pronto, foi chegando o povo todo e fazendo umas casas de palha. Como todo mundo vinha de um lugar do interior que eu esqueci o nome, onde tinha que trabalhar de escravo para gente branca racista, ninguém tinha dinheiro para fazer casa de cimento e tijolo. Quando eu nasci a situação já era 'de boa'. A Maloca tem muita história!

Pesquisadora: Para você, é importante saber essa história?

Nyota: Claro que é. Já pensou se vem a reportagem querendo saber a história da Maloca para passar na televisão? Eu tenho que saber, né?! Todo mundo tem que saber.

Pesquisadora: Você já contou essa história na escola?

Nyota: Não, lá não é lugar dessas coisas. Toda vez que alguém fala da Maloca é para dizer que aqui é lugar de macumba e de bandido, mas você está vendo que não é, né?!

Pesquisadora: Sim, estou vendo. O que você diz ou faz quando escuta essas coisas?

Nyota: Eu bato em todo mundo. Bato mesmo. Só que às vezes eu fico triste.

(Nyota. Entrevista concedida em maio de 2018).

“Lugar de macumba”. “Lugar de bandido”. A história da comunidade não entra na escola – “lá não é lugar para isso”. Assim, a identidade de Nyota, seus saberes e pertencimentos têm acesso negado ao ambiente escolar. Sua reação diante das barreiras racistas?! Explosão! Intensidade! Tristeza! – Conflitos de quem nasceu e vive numa comunidade marcada pelo aprendizado oral, transmitido de geração em geração. Saberes outros que dão sentido à própria história e à construção de identidades. Neste sentido, a fala de Nyota nos oferece subsídios para conhecer a história da comunidade e, ao mesmo tempo, reafirma os estigmas apontados anteriormente por Rosália.

Nyota participa ativamente de diversas atividades promovidas pela Criliber e faz pensar acerca do sentido político que a possibilidade de visibilidade produz e, de modo especial, dos conflitos e silenciamentos no ambiente escolar quando o assunto remonta às suas origens. Assim, a história da Maloca começa a ser contada por ela, bem como por outros moradores, a partir da chegada de Andreino José dos Santos, vindo do Povoado Central, em Riachuelo/SE. Algumas pesquisas datam a chegada dos primeiros moradores a partir de 1930, já os moradores da comunidade apontam os anos de 1913 e 1914. Assim como ‘Seu André’, como ficou conhecido na comunidade, muitos dos trabalhadores que vieram para a capital e se instalaram na Maloca buscaram oportunidades de trabalho.

Sem serviços básicos de água, energia e saneamento básico, as pessoas foram se instalando em terrenos doados, comprados ou conquistados por usucapião e construindo casas simples, de palha e barro. A referida comunidade está localizada numa região de morro, inserida num dos quarteirões do bairro Getúlio Vargas. A comunidade era delimitada por quatro ruas que davam acesso ao vão central: Rua Riachão, Nossa Senhora das Dores, Marechal Deodoro e a Rua dos Estudantes. Atualmente, apenas as duas primeiras ruas mencionadas dão acesso à comunidade.

A região de morro onde se localiza a Maloca era conhecida como “morro do cruzeiro, devido a um ‘cruzeiro’ que existia no topo deste. Com a construção da caixa d’água do bairro Getúlio Vargas [...], o morro passa a ser conhecido como morro da caixa d’água” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21). É importante salientar que o planejamento urbano da cidade de Aracaju, projetada no chamado quadro de Pirro<sup>27</sup>, em 1855, deu início a um processo de segregação social, com a demarcação espacial do território, imposto pela simetria do traçado retilíneo, em 32 quadras, com vias milimetricamente padronizadas, na margem litorânea da cidade, inicialmente pela Rua da Frente, atual Avenida Ivo do Prado. Com o crescimento da cidade, a região central foi ocupada pelo poder público. Assim, o território da Maloca está localizado na parte central periférica da capital, fruto do afastamento dos moradores pobres do quadro de Pirro.

---

<sup>27</sup> Militar, graduado pela Escola Militar da Corte, Sebastião José Basílio Pirro foi contratado pelo então presidente da província, Inácio Barbosa. Fruto da autoria, junto à referência a um tabuleiro de xadrez, o projeto da cidade ficou conhecido como “quadro” ou “quadrado” de Pirro.

Espírito Santo (2011) descreve a chegada de ‘Seu André’ e sua esposa com o fito de exemplificar a formação e o povoamento da comunidade.

[...] não se sabe se residiram no Morro do Cruzeiro, mas acabam encontrando a região onde hoje é a comunidade. Limpam o terreno, demarcaram o território (supõe-se que não encontraram maior resistência na demarcação do espaço) e constroem sua moradia, ainda de palha com caibro e barro a partir do chão, para a criação dos seus oito filhos. Sr. Andreilino trabalhava informalmente juntamente com sua esposa Maria Francisca. Ele no porto de Aracaju e ela em casas de família. Segundo Dona Caçula, Sr. Andreilino também foi funcionário da Prefeitura Municipal de Aracaju, trabalhando primeiramente como Gari e depois de alguns anos acabou assumindo o cargo de Fiscal de Obras (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 31).

A suposta facilidade na demarcação do espaço, à época do povoamento, se deve, provavelmente, pela distância do quadro de Pirro. Junto ao Seu André e Dona Caçula, outras famílias foram ocupando o espaço e fixando moradia – raízes que hoje legitimam a comunidade e reafirmam a identidade quilombola. Neste sentido, a territorialidade é um dos fatores constitutivos da identidade da Maloca e de seus moradores, enquanto comunidade remanescente de quilombo e pertencimento étnico, que abrange “[...] características culturais – língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar – que são partilhados por um povo” (HALL, 1997, p. 67). Uma identidade flexível, em constante construção, que alia negociações e conflitos a um passado pouco conhecido, mas extremamente atraído pelo ideal da tradição que os une e os representa enquanto grupo.

Além de representar a resistência dos povos africanos e afro-brasileiros às diferentes formas de opressão e dominação do processo de colonização, o quilombo simboliza, no nosso entendimento, antes de tudo, uma organização cultural. De acordo com Moura (2001), a compreensão de quilombo como espaço de fuga, localizado em zonas rurais, constituído por negros escravizados que tentavam despistar capatazes e senhores de engenho, deu sentido às primeiras definições de quilombo como uma forma de resistência:

[...] fenômeno inerente à escravidão, reflexo da inconformidade do negro frente à escravidão que lhe fora imposta em todas as partes onde surgia a agricultura, o trabalho forçado, logo os quilombos apareciam enchendo as matas e pondo em sobressalto os senhores de terra. (MOURA, 2001, p. 16).

A definição clássica do termo esteve associada à sua primeira menção em documentos oficiais, de origem portuguesa, desde 1559 e, sobretudo, em 1740, quando o “rei de Portugal, em resposta à consulta ao Conselho Ultramarino” o definiu como “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1987, p. 11).

Assim como na legislação colonial, o quilombo se caracterizava pela quantidade de negros fugidos já mencionada, “[...] depois, na legislação imperial, bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes” (ARRUTI, 2008, p. 4). Ao longo do tempo, o conceito de quilombo foi ganhando outros contornos e sentidos, não somente o de lugar de fuga, restrito à determinada quantidade de pessoas.

Segundo Beatriz Nascimento (1981), um caminho profícuo para definir a experiência do quilombo – kilombo ou quimbundo – historicamente, é considerá-lo “sistema social alternativo”. Nas palavras da autora, é preciso:

[...] estabelecer que tipo de organização social, quer dizer, que tipo de estrutura social. [...] nós temos várias documentações sobre quilombos que têm características específicas de grupo religioso, de terreiros de candomblé, por exemplo. Nós temos outros quilombos, por exemplo, que nunca foram assim, não tiveram o sentido de repressão, não sentiram realmente a repressão, outros que se mantiveram por largo tempo como é o quilombo de Guandú e do Catumbí, e quilombos que simplesmente desapareceram no próprio processo deles (NASCIMENTO, 1981, p. 4).

Neste sentido, a autora sugere problematizar o quilombo como organização cultural e sociopolítica, associado à insurgência, para além do cenário da escravidão, considerando os desdobramentos da conquista de territórios no pós-abolição. Tal compreensão permite pensar a Maloca enquanto remanescente de quilombos – categoria que evidencia a luta por garantir a sustentação e a sobrevivência, os modos de vida e insurgência, a preservação e reinvenção da cultura – como organização cultural, numa perspectiva decolonial. Assim direciono o olhar para a Maloca – uma região de morro, com terreno irregular, ladeiras, becos e vielas que marcam um lugar que carrega o estigma de periférico, uma comunidade

construída historicamente por descendentes de negros que foram escravizados e migraram do interior sergipano, buscando melhores condições de vida na capital.

A força da oralidade contextualiza a Maloca, dá sentido a cada canto da comunidade, aos sujeitos que lá vivem e resistem. No cotidiano, colhi falas de crianças e adultos que fazem parte da comunidade e cruzei com produções acadêmicas com o fito de reconstruir parte de uma história, dando vida ao cenário da pesquisa e, de modo específico, ao foco de atuação da Criliber. Para tanto, reconhecer a autoria, o protagonismo e o lugar de fala das pessoas que fazem a Maloca traduz a compreensão de que a narrativa e a própria construção da escrita antropológica é fruto da interpretação da pesquisadora que vos escreve, considerando os limites e potencialidades que Clifford Geertz (1989) pontua sobre a compreensão do vivido pelo “nativo” – o único capaz de interpretar as suas vivências em “primeiro mão”.

Nesta perspectiva, a reconstrução de momentos da história da comunidade é contada, neste texto, pela narrativa de quem vive e respira a/na comunidade, tendo em vista que a Maloca tem a sua peculiaridade, ante as comunidades quilombolas brasileiras – em sua maioria rurais, que têm na reivindicação territorial um fator de subsistência da terra –, justamente por estar inserida no território urbano, mais precisamente na região central mais periférica da capital sergipana. No caso da comunidade urbana, a posse territorial caminha junto à seguridade da terra, a partir da reafirmação da identidade. A potência das vozes, adultas e infantis, materializadas aqui, refletem a força da oralidade como elemento essencial na/para produção de sentidos, identidades e sentimento de pertencimento à comunidade.

Nos diálogos que estabeleci com as crianças, seus familiares e outros moradores da comunidade ao longo das atividades, entrevistas e eventos que aconteceram na Maloca, os estigmas de lugar marginal se somavam aos distanciamentos de pessoas que integram e movimentam a Criliber e constituíam itens fixos entre a pauta das nossas conversas. Ao contrário do que se possa imaginar, o fato de morar fora da comunidade, não necessariamente, apaga o pertencimento e a identificação quilombola, mas, para alguns moradores, tem funcionado como fator limitante da presença física, por vezes essencial para manter o diálogo vivo, aberto e frequente com a comunidade.



Ao longo da cerimônia de entrega oficial do decreto da Portaria do território da Maloca à comunidade, entre um discurso e outro, o líder da Criliber, responsável pela condução da cerimônia, repetiu o mesmo pedido de benção: “Deus salve a África do Sul! Deus salve a Maloca!”. Em resposta, algumas pessoas gritavam: “Maloca!”. Os gritos e frases ditas transbordavam força, a resistência de quem viveu a possibilidade de despejo e sonha, como Rosália, em voltar para a Maloca. Além dos gritos de guerra, o tambor deu ritmo e sentido às letras das músicas cantadas:

Foi no ritmo forte dos tambores, que ecoaram em 1982  
 Liberdade para a África  
 Liberdade ao Pelourinho  
 Liberdade para Caixa d’Água  
 Sou quilombola, sou de Aracaju  
 Maloca! (grito e palmas)  
 (Zumbi da Maloca. Agosto de 2018).

Os gritos de liberdade me fizeram rememorar os primeiros contatos com a Criliber e com a comunidade. Das primeiras idas à Maloca, recordo um encontro inicial, numa data emblemática, o dia 13 de maio de 2015, quando houve a realização de um evento organizado pelos membros da Criliber, voltado à problematização do racismo, na perspectiva histórica e atual. Naquela ocasião, estavam reunidos representantes sergipanos de outras comunidades quilombolas, além de pesquisadores, palestrantes das universidades locais, militantes do Movimento Negro Unificado, membros da comunidade e de bairros vizinhos.

O evento evidenciava o esforço da Criliber para fomentar o debate acerca do racismo estrutural, bem como de tornar público o trabalho de resistência realizado com crianças, jovens e idosos da comunidade no sentido de continuar alimentando o sentimento de pertencimento racial.

### **2.3 “Eles são da letra, e a letra mata”: (re)existir, pautar o debate e politizar o conceito de raça**

Me diz que sou ridículo,  
 Nos teus olhos sou malvisto,  
 Diz até que tenho má índole  
 Tu me achas bonito, lindo!  
 Ilê Aiyê...!

Negro é sempre vilão  
 Até meu bem provar que não  
 É racismo meu? Não!  
 Todo mundo é negro,  
 De verdade é tão escuro,  
 Que percebo a menor claridade,  
 E se eu tiver barreiras?  
 Pulo não me iludo não,  
 "Com essa" de classe do mundo,  
 Sou um filho do mundo,  
 Um ser vivo de luz  
 Ilê de luz  
 (Música Ilê de Luz, do grupo Ilê Aiyê<sup>28</sup>).

Falas que emergem do fôlego de quem nasceu na luta. Reafirmações de identidades negadas, construídas, histórica e socialmente, no conflito. Eis aqui uma discussão que mobiliza, novamente, o conceito de raça, politizado pelo movimento negro e assumido pela Criliber, enquanto movimento social, como eixo basilar para a compreensão da vida, leitura do contexto atual e organização da resistência.

O trecho entre aspas que intitula este tópico é fruto de uma conversa com Zumbi da Maloca acerca do processo eleitoral<sup>29</sup> e, sobretudo, dos discursos racistas proferidos nas redes sociais no período de campanha por um dos candidatos. Naquele momento ele fazia, com certa indignação, uma análise da conjuntura, evidenciando o nascedouro do racismo, seu alicerce científico e como a legitimidade da ciência fomentou desigualdades e construiu um pensar racista na sociedade brasileira. À medida que expunha, num raciocínio lógico, o conhecimento histórico acerca da construção do pensamento racial brasileiro, ele apontou o poder que a elite tem nas mãos, afirmando que “eles são da letra, e a letra mata!” Ser da “letra”, para ele, é sinônimo de ser elite, no campo intelectual, econômico e social. Noutras palavras, é ter saberes legitimados por um sistema estruturado no racismo, que garante privilégios para poucos em detrimento da negação do direito e da convivência da morte de muitos.

Neste sentido, politizar o conceito de raça, colocá-lo no debate público, é vital para organizar a resistência. Como se vê, a letra da música *Ilê de Luz*, do grupo Ilê

---

<sup>28</sup> Primeiro bloco afro a desfilar no carnaval de Salvador, o Ilê Aiyê foi criado por moradores do bairro Curuzu, no ano de 1974, e evidenciou, na época, a fragilidade do mito da democracia racial. Atualmente, o grupo desenvolve projetos sociais com o fito de promover uma educação antirracista, por meio do conhecimento da cultura e história africana e afro-brasileira.

<sup>29</sup> Processo de eleição presidencial, realizado no ano de 2018.

Aiyê, cantada entre os discursos proferidos na cerimônia de titulação do território da Maloca, mencionado no tópico anterior, fez lembrar a hierarquização e o estereótipo produzidos pelo conceito de raça, evidenciando a ressignificação social que o conceito sofreu socialmente para permanecer vivo na mentalidade brasileira.

Infelizmente, nós temos uma sociedade que foi formada, e ainda está sendo educada por um processo europeu que reproduz o racismo. É o que está acontecendo. O processo eleitoral mostrou isso para o país e para o mundo e, vai repercutir, mundialmente, que o alicerce brasileiro foi formado em um só patamar, que é o racismo. Um Brasil racista! Um Brasil de europeus, e os seus descendentes estão mostrando a cara agora e dizendo: “Não, nós não gostamos de vocês! Nós não queremos vocês aqui!”. (Zumbi da Maloca, 42 anos. Entrevista concedida em outubro de 2018).

Um alicerce estruturado no racismo. “Um Brasil racista”. Na contramão, uma entidade mobilizando saberes e desenvolvendo ações em prol de uma construção antirracista. Em seu discurso, Zumbi da Maloca ressignifica o conceito de raça e o politiza, compreendendo-o como uma construção social, assumindo a necessidade de organizar a resistência democrática, na luta emancipatória. As falas de Zumbi da Maloca referenciam o conceito de racismo estrutural que atravessa instituições, comportamentos coletivos ou individuais, e incide como fenômeno conjuntural, como forma de racionalidade.

Deste modo, o racismo opera como decorrência da própria “[...] estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 50). Assim, o racismo se constitui estrutural e estruturante das/nas relações sociais, alicerçado no conceito de raça.

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p. 69).

No Brasil, o conceito de raça tem suas raízes históricas no alvorecer da ciência no século XIX. Esse conceito foi destrinchado por Schwarcz (2018), ao discorrer sobre as origens das teorias raciais que alicerçaram a raça como verdade

científica, positivista, verdadeiramente absoluta. As distinções genéticas e biológicas são as raízes gestacionais do conceito de raça, constituídas a partir do darwinismo social e do evolucionismo. “Raça, entendida nessa perspectiva biológica, por incrível que pareça é ainda hoje um conceito poderoso e persiste como construção histórica e social”, sobretudo, “como matéria-prima para o discurso das nacionalidades e marcador social da diferença que identifica e classifica pessoas” (SCHWARCZ, 2018, p. 409). Pela raça, o racismo se fez e se faz, atualmente, inerente à norma social.

Segundo Munanga (1998), no século XIX, a cor da pele foi um fator determinante para a classificação e hierarquização dos critérios, pautado na objetividade, com base na semelhança e na diferença. “A espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela” (MUNANGA, 1998, p. 3). A superficialidade do critério é destacada pelo autor, posto que “menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos”. A função hierarquizante do termo raça, amplamente veiculada em diferentes obras, entre os séculos XVIII e XIX, foi responsável pela criação de uma relação intrínseca entre o biológico, como cor da pele e traços morfológicos, e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e, emocionalmente, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 1998, p. 5).

Do ponto de vista científico, a hierarquia racial é inoperante. Todavia, os significados construídos como verdade absoluta pela ciência positivista alicerçaram a constituição do pensamento racial brasileiro. Assim, a classificação da humanidade em raças, pautada na hierarquização de sujeitos, deu origem a uma teoria pseudocientífica, mais conhecida como raciologia. Apesar da máscara

científica, “a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico”, posto que o discurso adotado cumpria a finalidade de justificar e legitimar o padrão de poder e dominação racial estabelecido. (MUNANGA, 1998, p. 7). Assim, com anuência científica, estava estabelecida a construção social e delimitados os lugares no topo e na base da pirâmide.

Numa perspectiva mais ampla de discussão, tomando como referência países latino-americanos, Quijano (2005) atenta para o lugar do conceito de raça e a sua resignificação nas relações sociais enquanto elemento estruturante e estrutural do racismo.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade, entre dominantes e dominados. [...]. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107-108).

Numa perspectiva estrutural, como aponta Almeida (2018), o racismo é processo político, que reverbera nas práticas sociais explícitas e sutis, individuais e coletivas, nas concepções e ações institucionais, nas distinções e hierarquias econômicas, nas práticas culturais e escolares. Para o autor, “do ponto de vista teórico, como processo histórico e político”, o racismo estrutural “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2018, p. 51). Assim, o racismo se constitui estrutural e estruturante da norma e das relações sociais.

Para Mbembe (2018, p. 64), em larga medida, “o racismo é o motor do princípio necropolítico”. Como parte da estrutura, está a serviço do exercício da soberania, já que é “[...] acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Em diálogo com Foucault, Mbembe (2018) explica que na economia do biopoder, o racismo exerce a

função de regulador da gestão e distribuição da morte – o que torna possível as “funções assassinas do Estado”. Eis “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18). Noutras palavras, a seletividade da comoção social e ausência de empatia quando a morte negra é noticiada, com o genocídio da juventude negra em curso.

Dizem, insistentemente, que essa conversa de raça não existe, que ficou lá atrás quando os homens da letra decidiram dizer que o negro não é incapaz, nem inferior biologicamente, mas aí já era tarde. E para comprovar o que eu estou dizendo basta pensar em quem você tem medo quando está no ponto de ônibus. Quem tem a cara de ladrão? Quem está de terno assinando as leis e quem está vendendo nos sinais? Quem está limpando o chão enquanto outros estão estudando ou se divertindo? Quem vira fantasia no carnaval? Quem está dentro do padrão? Qual é a cara que transmite confiança? Quem é morto todos os dias porque tem cara de malandro? Enquanto o negro continuar morrendo por ter cara de negro, vamos pautar o debate sobre raça porque é aí que se sustenta o racismo (Zumbi da Maloca, 43 anos. 01 de agosto de 2018).

O conceito de raça é constantemente elencado no cotidiano da Criliber, posto em debate como elemento fundante da estrutura social racista. Portanto, foi elencado ao longo deste texto como categoria central de análise, justamente pela possibilidade de compreensão da politização e sua ressignificação pelo movimento negro, e, de modo específico, pela Criliber. Isso não significa o abandono do termo etnia ou da expressão étnico-racial, posto que também é pertinente para entender a dimensão cultural que atravessa tanto a “linguagem, tradições, religião, ancestralidade, quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE)” (GOMES, 2012, p. 744). Neste sentido, não há fuga, neste texto, do conceito de raça ou preferência pelo conceito de etnia, “considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de ‘fala politicamente correta’”. (MUNANGA, 1998, p. 13). Entendo que a substituição dos termos não muda a realidade do racismo, naturalizado nas falas e olhares.

A fala de Zumbi da Maloca estabelece a tensão sobre a elaboração e legitimação de estereótipos de sujeitos negros no cotidiano como estratégia colonizadora que fixa os traços negroides à predisposição desonesta e à incapacidade intelectual. O estereótipo reforça a desigualdade e, por conseguinte,

alimenta discursos meritocráticos que silenciam pautas caras para o movimento negro – por exemplo, o genocídio da juventude negra, lida socialmente como marginal, presa e exterminada pela violência policial em função do estereótipo, de bandido, desordeiro, desonesto. Outra pauta que segue na contramão da meritocracia é política de cotas<sup>30</sup> para acesso e permanência de negros e negras nas universidades, defendendo-a enquanto ação afirmativa, oportunidade que gera equidade. Ocupar os bancos das Universidades contrapõe o estereótipo de que pessoas negras estão fora do padrão acadêmico(a), não têm “cara” de intelectual, professor(a), médico(a), advogado(a), engenheiro(a) e tantas outras profissões que foram historicamente projetadas para uma elite eurocêntrica.

Para Bhabha (1998, p. 110), “o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo”, exige “que ampliemos nosso objetivo, [...] mudemos nossos objetos críticos e políticos”, e, sobretudo, “mudemos o próprio objeto de análise”. Nesta perspectiva, o estereótipo produz e reproduz a negação de corpos negros, fixando o racismo numa pseudorealidade democrática, em termos raciais.

A pele, como o significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo, é o mais visível dos fetiches, reconhecido como “reconhecimento geral” em uma série de discursos culturais, políticos e históricos, e representa um papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais (BHABHA, 1998, p. 110).

Neste sentido, os objetivos da Criliber estão em constante diálogo com as bandeiras das lutas travadas pelo movimento negro e a politização do conceito de raça é destaque na construção e reafirmação da pauta em debate. É a partir do discurso que desumaniza que se busca a reafirmação da identidade e se reivindica a

---

<sup>30</sup> A Lei nº 12.711/2012, – sancionada pela presidenta, eleita democraticamente, Dilma Rousseff em 29 de agosto, – “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2012, p. 1). Como medida reparadora de uma dívida histórica, esta Lei se insere no cenário amplo de políticas educacionais no campo das relações étnico-raciais e consolida, legalmente, um dos itens da agenda de reivindicações do movimento negro brasileiro, em pauta nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Após a aprovação da Lei, enquanto legalização da oportunidade de acesso às universidades públicas e institutos federais, o debate gira em torno da garantia de permanência dos estudantes, além de estratégias que impossibilitem fraudes nas ocupações das vagas.

sua humanidade, tomando como táticas de ação práticas educativas pautadas no diálogo, que ganham corpo em rodas de conversa, realizadas com o público infantil, jovem e adulto. Elementos estéticos assumem lugar político, de resistência e (des)construção de identidades e configuram um caminho alternativo para uma educação étnico-racial, trilhado pela Criliber.

Para Nilma Lino Gomes (2017), “o Movimento Negro Brasileiro é um agente educador das relações raciais brasileiras porque seu saber e letramento são emancipatórios”. Neste sentido, orienta que o caminho para compreender a “ação política e social da população negra ao longo da história do nosso país e sua intensa produção de saberes” deve ser traçado, a priori, pela retomada das “formas de organização desse grupo étnico-racial durante o processo da escravidão, assim como as práticas e lutas políticas do período pós-abolição até os dias atuais” (GOMES, 2017, p. 139). Desde a década de 1980 até os dias atuais, a Criliber tem se configurado como espaço privilegiado, no qual as fronteiras entre o político, pedagógico e o cultural se entrecruzam com certa fluidez.

Em diferentes atividades, eventos e discursos, a luta pela memória se estabelece como elemento político de resistência – seja pela apropriação da imagem de Mãe Madalena; pela reconstrução dos fragmentos da história da comunidade e da própria relação com o território. O vivido na Criliber reverbera nos processos identitários construídos pelas crianças. Para além do planejado, aquele espaço é ressignificado por elas. O conceito de raça, politizado pela entidade, é negociado por elas, entre elas. A história da comunidade, a relação com o território, o sentimento de pertença, ganham diferentes sentidos nas experiências da infância quilombola. Com a mesma intensidade, elas criam (re)existências nos conflitos, na cumplicidade das conversas, nos espaços que habitam e nos “entre-lugares” (BHABHA, 1998) que criam. Tudo isso é atravessado pela estética, na intersecção de gênero e raça.



INTERSTÍCIOS PARA O TERCEIRO CAPÍTULO

GRUPO 1



### CAPÍTULO 3 – “CABELO RUIM, NÃO!”: VOZES INSURGENTES, IDENTIDADES EM CONFLITO E RESISTÊNCIAS INFANTIS

Sexta-feira, 23 de novembro de 2018.

Hoje fui surpreendida por Núbia. Ela chegou mais cedo e eufórica, escondendo algo entre os braços cruzados.

Com um sorriso nos lábios, me entregou um papel dobrado e disse, ansiosa: “Abre! Vai, abre logo!”. Abri, e, por alguns segundos, fiquei olhando o seu desenho. Naquele minuto pensei em tanta coisa, mas ela não me permitiu contemplação (risos). Me explicou cada detalhe do desenho e, com a mesma ansiedade, arrematou a conversa, dizendo: “Miri, olha como somos lindas! Eu e você: negras e lindas!”. Eu concordei sorrindo, abracei-a e agradei pelo presente.

Núbia não sabe a fonte de força e (re)existência que este desenho representa. (Diário de campo, 23/11/2018).

**Figura 13** – Desenho de Núbia



Fonte: Arquivo pessoal.

Um desenho como representação de si, – de nós! – declarando orgulho da raça, enegrecendo a autoimagem, assumindo a sua negritude. Neste sentido, o desenho de Núbia é nosso. A presença da minha imagem representa a intensidade dos nossos diálogos, a minha passagem pela sua vida, a nossa convivência na Criliber, a representatividade de uma mulher negra e interlocutora. Diante da experiência vivida, o desenho apresentado que abre este tópico não é meramente ilustrativo, ele representa afirmações cotidianas, produzidas nos conflitos vivenciados e, portanto, evidencia sentidos dos processos identitários que interseccionam gênero e raça.

Longe de fazer minar a autoestima ou produzir discursos que deslegitimem identidades, neste capítulo ecoam gritos e silêncios, choros e risos ouvidos e sentidos na e com a experiência de crianças negras – “[...] atores sociais que também produzem história e cultura a partir das condições dada pela sociedade que pertencem” (FARIA, 2002, p. 120) – que têm vivido tensões no processo de construção identitária. Os conflitos aqui expostos têm a função única de fazer refletir acerca dos processos identitários – que estão em pleno movimento – e das (re)existências que as crianças criam e reinventam para afirmar a vida. Tudo isso emerge nas relações sociais, no contato com o outro, o diferente.

As tensões se fazem presentes, sobretudo, para evidenciar existências de crianças que resistem, são autoras das próprias histórias e lutam cotidianamente contra o espelho que lhes apaga e nega a própria beleza, na contramão do olhar colonizador que as diminui, as exclui dos lugares de destaque nos eventos da escola, as direciona apelidos pejorativos, tenta silenciar suas falas, menosprezar suas dores, negar sua humanidade e existência. Assim, convido-os à leitura destes conflitos como pauta das ações da Criliber.

### **3.1. “Racismo é uma doença social”: Mimimi, Vitimismo e Moda – A linguagem a serviço da naturalização**

Shakia: Parece que não, mas, eu também sofro, viu?! Às vezes tem gente que fala que eu fiz mal às pessoas só porque eu sou branca. Mas eu não tenho racismo e nem preconceito, porque meu pai é moreno e eu não tenho racismo com ele.

Núbia: Sim, mas qual é o sofrimento que eu ainda não entendi?

Shakia: Porque eu sou branca, né?! Você acha que branco não sofre não, minha filha?!

Núbia: Sofre o que, racismo? Lógico que não! Nunca sofreu, nem vai sofrer.

Shakia: Mas eu já sofri sim. Você mesma já me chamou de branquela azeda na escola, lembra?!

Núbia: Oxente, menina! (risos) A gente está falando de racismo. O que isso tem a ver? Já que você quer falar de sofrimento racista, chame Miri e conte a ela quando foi que disseram que o seu cabelo é ruim. Vá! Chame! Eu quero ver o que você tem para dizer porque nunca fizeram nada disso, nem vão fazer. Branco não passa por isso.

Shakia: Pois, para o seu governo... [Núbia interrompe]

Núbia: Agora vá eu, preta, para a escola com o meu crespo armado: dizem logo que eu não tomei banho. Se fosse cacheadinho estaria na moda, mas nem isso, né?! É cada uma que eu escuto, viu?! (risos)

Shakia: Então é só você que sofre, né?! Já entendi. Pronto! Pode começar seu Mimimi!

Núbia: Mimimi é a minha mão na sua cara, já! Miri comece logo essa conversa porque a história hoje é braba, viu?!

Shakia sussurra: “sua” cabelo de bombril!  
(Núbia e Shakia. Outubro de 2018).

Era sexta-feira, minutos antes de uma atividade com Marielle da Federal. As atividades não haviam se iniciado. Enquanto conversava com o líder da Criliber sobre o planejamento de algumas ações, Shani veio em minha direção para avisar que Shakia e Núbia estavam discutindo sobre racismo, com receio de que alguma agressão física acontecesse. Eu tinha deixado o gravador ligado, como de praxe, em todas as atividades. Me aproximei e, a priori, não fiz nenhuma intervenção.

Numa conversa tensa com Shakia, Núbia reivindica o seu lugar de fala como menina negra, para falar sobre racismo, questionando Shakia sobre os privilégios de quem, por ter a pele clara e os cabelos ondulados, estaria isenta de sofrer racismo. Assim Núbia tem construído a sua compreensão acerca dos elementos em negociação quando o assunto é racismo. Durante a conversa, ela cita o cabelo crespo, volumoso, “armado”, como elemento que a coloca no lugar de “quem não toma banho”, não se arruma, não se cuida, aos olhos colonizados da sociedade racista.

O cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. [...] Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquele que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2002, p. 42).

Neste sentido, o cabelo é elencado pela cultura como veículo de comunicação, emblema identitário do corpo que é, antes de tudo, uma linguagem, um lócus de enunciação. A visibilidade do cabelo crespo comunica a negritude de Núbia. Suas tranças, turbantes e penteados reafirmam uma história que é ancestral, uma memória que se contrapõe aos olhares de estranhamento e aos discursos que hostilizam.

Deste modo, Núbia narra suas experiências, opta pelo silêncio algumas vezes, mas, na maioria delas, usa a voz firme para se afirmar e fazer enfrentamentos. No corpo a corpo, Núbia resiste ao “mimimi” e a outros termos que silenciam suas dores, das quais ela reivindica o protagonismo da própria fala. Assim, a conversa entre as meninas, a contra-argumentação de Shakia, sobretudo, faz lembrar, como disse Munanga (1998), que o racismo no Brasil é um crime perfeito. Núbia representa um lugar social, de quem, historicamente, é desautorizada a protagonizar seu próprio discurso, suas experiências e quando reivindica esse lugar passa por algoz, por alguém que se faz de vítima. O termo “mimimi”, vulgarizado nas redes sociais atualmente, é utilizado para esvaziar os sentidos do discurso, para deslegitimar a autoria de quem o faz e, conseqüentemente para silenciar e emudecer vozes. O “mimimi” finaliza qualquer possibilidade de diálogo porque não reconhece legitimidade na fala do outro.

Junto ao “mimimi”, o “vitimismo” também é um termo constantemente reproduzido com o objetivo de minar discursos. Os dois termos – comumente usados em situações nas quais o sujeito discriminado, violentado pelo racismo e por outras formas de discriminação, se defende e assume a autoria para falar sobre a sua realidade – simbolizam a potência da linguagem no processo de naturalização do racismo. Neste sentido, as palavras, quando inseridas no cotidiano das pessoas, escapam à reflexão e são mobilizadas a serviço da romantização do discurso hierárquico, em defesa da meritocracia. A linguagem tem a força de eternizar práticas racistas, múltiplas, camufladas como naturais e colocadas num lugar acrítico, justamente por fazer parte do dia a dia das pessoas.

Na mesma perspectiva, Núbia faz lembrar a hierarquia construída sobre as texturas dos cabelos crespos e cacheados. A definição dos cachos produz tolerância social – “se fosse cacheadinho estaria na moda” –, mas a particularidade do seu crespo carrega a marca negativa do estereótipo. O cabelo crespo que, historicamente, é lido como sujo, descuidado, esteticamente feio, ruim, tem sido usado pelas pessoas cotidianamente – longe de ter sentido do brilho de uma passarela, o termo que, a priori, parece inofensivo, na prática, alimenta, de maneira sutil, a manutenção do racismo, à medida que simboliza uma tendência, por isso, tolerado nas relações e, de modo singular, interpela sua identidade, posto que ela “[...] não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2000, p. 106).

Moda, neste caso, é uma metáfora, que remete à ideia de que usar os cabelos crespos é uma tendência do momento, esvaziando o sentido político que o cabelo representa na construção identitária de crianças negras. Esta é uma marca da sociedade capitalista que “se apropria de algo que é construído ideologicamente como marca identitária e uma produção cultural de grupos aliados do poder, transformando-o em mercadoria” (GOMES, 2006, p. 206). Assim, a moda o tira do lugar de elemento identitário, de marca positiva da estética, sobretudo, feminina negra.

Paralelamente, “não se pode negar que a comercialização de emblemas afro-brasileiros é mais uma prova de que os símbolos culturais africanos não foram sepultados, mas ressurgem enquanto depósitos de memória” (BRAGA, 2015, p. 244). A apropriação mercadológica que incide no esvaziamento político, a moda é sintomática de movimento de transformação que tem fissurado as bordas do tecido social – fruto da luta do movimento negro. A moda joga o jogo da norma e, sutilmente, reestrutura as formas de ditar o padrão de beleza. Nos entraves desse jogo, a ressignificação do cabelo crespo, protagonizada, sobretudo, por mulheres crespas e cacheadas, moveu as suas estruturas neoliberais. Certamente, assumir o cabelo crespo como ato político, fazendo do processo de transição um ato de (re)existência se fez potente e, com todos os entraves, rasurou a norma.

Shakia, uma menina lida como branca entre os amigos, que se identifica como parda, às vezes como amarela, compartilha apelidos e xingamentos sobre a cor da sua pele, tratando-os, em seu discurso como racismo reverso, mesmo sem

conhecimento acerca do termo. Núbia, uma menina negra, interrompe a fala de Shakia questionando-a sobre o “lugar de fala” para dialogar sobre racismo, afirmando a inexistência do racismo contra pessoas brancas. A conversa entre as meninas representa uma pauta importante, transformada neste texto em algumas questões que atravessam seus conflitos: O que é racismo? Quem pode falar sobre isso? De quem é o protagonismo? Racismo reverso existe?

Segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 25), o racismo é um “sistema de opressão” e, para ser caracterizado como tal, “deve haver relações de poder”. Considerando a construção do pensamento racial brasileiro, alicerçado no conceito biológico de raça, e, sobretudo, na própria construção histórica da nossa sociedade, “negros não possuem poder institucional para ser racistas”. Hodierno, fruto de um passado de negação e exclusão, “a população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui”. Assim, para “haver racismo reverso, precisaria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de trezentos anos da população branca, negação de direitos a ela”. Neste sentido, a autora questiona a “hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro” (RIBEIRO, 2017, p. 25).

Apontamentos acerca de uma hegemonia branca são rotineiros quando o racismo está em pauta. A recorrência nos discursos, por vezes descontextualizada, revela a necessidade de entender a ideia de supremacia branca a partir do conceito de branquitude.

Uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2012, p. 56).

A branquitude demarca um lugar simbólico, construído histórica e socialmente. Entendê-la evita anacronismos e permite compreender a supremacia branca, não como responsável pelo racismo hoje, mas, como tecnologia que mantém a engrenagem funcionando. Em complemento, a constituição do que é “ser branco é uma categoria racial que foi pacientemente construída no ponto de encontro entre o direito e os regimes de extorsão da força de trabalho” (MBEMBE, 2018, p. 88). Em decorrência, a valorização e constituição de um padrão do modo de

ser – atravessado pela estética, por características físicas – é revelador de quais grupos ou sujeitos são esperados naturalmente para ocupar lugares de destaque. É aí, também, que colonialidade do ser opera.

A inexistência do racismo reverso não menospreza as angústias de Shakia com os apelidos sobre a cor da sua pele, nem anula suas tristezas, incômodos ou sofrimentos. Todavia, é necessário se ater ao conceito e considerar que “a estética branca não é estigmatizada. Ao contrário: é colocada como bela, como padrão”. Uma menina lida como branca, que cresce num país “onde pessoas como ela estão em maioria na mídia, desde sempre tem representatividade”, não é discriminada por isso, não corre o risco de ser morta exclusivamente pela sua cor, ou, no futuro, “não ser contratada por uma empresa”, tendo seus direitos cerceados, oportunidades negadas, “[...] mais dificuldades de acesso à universidade”. Neste sentido, “há que se fazer a diferenciação [...] entre sofrimento e opressão. Sofrer, todos sofrem, faz parte da condição humana, mas opressão é quando um grupo detém privilégios em detrimento de outro” (RIBEIRO, 2017, p. 26). Na prática, os apelidos e conflitos vivenciados por Shakia na escola podem ser analisados, salvo o contexto das ocorrências, como violência escolar, não como racismo reverso.

Do mesmo modo, não sofrer racismo não exclui a legitimidade do discurso, não significa que não se pode falar sobre o assunto. Tendo em vista que o racismo estrutura a própria organização da sociedade, ele é um problema de todos, deve ser discutido por todos e todas. Todavia, há que se considerar, como discute Djamila Ribeiro (2018), o lugar de fala, que é antes de tudo social. Shakia e Núbia estão postas, do ponto de vista racial, em lugares diferentes: uma no lugar de privilégios, outra de opressões, respectivamente – são pontos de partida completamente diferentes, considerando a pauta racial.

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma (RIBEIRO, 2018, p. 34).



Neste sentido, considerar o lugar de fala do sujeito significa pensar o lugar social que determinado grupo ocupa na teia de relações de poder que estruturam a sociedade. Núbia representa, neste caso, um lugar social, historicamente marginalizado e silenciado socialmente, invisível. Seu grito pelo protagonismo e legitimidade do próprio discurso é a reivindicação da visibilidade. Ser visível, nesta perspectiva, é ser ouvida, é condição de humanidade (SPIVAK, 2010).

Em determinadas situações, Shakia desloca seus pertencimentos, ora branca, ora como amarela, habitando a fronteira entre negros e brancos. Um dado pertinente é que uma das razões que leva Shakia a participar das atividades em torno do tema é conseguir identificar o racismo no cotidiano, principalmente em situações nas quais ela também se vê sujeita – o fato de ter um pai negro é o elemento fundante. “Miri, se alguém diz assim: “nossa, a barriga de sua mãe foi boa viu?! Você não tem nada do seu pai!” – isso é racismo, não é?! Eu tenho certeza que é, mas eu queria que você contasse para todo mundo” (Shakia. Novembro de 2018).

Mais do que a possibilidade de a cor da sua pele ser alvo de racismo ou não, certamente, o que causa sofrimento em Shakia é o fato de ouvir “você não tem nada do seu pai”. Nesta frase reside a dor de Shakia, a coloca num lugar distante da aparência física do pai e, ao mesmo tempo, lhe apresenta a hierarquia que se impõe entre a branquidão e a negritude – sua mãe e seu pai, respectivamente.

Ainda que a frase racista seja direcionada ao pai, aos seus traços negroides, é o bastante para lhe causar dor. Afinal, de quem estão falando, senão dela? Shakia se vê no conteúdo da afirmativa, é ela o fruto da “barriga boa” que não “puxou nada” do pai. O discurso implícito de melhoramento da raça inquieta a menina e a desloca para um “entre-lugar” – uma zona intersticial que não lhe oferece a mesma segurança que o lugar de fala parece conceder a Núbia, quando reivindica o seu protagonismo como negra retinta. Aqui, a fronteira entre um lugar e outro excede o lugar de fala – igualmente potente – e se faz complexa condição de enunciação.

Ao tomar conhecimento do conflito inicial entre Shakia e Núbia, Marielle da Federal decidiu fazer uma roda de conversa com as crianças e alguém sussurrou “poxa! Vai falar de racismo de novo?!”. Didaticamente, a educadora social disse quealaria sobre si e iniciou perguntando: “quem aqui viu a minha publicação no Facebook? É sobre ela que eu quero falar”. A publicação à qual Marielle da Federal se referia era do ano de 2017, mais precisamente do mês de outubro, na qual ela

celebrava a sua matrícula no curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de Sergipe: “agora é oficial, a preta quilombola está na Federal”.

Naquele momento, as crianças a ouviram narrar a sua trajetória escolar, situando a falta de oportunidade para pessoas negras nas universidades e em outros espaços de poder. Marielle da Federal destacava as dificuldades de ascensão da população negra e o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Num discurso empoderado e emocionado, ela levantava uma bandeira:

[...] racismo não é só coisa de preto não. Aliás, o racismo é uma doença da sociedade e mata gente todo dia, por isso que é um problema de todo mundo. Agora pensem comigo: se a gente continuar brigando, se xingando, a gente vai chegar a algum lugar?. (Marielle da Federal, 21 anos. Outubro de 2018).

Levantando a bandeira de que o racismo é uma doença social, Marielle da Federal os convidou a formar uma roda e seguiu orientando: “Deem as mãos. Agora segurem firme. A partir de hoje, ninguém solta a mão de ninguém. Combinado?”. Arrepiada, ouvi em coro: “combinado!”.

Ainda de mãos dadas, acalmados os ânimos, Marielle da Federal conduziu as crianças até o pátio central da comunidade. Lá estavam à espera duas educadoras voluntárias, com corda, bolas de assopro e de futebol e bambolês. Ao longo da manhã, a educadora conduziu as brincadeiras priorizando a socialização entre as crianças. No final da manhã, Marielle da Federal retomou a roda que havia feito na sede da Criliber e, automaticamente, as crianças deram as mãos, imaginando que aquele seria o próximo comando. Ali começava um momento de reflexão.

Marielle da Federal: Mas eu nem disse que era para dar as mãos (risos), mas fico feliz que vocês tenham lembrado da nossa conversa lá na sede.

Agora a gente vai desfazer a roda.

Vamos lá? Formem duas filas.

Agora se afastem que eu vou fazer um risco no chão separando as duas filas. Prestem atenção para não desfazer a fila, viu?!

Pronto! Agora vocês permanecem na fila, mas ficam de frente para a linha [os dois grupos ficaram de frente, cerca de dois metros de distância].

Prestem atenção no que eu vou perguntar e vocês vão responder sem usar a voz.

Quando eu fizer a pergunta vocês vão pensar rapidinho e se a resposta for “sim”, vocês dão um passo à frente. Se a resposta for “não” vocês ficam parados no mesmo lugar. Entenderam?

Crianças: Sim [em coro]

Então vamos começar: quem gostou das brincadeiras hoje?

Todos dão um passo à frente.

Quem tomou café hoje?

Das quinze crianças, onze dão um passo à frente.

Quem já sofreu racismo?

Todos dão um passo à frente.

Quem já chorou quando sofreu racismo?

Das quinze crianças, seis dão um passo à frente.

Quem já apelidou o colega ou a colega, dizendo que o cabelo é feio ou o nariz ou a cor da pele?

Todos dão um passo à frente.

Quem já magoou alguém com apelidos?

Todos dão um passo à frente.

Quem quer que o racismo acabe?

Todos dão um passo à frente.

Quem vai parar com essas brincadeiras racistas e acabar com o racismo de vez?

Todos dão um passo à frente.

Quem vai lembrar de acabar com o racismo todo dia?

Todos dão um passo à frente.

Quem ama a tia Miri corre e dá um abraço nela.

(Marielle da Federal, 21 anos. Outubro de 2018).

Durante a dinâmica, silêncio, olhares tímidos para a pessoa que estava ao lado, ouvidos atentos à pergunta da educadora. Passos, olhares e posturas cheias de signos. O café da manhã e o choro, fruto do racismo, revelaram assimetrias e distâncias entre os passos. A identificação do racismo e compromisso de acabar com ele unificaram o ritmo dos passos. Em cada passo dado, a reafirmação da luta antirracista e a construção do seu alicerce na infância negra e quilombola. E, por falar em passos, quantos aquelas crianças terão dado? Quantos passos nós demos, juntos, construindo o caminho de uma educação antirracista? E você, que lê este texto neste momento, quantos passos terá dado?

Corpos que olham e são olhados, em cruzamento de pulsões e desejos históricos. Quando nos debruçamos sobre aquele inter cruzar de corpos para construir formas de olhar aqui agora, delineiam-se imponderáveis daqueles encontros históricos, propulsores de percepções e argumentações, mediações e significações só tangencialmente acessíveis. De quantos corpos e olhares, encontros e recuos constituem-se subjetividades, sensibilizações, interrogações históricas? (ANTONACCI, 2019, p. 723).

A cada passo, os deslocamentos possibilitavam o encontro da dor (com)partilhada diariamente, potencializadora de um entre-lugar comum. Marielle da Federal, ao propor a dinâmica, transformou-a, naquele momento, num elemento didático constituinte da pedagogia de (re)existência. O jogo é uma das camadas da pedagogia de (re)existência, uma forma de desestruturar a lógica binária – uma lógica que marca tanto os discursos de dominação, como os discursos de resistência.

Para além do quantitativo dos nossos passos, é importante estar em movimento e, por vezes, acelerar e correr para um abraço, assim como as crianças fizeram no final da dinâmica. Entre correria, gritos, sorrisos, a potência dos afetos, do vivido e (com)partilhado. A pesquisa ganha vida, a luta antirracista ganha militantes mirins e as brincadeiras dão sentido à experiência de cada criança.

### **3.2. “Cadê o lápis cor de pele?” representações de si – entre negação e aceitação, identidades em (des)construção**

Nyota: Eu, me desenhar? Como assim?  
Pesquisadora: Olhe para o espelho. O que você vê?  
Nyota: Eu!  
Pesquisadora: Como você se vê?  
Nyota: Bonita!  
Pesquisadora: Então, desenhe!  
Nyota: Mas eu não sei desenhar. Todo mundo vai ficar rindo de mim.  
Pesquisadora: Faça do seu jeitinho. Vai ficar lindo!  
Depois você decide se mostra ou não.  
Nyota: Então tá. Cadê o lápis cor de pele?  
(Nyota. Maio de 2018).

**Figura 14** – Desenho de Nyota



Fonte: arquivo pessoal.

Dois desenhos. Duas representações, entre a negação e aceitação de si. Uma autora, em meio aos seus conflitos, construindo seu autorretrato. Nyota se recusou algumas vezes a participar de uma entrevista que exigia dela o desenho de si. Neste trabalho, as suas construções não são meras ilustrações. Inicialmente, Nyota reproduziu no papel a cor da sua pele, evidenciou o nariz, a boca e o cabelo alisado. É perceptível o seu esforço pela representação do real, posto que antes do desenho ela se olhou no espelho algumas vezes.

Fiquei, por cerca de cinco minutos, assistindo a autora compor a sua própria obra, a sua autoimagem. Antes de começar, ainda no momento de conversa inicial, Nyota solicitou o lápis cor de pele e eu perguntei que cor tinha o tal lápis, fingindo não saber. Sem dizer uma palavra, Nyota pegou o lápis na caixa para me mostrar.

Pesquisadora: Rosa? Este é o lápis cor de pele?

Nyota: Sim, é rosa claro.

Pesquisadora: Porque ele se chama assim, cor de pele?

Nyota: Porque sim, todo mundo pinta com ele.

Pesquisadora: Onde você aprendeu que o lápis rosa é da cor da pele?

Nyota: Na escola.

Pesquisadora: Você acha que ele é parecido com a cor da sua pele?

Nyota: Não.

Pesquisadora: Você quer experimentar um desses? (aponto para a caixa de lápis com várias tonalidades de marrom)

Nyota: Eu não. O desenho fica feio.

Pesquisadora: Mas você já experimentou?

Nyota: Não.

Pesquisadora: Então eu vou deixar essa caixa aqui, junto com os outros lápis. O desenho é seu, você escolhe as cores que quer usar. (Nyota. Maio de 2018).

Assim como na minha<sup>31</sup> infância, Nyota também aprendeu, nas entrelinhas da construção do olhar e do imaginário racista, que, esteticamente, o desenho fica feio quando se utiliza qualquer tom escuro para pintar o corpo de qualquer personagem, sobretudo, o seu. O padrão de beleza, os conceitos de bonito e feio, construídos socialmente, são frutos do espelho colonizador, como disse Fanon (2008) – o reflexo colonizador espelhado era parte de um plano ardiloso: estabelecer um modelo a ser seguido e lembrado a cada vez que o sujeito colonizado se olhasse. Em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), o referido autor parte do questionamento “o que quer o homem negro?” e apresenta como resposta a humanidade negada – o homem negro quer ser humano. Todavia, a humanidade está associada à brancura, logo, para ser humano, é preciso ser branco. Tomando como base a reflexão do autor, é possível perceber as máscaras brancas no desenho de Nyota. O primeiro desenho, anulado, negado, é a extensão do real, dos próprios conflitos de uma menina negra que apreendeu, nas prescrições colonizadoras, que as máscaras brancas tornam o seu desenho e, por conseguinte, a sua autoimagem bonita, harmônica, humana.

Olhar para o primeiro desenho e não reconhecer a própria beleza levou a construir o segundo, marcado pelos traços finos da boca e do nariz, o cabelo loiro, liso e penteado – o penteado aqui tem dois sentidos: o primeiro é do próprio ato de pentear, cuidar e lavar, em oposição ao cabelo crespo, associado à sujeira e displicência higiênica; O segundo é um aspecto real, representa o volume e a textura dos cabelos crespos de Nyota presos num penteado, amarrado no alto da cabeça.

---

<sup>31</sup> Mais conhecido como lápis ‘cor de pele’, o lápis rosa, num tom clarinho, era muito utilizado nas aulas de artes, quando a professora costumava entregar uma folha com desenhos prontos para colorir. O lápis ‘cor de pele’ sempre foi utilizado para pintar o corpo do personagem. Um fato corriqueiro e naturalizado, pouco questionado na minha infância. Aos olhos de muitos, parecia tão inofensivo que se costumava dizer que dentro da escola o ‘racismo não existia’ (ALMEIDA, 2015, p. 2).

Nyota compõe seu autorretrato a partir de um padrão de beleza único, eurocêntrico – o do colonizador. Fixar e legitimar o padrão estabelecido socialmente cumpre, sutilmente, a função de normalizar uma identidade, como sendo a única possível, aceita. Neste sentido, “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83). A tentativa de normalizar e fixar identidades é parte do plano colonizador, do padrão de beleza eurocêntrico por ele estabelecido.

Assumir-se negra, orgulhosa da própria raça, numa sociedade que não reconhece beleza nos seus traços físicos, é, no mínimo, conflituoso. Por isso, é pertinente pensar a identidade negra como uma construção histórica e social, fruto, também, da

[...] comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que [...] serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p. 42).

Nyota fez uso do lápis cor de pele para pigmentar a própria pele no desenho e, como extensão, a própria roupa: “é a cor que está na moda, é chique”. Para combinar com estilo refinado: colar, brincos e cinto discretos.

O corpo humano é o primeiro motivo de estética, de beleza, possuidor de um elemento maleável que, tal como a madeira e o barro, possibilita diferentes recortes, detalhes e modelagens: o cabelo. Por isso corpo e cabelo, no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos. (GOMES, 2012, p. 9).

Neste sentido, o corpo negro e o cabelo crespo são elementos que compõem a identidade negra – entendida, neste texto, como processo de construção que se dá na relação consigo e com o outro, no contato com a diferença. É a partir, também, do contato com os padrões impostos socialmente, com os olhares que hierarquizam e subalternizam que a identidade é construída. Na complexidade dessa relação, marcada por conflitos e tensões diversas, a “mediação realizada pelo corpo e pela expressão da estética negra [...] um ícone identitário se sobressai: o

cabelo crespo” – sobretudo, quando o universo feminino é palco do conflito, como é o caso deste trabalho (GOMES, 2012, p. 2).

Segundo a referida autora, “o cabelo e o corpo são pensados pela cultura”, considerados como expressões “[...] e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil”, posto que “eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos”. (GOMES, 2012, p. 3). O corpo negro e seus traços físicos se transformam em marcadores sociais, denunciam negritudes que foram fixadas em estereótipos que minam a autoestima, atravessam mentes e estruturam relações sociais.

Sexta-feira, 29 de dezembro de 2018.

Hoje eu preciso escrever sobre Nyota. Ela participou de uma oficina de identidade, composta por várias atividades. Numa delas, a que mais me chamou atenção, Nyota deveria escolher uma imagem para representá-la, entre várias imagens de crianças, negras e brancas (aparentemente entre cinco e doze anos de idade). Diferente do desenho elaborado há, mais ou menos, três meses, ela escolheu duas imagens de meninas negras, com cabelos crespos. No final da oficina, Nyota me pediu para fotografá-la, cheia de pose, sorrindo e exibindo a imagem que a representava. Depois da foto, ela sentou ao meu lado, como em todas as atividades, e ficou olhando as fotos que eu tinha feito dela. Ela parecia tão à vontade olhando as próprias fotos (diferente do espelho), que eu decidi perguntar sobre a diferença de sentimentos entre olhar-se no espelho e nas fotos:

Nyota: A foto é só foto. O espelho é chato.

Pesquisadora: O que é chato no espelho?

Nyota: É que é muito chato todo mundo dizendo que eu sou feia, que meu cabelo é tuim. Por isso que eu bato mesmo. Mas, eles vão ver: quando eu crescer eu vou ser bem forte e não vou ligar para essas coisas e também não vou chorar para não dar gosto a eles.

Pesquisadora: Você já é muito forte, sabia?! Eu já fui criança e, assim como você, já ouvi muitos apelidos e muitos xingamentos por ser negra, por ter cabelo crespo.

Nyota: E o que você fazia?

Pesquisadora: Eu ficava triste, como você fica. Chorava!

Nyota: Oxe! Mas, não pode ficar triste. Você já é grande, então você é forte.

Pesquisadora: Sou, e fico triste até hoje.

Nyota: Oxe! Como você ensina a gente a ser negra e a ser forte, e você fica triste? Você é forte ou não é?

Pesquisadora: Sou. Nós somos! Hoje você é uma menina linda. Você vai crescer, vai se tornar uma mulher linda e vai aprender que bater não resolve o nosso problema, porque o racismo continua. Um dia você vai entender que não precisa ser forte o tempo inteiro, que é natural ficar triste, chorar. Está tudo bem sentir tudo isso porque dói, machuca muito. Chorar não te faz fraca, nem apaga a sua



identidade. Tudo isso faz parte do processo. Você só não pode esquecer de se amar, de sentir bonita, de sonhar, de ser criança; não pode esquecer que o seu cabelo faz parte da sua identidade, não é moda, e você pode usá-lo como você quiser. O ser humano é feito de muitos sentimentos e tudo bem sentir todos eles. Quando você ficar triste, lembre-se de que o racismo não apaga quem você é! (Diário de campo, 29/12/2018).

Nyota é uma criança negra que, aparentemente, não se cansa e não cede, cobra de si a responsabilidade de ser forte – que implica na impossibilidade de qualquer tristeza, desânimo ou choro. Ela aprendeu que deve ser uma “rocha”, e sente a sua identidade ameaçada por não suportar ser forte o tempo inteiro. Tamanha rigidez faz lembrar a construção social da imagem do negro e da negra no Brasil, a partir do racismo científico. Essa necessidade de ser forte, sem ter o direito de se magoar, chorar, entristecer, tem, sutilmente, ensinado a Nyota “a construção da mulher negra como inerentemente forte”, que é, antes de tudo ‘desumana” (RIBEIRO, 2017, p. 13). Enquanto tenta ser incansável, Nyota tem a humanidade violentada, posto que

Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer. Reconhecer fragilidades, dores e saber pedir ajuda são formas de restituir as humanidades negadas. Nem subalternizada nem guerreira natural: humana. [...] Reconhecer as subjetividades faz parte de um processo importante de transformação (RIBEIRO, 2017, p. 13).

Colocar-se no lugar de guerreira incansável representa a apropriação de uma história assimilada, numa versão que reduziu negros e negras a um corpo forte, resistente, sem alma. Em paralelo, foge da norma que dociliza corpos femininos, infantis – ainda que corpos negros, historicamente, estivessem à margem do estereótipo de anjo do lar, habitando a fronteira corpo-objeto-mercadoria, sexualizado. Neste sentido, Sueli Carneiro (2001) tensiona a construção histórica da mulher, fazendo um recorte racial.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres

estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Para além das tensões entre negar-se e aceitar-se, a relação com o corpo “fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (GOMES, 2002, p. 10). Noutras palavras, o corpo é alvo de crenças, padrões de comportamento, sentimentos, e, numa dimensão natural, ao mesmo tempo, simbólica, é alvo de um processo de humanização e desumanização. Assim, as experiências corporais são pautadas pelos padrões estéticos e culturais estabelecidos socialmente, na busca de afirmação das identidades.

Olhar-se, assim como para Nyota, não é tarefa fácil para as meninas com as quais dialoguei. Com o espelho à sua frente, desviando o olhar incansavelmente, Ayana não se via no reflexo que é, sutilmente, colonizado, materializado no seu imaginário por uma imagem idealizada, padronizada, que não lhe representa, e, por isso, a sua fuga. Naquele momento, Ayana tinha nas mãos o “espelho da colonização” – “[...] o branco que impiedosamente [...] aprisionava,” (FANON, 2008, p. 106) – e, enquanto vivenciava o conflito, ela se distanciava. Tomando a analogia do autor (2008, p. 106), “o que é que isso significava [...], senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo corpo?” –, marcas de um sistema de dominação que hierarquizou as diferenças, desumanizou sujeitos e tem destroçado a autoestima de Ayana, ainda criança, negra!

O anseio por se ver representada numa imagem bonita, que convença aos próprios olhos de que existe beleza em si, é um desafio diário e, na maioria das vezes, controverso. Numa das entrevistas, questionada sobre a preferência entre duas bonecas (uma branca e uma negra), Ayana optou pela boneca negra, dizendo considerá-la mais bonita. Todavia, quando lhe foi perguntado sobre qual boneca parecia/representaria a maldade ela apontou para a mesma boneca. Também lhe foi perguntado com qual boneca se parecia e ela disse não se reconhecer em nenhuma. Assim, os conflitos enfrentados por Ayana possibilitam pensar as

fronteiras construídas nos extremos, no processo de construção identitária. Para Bhabha (1998, p. 24), a “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” ao mesmo tempo que funciona como uma “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”. Atravessa as experiências de Ayana!

Lisha, ao contrário, se viu parecida com a boneca branca, expressando certa aversão à boneca negra, que lhe pareceu suja. Ao identificar-se como negra, não exclui o olhar colonizado de quem reconhece beleza nos traços brancos e feiura nos traços negros, bondade na boneca branca e maldade na boneca negra. A postura, o olhar, o padrão do belo são construídos socialmente e, no cotidiano, aprendidos nas sutilezas de práticas naturalizadas que perpetuam o racismo.

A aparência suja da boneca negra pode ser associada à construção do corpo negro, “como um signo que marca assimetrias sociais e de desigualdade de distribuição de poder” (GOMES, 2006, p. 235). Para a autora, o corpo “é o mais íntimo e mais importante dos signos, uma vez que nunca pode ser desvinculado da pessoa a que pertence”. Neste sentido, a introjeção de regras sociais, normas comportamentais, hábitos de higiene e tudo o que compõe o chamado manual de boas maneiras externa desigualdades e hierarquias nos modos de ser e viver –, processo que gera “naqueles que se veem diferentes e distantes de tal padrão, sentimentos e vergonha em relação ao seu próprio corpo, ao seu estilo de vida e à sua classe em que, acrescentaria, ao seu próprio grupo étnico/racial” (GOMES, 2006, p. 235). As representações do corpo negro se transformaram no curso da história, percorrendo caminhos que foram da imoralidade à incapacidade intelectual; da desonestidade à hipersexualização.

O fato de três, das seis meninas participantes da pesquisa, considerarem a boneca negra como suja evidencia a consciência corporal infantil e a internalização do corpo negro como sinônimo de sujeira, fruto de uma construção histórica, política, social e cultural – suas permanências são frutos da naturalização do processo de coisificação do corpo negro. Assim, o corpo é lócus de comunicação e interações sociais, que são cercadas de rejeições, aceitações e negociações. Neste sentido, o contato com o outro, nos espaços e relações sociais, elege o corpo negro como alvo de rejeição.

Era para eu ser a noiva da quadrilha na escola, mas Mateus disse que não ia dançar comigo porque eu ia suar e ele não ia aguentar o

fedor. A professora ainda ia escolher a menina para ser a noiva, mas eu nem coloquei meu nome lá (Núbia, 11 anos. Entrevista concedida em março de 2018).

Preterições, conflitos e agressões explícitas e simbólicas, diversas, refletem o corpo negro como alvo de significações, representações de inferiorização que ao longo da história foram associadas ao animalesco, promíscuo, desumano, sujo. Do mesmo modo, a lógica da situação enfrentada por Núbia evidencia a opressão que se instala numa relação de poder, com recorte racial e de gênero, posto que a acusação de odor, sujeira física, imputada ao corpo de Núbia é protagonizada por um menino branco que, enquanto expõe ojeriza ao suor negro, aponta impurezas, reivindicando seu lugar de superioridade na hierarquia racial.

Núbia narra outras experiências e, a partir delas, expõe marcas profundas do racismo. Entre as participantes da pesquisa, ela é que mais se reporta ao racismo na infância escolarizada<sup>32</sup>, elegendo a escola como lugar de enfrentamentos, conflitos e resistência. Entre uma fala e outra, num respirar profundo, suas lágrimas gritam em meio às suas pausas, seus silêncios.

Núbia: Eu tinha a idade de Nyota (8 anos). Eu não sabia botar o sapato direito, eu não sabia ler. Quando eu vinha de sapato errado, a professora mandava todo mundo da sala ficar rindo da minha cara. Isso me machucou muito. Ela também ficava me batendo, me chamando de burra, dizendo assim: sua burra! E não era só eu, tinha uma amiga minha que ela também ficava chamando de burra. Era só com a gente, só. O resto ela tratava tudo bem.

Pesquisadora: Por que com você?

Núbia: Não sei... Porque eu sou negra, deve ser por causa disso.  
(Núbia, 12 anos. Entrevista concedida em março de 2018).

A fala de Núbia é representativa, abre caminhos para pensar as práticas educativas escolares, numa dimensão étnico-racial, e reconhecer a importância dos primeiros anos de escolarização para a formação do sujeito, sobretudo, em âmbito identitário. Nesta perspectiva, diferentes pesquisas empreendidas no campo educacional evidenciam a importância de problematizar o racismo na infância, pois

---

<sup>32</sup> Ressalto que o objetivo deste texto não corrobora com os rótulos de vilania ou doutrinação da escola e/ou de professores e professoras. Ao contrário disso, entendo que a escola e os sujeitos que dela fazem parte estão imersos numa sociedade estruturada no racismo e, portanto, as práticas racistas, naturalizações e permanências fazem parte do contexto. Grosso modo, se a sociedade é racista, a escola e seus sujeitos não estão imunes ou isentos. Esta afirmação, assim como as narrativas materializadas aqui, não são denúncias – este texto não cumpre esta finalidade!

as crianças estabelecem relações pautadas na reprodução do preconceito e da discriminação. As brincadeiras e 'xingamentos' tornam-se corriqueiros e silenciados, ao invés de tornarem-se pauta de discussão, visando à conscientização dos sujeitos para uma educação antirracista. O papel do professor e suas práticas no cotidiano escolar são, unanimemente, pontuados em diversos estudos.

Certa vez, quando realizava uma pesquisa numa escola de São Paulo, presenciei no parque uma cena em que as crianças decidiram brincar de rainha. Uma menina negra disse: - "Então eu sou a princesa!", ao que a outra aluna de imediato e com o apoio dos colegas respondeu: - "como? Não existe princesa preta". [...] Os alunos foram, em grupo, consultar a professora. [...] A professora com ar enfadonho, ouviu e respondeu prontamente: - "É verdade, Isabela, não existe princesa preta. Faz de conta que você é uma visita no reino". (SANTOS, 2007, p. 25).

Os moldes tradicionais veiculados e legitimados no chão da escola delimitaram, durante muito tempo, os papéis e perfis de professores e alunos. O ambiente escolar, antes visto como espaço de disciplina para escolarizar corpos e mentes, hoje é amplamente problematizado em virtude das transformações ocorridas em todas as esferas do cenário brasileiro. Assim, a escola – enquanto instituição social, permeada de silenciamentos e práticas racistas, naturalizadas ao longo da construção da sociedade brasileira – é responsável pelos primeiros contatos da criança com a convivência coletiva, no chamado processo de socialização.

Quarta-feira, 24 de outubro de 2018.

Hoje eu não fui à campo, por um motivo significativo: proferi uma palestra na Universidade, na qual sou bolsista desde a graduação. Hoje uma mulher negra ocupou um (mais um!) lugar de poder, pautando a discussão étnico-racial. Compartilhei experiências da vivência etnográfica, falei das minhas crianças, do nosso lugar de fala, das nossas identidades, com o coração cheio de força e esperança de que um dia elas tenham as mesmas oportunidades.

Mas, não é sobre isso que eu preciso escrever – o real motivo é Nyota.

Hoje, durante a minha ausência no campo de pesquisa, recebi uma ligação do líder da Criliber para me contar que ela havia ido diversas vezes à sede da entidade, ansiosa para me ver. Ele narrou o acontecido:

"Ela brigou na escola hoje, de novo (risos). Desta vez assumiu as broncas de uma coleguinha. Parece que estavam conversando sobre o dia das bruxas e disseram assim para a amiga dela: "você não precisa se arrumar, seu cabelo já é de bruxa!". Vendo a amiga triste,

ela bateu no menino que falou, brigou com todo mundo que deu risada e correu aqui para te procurar. Ela quer que a amiga veja você, veja seu cabelo e, o mais importante, que você diga para a amiga que ela é bonita, que o cabelo dela é lindo – essas coisas que a escola não ensina!” (Diário de campo, 24/10/2018).

Em outros momentos de escrita deste texto narrei a relação construída com Nyota, seu temperamento forte, sua carência de afetos e as retribuições de carinho. Em todas as atividades que desenvolvi ou observei, desde o início, ela sentou-se ao meu lado, segurando a minha mão. As nossas trocas sempre foram muito intensas e, no primeiro sinal de atenção que eu direcionava a outra criança, a proximidade do seu corpo cedia lugar à distância, somados aos olhares fixos numa expressão de raiva. À medida que respeitava a distância de Nyota, sempre ouvia, das pessoas à nossa volta, os rótulos adquiridos na escola: “essa menina é assim, parece um bicho!”, “na escola ela só sabe bater nos outros”.

Assim como em outros momentos de conversa ou observação das interações e relações estabelecidas por Nyota, percebi que a sua tática de resistência às opressões racistas passa pelo enfrentamento físico, no corpo a corpo, nas brigas. Todavia, daquela vez era diferente, além de brigar, como de praxe, Nyota parecia ter encontrado refúgio, representatividade. Ela tentou fortalecer a amiga defendendo-a no momento de opressão, mas a resistência não acabava ali – para além da relação que construímos, da representatividade que sou para ela –, Nyota tinha para onde ir.

O cabelo crespo inferiorizado, como “cabelo de bruxa”, entra em cena, mais uma vez. A recorrência dos apelidos e os silenciamentos em torno deles evidenciam a naturalização do racismo. Para além disso, a bruxa é uma construção histórica da misoginia medieval, perpetuada nas histórias infantis como uma personagem feia e malvada. Neste sentido, a referência à bruxa nos apelidos, sobretudo, ligados ao cabelo, que já é taxado como “ruim”, possibilita problematizar o presente a partir dos resíduos medievais que, em tempos passados, foram responsáveis por perseguições e mortes pela Inquisição. Os resíduos deixados na história ganham novas roupagens em práticas que se prolongam no presente naturalizando o passado.

Nyota lida com preterimentos diversos. Ainda não ocupou lugares de destaque nos eventos da escola e, pelas respostas agressivas às opressões sofridas, foi rotulada. Ser associada a “um bicho”, não ter interesse pelos estudos

porque “só sabe bater”, ser a “neguinha preta”, a “neguinha feia do cabelo ruim”, do “cabelo de bombril” e tantos outros apelidos, faz parte do cotidiano escolar de Nyota. Suas narrativas despertam a necessidade de conhecer a escola. Em conversa com alguns professores, percebi silenciamentos daqueles que não enxergam racismo nos apelidos e xingamentos, pelo contrário, considera-os inofensivos, como parte do cotidiano das crianças.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia nas famílias e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2006, p. 43).

Neste sentido, as vozes que ecoam neste tópico fazem repensar a necessidade de problematizar a escola, enquanto instituição social, a própria formação de professores e a execução da Lei 10.639/2003, os currículos instituídos oficialmente e a sua dimensão oculta, as práticas pedagógicas e os silenciamentos produzidos, que naturalizam e corroboram com as permanências do racismo e, para além disso, reverberam na (des)construção de identidades. Cavalleiro faz um alerta pertinente:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

Conscientes de que o silenciar no cotidiano escolar, e em outros espaços sociais, “facilita novas ocorrências” – “reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (CAVALLEIRO, 2000, p. 99) –, a Criliber atua na Comunidade Remanescente de Quilombo Maloca, desenvolvendo ações educativas com as crianças, jovens e adultos. Destarte, o depoimento de Núbia, elencado para abrir o nosso diálogo neste tópico, representa, também, o compromisso assumido

pela Criliber, quando da criação do Projeto Mãe Madalena e da sistematização de práticas educativas, visando ao fortalecimento do sentimento de pertencimento racial na infância quilombola, como forma de enfrentamento e resistência ao racismo.

A convivência com as meninas tem revelado diferentes sentidos de identidades, evidenciando o ambiente escolar como lócus de enfrentamento. Numa roda de conversa, realizada em meio a uma oficina de turbante, Nyota narrou um conflito que havia acontecido na escola, dias antes da oficina, em que Shakia e Ayana se referem ao seu cabelo como “ruim”, “duro”, usando xingamentos que são silenciados cotidianamente, quando interpretados como brincadeiras comuns da infância. Questionada sobre o que havia sentido, não hesitou: “eu acreditei. Eu senti que meu cabelo é duro. Eu sou feia”.

Segundo Gomes (2002, p. 41), esses embates expressam “[...] sentimento de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial”, posto que as diversas “representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual” – representações socialmente construídas que reforçam estereótipos e potencializam experiências negativas com o corpo e o cabelo, sobretudo na infância escolarizada.

Neste sentido, a fala de Nyota faz pensar acerca da profundidade do racismo nas relações sociais, das suas permanências camufladas pelo tom de brincadeira, que minam a autoestima, as oportunidades, as identidades e a vida de uma criança. Ademais, compreender a simbologia do cabelo crespo como símbolo identitário reverbera no entendimento da “identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos”, que implica e dialoga com a construção do olhar que o sujeito tem de si mesmo e do outro na convivência social, “pois só o outro interpela a nossa própria identidade” (GOMES, 2002, p. 49). Assim, os olhares e as identidades se (des)constroem no confronto com o outro.

A referida autora alerta para o fato de que “o cabelo do negro, visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito” (GOMES, 2006, p. 49). Assim, a inferioridade imposta socialmente, que reduz Nyota, minando a sua autoestima, é consequência da construção do conceito de raça, que desumanizou sujeitos e funcionou como justificativa científica para o sistema de



produção escravista. Eis a construção do alicerce histórico de um processo de negação. Resíduos de uma história que se alonga no presente.

O conflito com o cabelo é comum entre a maioria das meninas participantes da pesquisa. Adequar-se a um padrão de beleza, sentir-se aceita ou passar sem chamar atenção pelo cabelo volumoso, evitando apelidos na rua ou na escola, são argumentos que Shani utiliza para justificar o uso de produtos químicos para ter o “cabelo bom”.

Pesquisadora: Como é a sua relação com o seu cabelo?

Shani: Normal.

Pesquisadora: Você gosta?

Shani: Sim.

Pesquisadora: Você acha o seu cabelo bonito?

Shani: Maravilhoso.

Pesquisadora: Quantas vezes você usa o cabelo solto?

Shani: Nenhuma.

Pesquisadora: Por quê?

Shani: Eu tenho vergonha, tia! Na rua todo mundo olha para o meu cabelo. Já passei alisante porque ele ficava muito cheio. Nem a xuxinha amarrava, tia. Aí a minha mãe passou relaxamento e abaixou. Só que quebrou meu cabelo todinho.

Pesquisadora: Como era o seu cabelo antes do relaxamento?

Shani: Grande e cheio. Batia na cintura.

Pesquisadora: De que tamanho ficou depois do relaxamento?

Shani: No pescoço, bem curtinho.

Pesquisadora: Você usava ele solto quando ficou curto?

Shani: Sim, porque ele ficou baixo e um pouco liso. [sem volume].

(Shani, 09 anos. Entrevista concedida em março de 2018).

As primeiras contradições na fala de Shani refletem a sua intenção em nos oferecer o discurso que ela entende que eu desejava ouvir, referindo-se ao cabelo como “maravilhoso” – o uso frequente deste termo para se autodeclarar como negra, para falar sobre o cabelo ou qualquer elemento identitário, justifica a escolha pelo nome Shani (de origem africana, significa maravilhosa) para representá-la. Entretanto, quando questionada sobre o uso do cabelo solto, o discurso se desfaz e revela uma relação conflituosa, entre a negação e necessidade de aceitar-se, marcada por uma linha tênue, fronteira, delineada pelo amor ao cabelo longo como símbolo de feminilidade e repulsa pelo fato de ser crespo e volumoso, símbolo que denuncia a sua negritude. Em diferentes momentos dos nossos encontros o cabelo se destaca como símbolo identitário, por vezes negado, por outras, aceito.

Shani é uma menina negra e tem apenas nove anos de idade. Ainda na primeira infância, teve seus cabelos alisados com produtos químicos para diminuir o volume e modificar a textura crespa. Meses depois, sofreu um corte químico e os fios longos que alcançavam a sua cintura caíram. Shani se viu de cabelos curtos, na altura da nuca, triste por ter perdido comprimento do cabelo, mas feliz por se sentir autorizada/obrigada a usá-lo solto e liso. Entre a alegria e a tristeza que fomentam desejos de sentir-se aceita, enquadrada no estético, eurocêntrico, branco, humano. Neste contexto, compreendido como a colonialidade do ser, o risco das dores de um corte químico capilar perde a importância, desde que garanta a libertação do lugar de inferioridade socialmente imposto – o de neguinha do cabelo duro.

Existe uma “máscara” (FANON, 2008) calando não só a voz, mas a própria existência. Paradoxalmente, desejar o cabelo liso, com todas as dores que um corte químico pode causar – desejo que se faz corpo afetado – é desejar a norma. Se estar na norma é condição de humanidade, o desejo de Shani é potência de vida, se faz fôlego e impede que a máscara a sufoque. Simbolicamente, afirmar-se “maravilhosa” é falar/existir pelos orifícios da “máscara”.

Na imagem abaixo Shani construiu seu autorretrato, destacando o que mais gostava no corpo.

**Figura 15** – Autorretrato de Shani



Fonte: arquivo pessoal.

Ao apresentar o desenho de si, Shani destacou o cabelo grande, como realmente é, e optou pelo cabelo liso, em detrimento de representá-lo crespo ou

cacheado. A princípio, Shani se descreve sempre como “maravilhosa”, autorrepresentada por um discurso supostamente pacífico que camufla seus conflitos internos com a estética, enquanto elemento identitário.

Aos olhos de muita gente branca e outras não negras, o black parece palha de aço ou um casco. As respostas aos estilos de penteado naturais usados por mulheres negras revelam comumente como o nosso cabelo é percebido na cultura branca: não só como feio, como também atemorizante. Nós tendemos a interiorizar esse medo. O grau em que nos sentimos cômodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo. (hooks<sup>33</sup>, 2005, p. 4).

Com os cabelos alisados, Shani se vê enquadrada no padrão eurocêntrico, estabelecido historicamente, que caracteriza a “mímica” – na acepção de Bhabha (1998, p. 130), uma das estratégias mais ardilosas da dominação colonial que se caracteriza como uma “[...] camuflagem, não uma harmonização ou repressão da diferença, mas uma forma de semelhança que difere da presença e a defende, expondo-a, em parte metonimicamente” (BHABHA, 1998, p. 135). A imitação tem caráter pedagógico e a sua naturalização constitui uma espécie de letramento da colonialidade – que faz do sujeito-corpo aprendente dos códigos racializados e os adapta à norma que lhe confere humanidade.

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado extorque de mim todo o valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o Branco a reconhecer a minha humanidade (FANON, 2008, p. 82).

Assim, alisar o cabelo é uma forma de imitar o modelo, o padrão colonizador estabelecido socialmente, entretanto, a imitação não faz de Shani a imagem e semelhança idealizada – humana! Desta forma, a mímica produz, numa relação ambivalente deslizante, um entre-lugar, conflituoso, intersticial (BHABHA, 1998). A

---

<sup>33</sup> Pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, ativista e teórica feminista estadunidense, em homenagem à avó materna, Bell Blair Hooks. Referenciá-la, neste texto, desta maneira, representa respeito a identidade da autora e as tensões que estabelece ao adotar o pseudônimo em letras minúsculas, contrapondo-se à padronização acadêmica e questionando identidades – posto que, para ela, tal identificação também lhe confere movimento, no sentido mais potente da palavra.

relação conflituosa com o cabelo reflete o processo de anulação das identidades negras ao longo da história. Neste sentido, Lélia Gonzales, refletindo acerca da construção das relações raciais no cenário brasileiro, afirma que, no Brasil, a mulher não nasce negra, ela se torna – para a autora, tornar-se negra é uma conquista.

A vivência etnográfica revela minúcias do cotidiano que, somente no momento de análise, transbordam sentidos de identidades, revelados na sutileza de quem diz “não!” para um convite: olhar-se no espelho! Minutos depois, aceita. Em seguida, frente à autoimagem, um olhar desviante se faz sutil, mas, insistente – eis a recusa à própria imagem, quando refletida. Com o mesmo sentido de fuga, fixar o olhar na borda do espelho ou na caixa que carrega como suporte para ver-se rapidamente, numa fração de segundos silenciosos e desconfortantes. Assim, olhar-se no espelho, na presença ou na ausência do grupo, produziu incômodos. O reflexo de si, rejeitado ou visto rapidamente por olhares desviantes evidenciava, aos olhos da pesquisadora, as tensões de alguns discursos afirmativos, ou, melhor dizendo, os conflitos que cercam o processo de construção identitária das crianças com as quais dialoguei. Enquanto vivem a infância, sentindo na pele as marcas do racismo, vi/vejo crianças frente a frente consigo mesmas, mas, sobretudo, com um espelho “colonizado” que mina a própria autoestima (FANON, 2008).

Assim como o espelho, uma boneca pode apresentar para a criança uma representação de si. No cotidiano da pesquisa, ter a possibilidade de escolha entre uma boneca negra e uma branca evidenciou também as marcas dos estigmas construídos socialmente, a partir do conceito de raça, revela preterimentos, olhares “colonizados”, reprodução de estereótipos, racismos sofridos. Apontar a brancura como sinônimo de limpeza, honestidade e beleza, revela tensões de um olhar que enxerga nos traços enegrecidos de uma boneca a maldade, a sujeira e a feiura. O silêncio de uma analogia pela escolha espontânea de uma boneca, eleita pelos traços finos e brancos, é produzido quando uma criança é questionada sobre a representatividade, julgando qual boneca parece consigo. Neste sentido, identidade se constrói nas entrelinhas das escolhas que excluem, marginalizam e negam a própria negritude, como partes de um processo dinâmico de confrontos e enfrentamentos que também são internos.

Na potência da experiência de viver e ser quem é, penteados escondem o volume de cabelos enegrecidos pela textura crespa. Na mesma medida, as

naturalizações do cabelo crespo e cacheado como “ruim” minam a autoestima de crianças negras e o evidenciam elemento identitário. Em contrapartida, descrever a relação com o próprio cabelo com certa pacificidade, em frases afirmativas como “meu cabelo é lindo, maravilhoso!”, “meu cabelo é a minha identidade”, “eu gosto de ter cabelo de negra. É lindo!” faz parte do cotidiano de quem evita expor o volume, a textura.

Neste sentido, a estética é um campo de guerra! Aceitar-se e sentir-se bonita com o cabelo o crespo tem sido, cotidianamente, uma batalha na vida de crianças negras que enfrentam a transição capilar com o fito de afirmar a negritude numa sociedade que nega constantemente a sua beleza. O cabelo se estabelece como símbolo identitário, não só na dinâmica racial, mas também na norma de gênero – o cabelo longo e a simbologia do feminino; uma construção histórica e social do padrão de beleza. O corpo, atravessado pelo instituído socialmente, “é, ele próprio um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história” (SANT’ANNA, 1995, p. 12). Assim, o processo de ser, “tornar-se” (SOUZA, 1990), menina, negra, quilombola, também passa pelo corpo, pelas normas que entrelaçam gênero e raça.

Numa dimensão individual e coletiva, as falas das meninas refletem a pauta da luta travada pela Criliber, quando da sua fundação, até os dias atuais, enfrentando dinâmicas e dificuldades que caracterizam o movimento de resistência, em prol do desenvolvimento de ações afirmativas que reverberem na construção identitária das crianças da comunidade. Neste sentido, seu líder afirma: “não quero que essas crianças vivam com ódio delas mesmas por serem negras. Eu luto para que elas se orgulhem. Minha mãe me ensinou a olhar por elas. Eu me lembro dela dizendo: ‘enquanto tiver uma criança na rua, minha casa vai continuar aberta. É daí que eu tiro força pra seguir na luta, minha amiga’” (Zumbi da Maloca, 43 anos. Entrevista concedida em fevereiro de 2018).

Seguir na luta significa reconhecer que “as lutas sociais são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 13). Seguir na luta simboliza, também, a reinvenção de táticas para promover ações que educam, empoderam, positivam os sentidos de negritude, produzem cultura,

potencializam experiências e, em consequência, reverberam na (des)construção de identidades, sobretudo na infância quilombola. Para tanto, o diálogo é elencado como principal ferramenta metodológica, em outras palavras, é por meio do diálogo que se constrói uma pedagogia de resistência no chão do quilombo. Como esta pedagogia se configura? Eis a questão que se faz para discorrer no próximo capítulo.

**INTERSTÍCIOS PARA O QUARTO CAPÍTULO**



## **CAPÍTULO 4 – “EDUCAÇÃO RACIAL COMEÇA NA FAMÍLIA”: COMO SE CONSTRÓI UMA PEDAGOGIA DE (RE)EXISTÊNCIA?**

Este capítulo incide na impossibilidade de apresentar uma receita, um conjunto de procedimentos metodológicos pedagogizantes dos fazeres e saberes comunitários. Com efeito, interessa compreender os mecanismos de construção desta pedagogia e, principalmente, o efeito desta na constituição dos sujeitos, nos discursos que se fazem corpo, na raça que se faz travessia no horizonte das relações de força cotidianas.

Faço lembrar aqui o lema do Projeto Mãe Madalena – “educação racial começa na família” – que dá sentido às posturas éticas e políticas dos sujeitos que fazem a Criliber, reafirmando a pertença ancestral, feminina – o matriarcado de Mãe Madalena. É o legado de Mãe Madalena, que atravessa todo este trabalho, a luta pela sua memória, como forma de resistência que alicerça a educação antirracista que a Criliber, por meio do projeto, desenvolve.

Do alicerce histórico na família, que extrapola vínculos sanguíneos, ao chão do quilombo urbano Maloca, emerge uma pedagogia de (re)existência. Um território marcado pela oralidade, pelo toque do tambor, pela dança, pela música, pelo acarajé, pelas alegrias e tensões de uma comunidade diversa. É no/pelo território que se constrói, coletivamente, maneiras outras de vida e resistência – um território que não está isento dos efeitos destrutivos da “colonialidade” e da “necropolítica”, para referenciar Quijano (2005) e Mbembe (2018), respectivamente.

Assim sendo, que figuram neste capítulo elementos constituintes da pedagogia de (re)existência – o cenário, as ferramentas metodológicas e as insurgências potencializadas nas vozes-meninas que trazem entonação viva a este texto. Assim, importa dar a ver como as crianças, sujeitos de si, criam possibilidades outras de vida que fazem eclodir uma pedagogia de (re)existência, interseccionando raça e gênero.



#### 4.1. O cenário pedagógico

É, minha amiga, a gente tá na guerra! O Estado brasileiro trabalha de uma maneira perversa, cruel, para que as famílias negras e quilombolas não tenham acesso às políticas públicas afirmativas para o seu desenvolvimento, geração de renda, trabalho e sustentabilidade. A gente tá aí na batalha, todo dia, lutando para que saiam das gavetas as políticas afirmativas para a população negra. A gente segue peitando o governo, batendo de frente, e fazendo o trabalho de formiguinha que é a nossa educação racial, sabe por quê?! Porque a educação racial transforma a vida das pessoas, amiga. Enquanto o governo mata um preto por minuto, a gente educa uma criança todo dia e vai fortalecendo o nosso grito, dando as mãos e dizendo junto: o genocídio do povo preto tem que acabar! A gente não aguenta mais ver preto morrendo de fome, morrendo na bala, morrendo sem oportunidade de estudar e crescer na vida. Chega! Ubuntu<sup>34</sup>! (Zumbi da Maloca, julho de 2018).

Gritos<sup>35</sup> de indignação ecoam nos becos e vielas do quilombo, no chão da Criliber. São gritos outros, cheios de potência, que dão diferentes sentidos à educação, enquanto estratégia primeira de resistência para dizer que identidades também gritam, reafirmam modos de ser, viver e insurgir, denunciam violências, extermínios e desigualdades, alicerçadas no racismo.

Identidades outras, violentadas pelo racismo, quando fortalecidas, a partir do sentimento de pertencimento, fazem emergir a necessidade de gritar por dignidade, reivindicando uma humanidade que é negada histórica e socialmente. A potência dos gritos e dos silêncios (que também gritam) ressoam falas em coro: “o genocídio do povo preto tem que acabar!”.

O genocídio da juventude negra é tema recorrente e, sempre que posto em pauta, as discussões tomam rumos complexos que bifurcam entre o apoio à pena de morte, somado ao salvacionismo policial, e a responsabilização da polícia/Estado. Paradoxos desta natureza se fazem presentes numa comunidade periférica que é atravessada pela socialização da violência cotidianamente, do espaço público ao privado – onde o privado também se faz público. Mas, o que justificaria a defesa da pena de morte, vinda de uma parcela da população – negra e pobre – que é alvo da

---

<sup>34</sup> Palavra de origem africana, especificamente, dos povos Bantus. Ressignificado nas diásporas, o termo se popularizou no Brasil, sobretudo nas redes sociais, acompanhado do significado “eu sou, porque nós somos”. Com efeito, a apropriação na Maloca agrega sentido comunitário à vivência das pessoas, traduzidos em generosidade, amizade, acolhimento e cumplicidade.

<sup>35</sup> Retomo aqui o tom e o sentido do grito adotado na introdução deste texto.

violência sistemática, enquanto política de Estado? Eis um dos paradoxos que contextualizam o cenário pedagógico desta pesquisa!

Há aqui a necessidade de retomar o conceito de colonialidade, reavivando as estruturas políticas que mantêm a engrenagem funcionando. As peças da engrenagem se mantêm lubrificadas pelos mecanismos de violência em espaços historicamente marginalizados. Se faço este movimento é para destacar a categoria racial como um dos eixos das hierarquias sociais do “sistema-mundo do capitalismo global” – um “elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Nos contratos sociais, normativos, “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser “[...] explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 120). A colonialidade do poder, conforme o autor supracitado, não é fruto do acaso ou de alguma patologia social, pelo contrário, é parte de uma lógica que estrutura as relações de poder desde os tempos históricos da colonização. Na e pela colonialidade a violência é socializada nos territórios marginalizados e é pela socialização da violência que a colonialidade também se faz pedagogia, normatiza a humanidade. Paralelamente, nas fronteiras da colonialidade se fazem cenários em que outras pedagogias emergem – neste caso, a pedagogia de (re)existência.

Ah, minha fia, eu reclamo, viu?! Reclamo muito com Zumbi da Maloca quando ele começa com esse chamego dele – uma conversa de quilombo. Como, minha fia?! Agora eu lhe digo, viu?! Eu moro aqui faz é tempo. Eu vi esse menino crescer, vi o Criliber nascer e eu não concordo com nada disso, não. Agora é tanta conversa, tudo é racismo. Até a polícia, minha fia, que protege a gente eu já ouvi dizer que tão reclamando dela. Se tá ruim com ela, minha fia, imagine sem ela? Eu tenho é medo, viu?! (Dona Doca, 72 anos. Entrevista concedida em novembro de 2018).

A fala de Dona Doca é sintomática de como a colonialidade educa, legitimando o racismo – ao ponto de torná-lo invisível, porque naturalizado. Há, aqui, outras forças operando para que o lugar da política seja ocupado, na fala de Dona Doca, pela polícia como garantidora da segurança – seguridade da vida. Eis um dado importante para pensar o funcionamento da “necropolítica”.

Propus a noção necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse de destruição máxima de pessoas e da criação de mundos de morte, formas novas e únicas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhe conferem o status de mortos-vivos (MBEMBE, 2018, p. 71).

A partir do conceito foucaultiano de Biopolítica – “aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle” – Achille Mbembe elaborou o conceito de necropolítica. Enquanto política de promoção da morte, que se dá pelo exercício do poder soberano – “capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (MBEMBE, 2018, p. 125).

Se recorro a Mbembe não é para referenciar a macropolítica, mas, sobretudo, as suas reminiscências nas microrrelações. Há, na fala de Dona Doca, uma espécie de esperança depositada na polícia – “que protege a gente”. Uma espera salvacionista creditada numa das instituições legitimadoras do poder soberano, que incide, violentamente, sobre a população negra. Sem ela, o medo se prolifera – este que é parte da necropolítica.

Assim como Dona Doca, alguns moradores da comunidade não reconhecem a Maloca como comunidade quilombola. Para além de dividir opiniões, o que é comum numa comunidade, há, aqui, um entrave. No caso dos quilombolas, o reconhecimento é condição de legitimidade deste sujeito político de direito. Neste sentido, quais entraves podem residir aí? Qual significado do não-reconhecimento? Aqui, faço lembrar as palavras de Frantz Fanon (2008):

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. (FANON, 2008, p. 182).

Para Fanon (2008), o reconhecimento é condição de humanidade – sempre interpelada pelo outro. O que coloco sob tensão aqui não é a legitimidade dos discursos ou do reconhecimento da comunidade remanescente de quilombo urbano,

mas o funcionamento do necropoder – “que embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, mártir e liberdade” (MBEMBE, 2018). Há, aqui, a possibilidade de pensar na esfera política – que é, portanto, “a morte que vive uma vida humana”; acrescento: reconhecida – nela, o não reconhecimento é, ele mesmo, a morte da população.

Era manhã de sábado – 20 de outubro de 2018 – quando gravei este áudio. Relutei para transcrever e o faço hoje, na madrugada do dia 18 de abril do ano seguinte, ainda incompleto.

Andávamos pelos becos da comunidade, Zumbi da Maloca e eu, para convidar as crianças para o evento “como um dia de criança” que aconteceu nos dias 27 e 28. Ao chegar numa das casas, encontramos duas senhoras sentadas, numa calçada estreita. Fome era a pauta da conversa entre as duas vizinhas. Elas comentavam o que estava faltando para o almoço, enquanto dividiam feijão e farinha entre as duas casas.

Zumbi da Maloca fez o convite, avisou que teria lanche, como de costume, e nós fomos embora. Saímos calados, andando lado a lado, e assim permanecemos por longos minutos. O misto de impotência e indignação me faziam doer por dentro.

O nó na minha garganta se desfez quando ele rompeu o silêncio, entrou numa mercearia próxima e comprou arroz, ovos e outros itens. O pagamento ficou pendente e nós voltamos para entregar três sacolas. Enquanto escrevo neste diário, o nó na minha garganta se refaz. (Diário de campo, abril de 2019).

A partilha da fome entre vizinhas (con)funde, paradoxalmente, o sentido da filosofia africana ubuntu, no mais íntimo das relações comunitárias, ao passo em que grita – de fome – dignidade! Não seria, a fome, outra forma de subjugar a vida ao poder de matar? Na desigualdade, o necropoder encontra formas de operar.

A cidade do povo colonizado [...] é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, com uma cidade ajoelhada (FANON, 2008, p. 39).

Em diálogo com Fanon (2008), acerca desta mesma passagem, Mbembe (2018) se refere à “ocupação colonial tardia”. A subalternização do colonizado é elemento-chave do exercício da soberania, ou seja, da “capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2018,

p. 41). Numa sociedade economicamente desigual e estruturalmente racista, a fome cumpre a agenda política de promoção da morte. O necropoder opera no quilombo urbano, se materializa na carne negra, no lugar social, fazendo o corpo ser nutrido pela fome. Vidas negras, quilombolas, descartáveis... matáveis! Paralelamente, a mesma via de gestão da morte da população negra na periferia do capitalismo fortalece alianças no interior da comunidade, que partilha do mínimo alimento que tem.

Nas brechas da política de morte, ubuntu – filosofia africana – se faz corpo, como parte integrante da metodologia de luta que reafirma a vida, na mesma fração de potência em que ela se faz matável. É aí que resistência se reinventa e dá vida a uma educação antirracista. Noutras palavras, é na luta pela existência que se produz uma pedagogia própria no chão do quilombo, pautada no diálogo e na união – por mais dinâmica e conflituosa que ela seja – dividindo o alimento e a responsabilidade pelas ações!

No contexto da colonialidade, reminiscência da construção histórica colonial, é pertinente atribuir sentidos pedagógicos aos saberes, à luta e modos de ser e viver de sujeitos marginalizados socialmente. Isso também se faz, aqui, pela compreensão do sentido pedagógico deste cenário. Enquanto contextualizo, em diálogo com Fanon, Quijano e Mbembe, especificamente, meu esforço reside no reconhecimento dos entraves, conflitos e contradições da comunidade urbana, remanescente de quilombo, Maloca. Trazendo outras vozes, que não especificamente das crianças, ouvi outros ecos que ressoam nas falas e comportamentos delas. Esses gritos não se separam, são diversos, mas são, sobretudo, comunitários. As inferências que fiz trazendo a fome, o genocídio, a pena de morte, o salvacionismo policial, traduzem o meu olhar para as pautas que atravessam o cotidiano. Por mais paradoxais que sejam – e são – elas fazem o cenário pedagógico potente, justamente por trazer à baila do texto as pautas, lutas e resistências.

Na contramão da compreensão da Pedagogia restrita à escola e ao processo formal de educação, entendo-a em sua amplitude como processo formação que se dá no chão da comunidade, nos saberes construídos, nos ensinamentos e aprendizagens. A Pedagogia à qual me refiro emerge como rachadura na

concretude da colonialidade; no fazer cotidiano, no mais singelo ato de reafirmar a vida diariamente, como possibilidade de (re)existência na necropolítica.

Numa perspectiva decolonial, reconheço na pedagogia infinitas possibilidades de construção de metodologias de luta pela existência, desde a transmissão de saberes e valores pela oralidade até as estratégias de enfrentamentos que são ensinadas e apreendidas na convivência diária e coletiva. Assim, a existência de grupos marginalizados, buscando a preservação ou a reinvenção da própria cultura, é produtora de vida, de pertencas, de história. É no contexto que desumaniza, no qual os grupos criam estratégias de resistência, que se produz uma pedagogia própria, o que Walsh (2013) vem problematizando enquanto Pedagogia Decolonial que pode ser pensada como “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência”. Assim, a autora propõe pensar numa pluralidade de pedagogias ‘outras’, nunca antes problematizadas ou consideradas, “[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver” (WALSH, 2013, p. 27).

O sentido pedagógico das práticas de resistência não se restringe a nenhuma técnica ou instrumental de transmissão do saber, nem às práticas formais de uma educação escolarizada. A pedagogia que se propõe pensar estabelece intrínsecas relações às práticas de insurgência, de sobrevivência e manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados.

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, [sic] afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Para Lélia Gonzalez (1982), o discurso também é pedagógico e a resistência se dá nas fissuras. Nesta ótica, há um caminho decolonial. É na essência dos movimentos sociais que se busca compreender estratégias de existência, produtoras de vida e mantenedoras do sentimento de pertencimento racial. Esta concepção de Pedagogia, em toda a sua amplitude, dialoga com a teoria freireana e faz recordar

os discursos e caminhos percorridos por Paulo Freire (2005) ao problematizar a necessidade de humanização e consciência social, tomando como via de transformação a Educação. De acordo com o autor, “a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites” (FREIRE, 2005, p. 112). Assim, pedagogias outras fazem a resistência.

Com efeito, a resistência se dá por diferentes linguagens (gritos, choros, silêncios...). O corpo fala! O corpo grita – de fome! – para além da necessidade fisiológica. O corpo grita vida! Ecos desses gritos se fizeram ouvir, também, nas rodas de conversa do “Café Criança”. É o eco estrondoso desse grito que faz do compartilhar a comida, um gesto orgânico de resistência – ferramenta metodológica de uma educação antirracista, porque a luta se faz de barriga cheia!

#### **4.2. “Café Criança – Dialogando Contra o Racismo”: a comida como tática, o diálogo como metodologia**

Sexta-feira, 22 de dezembro de 2017.

Na mesa, frutas, pão, refrigerante, doces e salgados. Bandejas preenchidas com copos descartáveis vazios, à espera do horário de servir o refrigerante. Cadeiras em círculo. Ventiladores ligados. Ambiente preparado para a chegada das crianças. Na entrada da entidade, encontrei o líder, Zumbi da Maloca, à espera das crianças, que começaram a chegar em pequenos grupos e, aos poucos, foram ocupando espaços. Minutos depois, a sala estava cheia de vida, energizada com a potência da infância.

Ao longo da manhã, as crianças foram encorajadas a usar a voz, narrar as próprias experiências e exercitar a sensibilidade de ouvir e compreender as marcas de experiências diversas, vividas e narradas por aqueles e aquelas que dividiam o mesmo espaço de diálogo. Pouco mais de uma hora de conversa, ouvi um sussurro – “que horas pode comer?”. Atento ao cochicho, Zumbi da Maloca, que já estava com uma bandeja a postos, serviu o lanche naquele momento, com as crianças ainda em círculo, em diálogo. Naturalmente, a atenção ao lanche foi estabelecendo a pausa no diálogo. Naquele momento, aproveitei para conhecer os sentidos daquele evento para as crianças. Com Ayana, aprendi que aquele era um espaço delas: **o “café” é só para a gente, para a**

**gente comer e falar. É tudo sobre racismo, viu?!  
Aí a gente pode dizer o que a gente pensa, como  
a gente vê o racismo e é bom porque tem  
comida, né?! Aí todo mundo vem!**  
(Diário de campo, 22/12/2017).

Enquanto Ayana pegava um pão na bandeja, perguntou se poderia pegar outro para levar para a mãe. A mesma atitude se repetiu entre seis, das quinze crianças presentes naquele dia. De modo semelhante, outras crianças, em diferentes momentos e atividades, fizeram o mesmo pedido. O “café criança” é parte de uma postura política e pedagógica da Criliber: não se faz educação, sobretudo antirracista, de barriga vazia.

A disposição das cadeiras em círculo favorece o clima intimista e a relação de confiança, necessária para estabelecer o diálogo – ferramenta metodológica que compõe o trabalho pedagógico no Projeto Mãe Madalena. Neste sentido, o “café criança” tem encorajado as crianças, no pleno exercício da escuta sensível das dores do outro, a usar a voz, falando de si, das próprias angústias e enfrentamentos, num espaço que também é delas.

O referido evento tem se constituído como momento de partilha, de conversas que reverberam na construção identitária das crianças que participam, de modo que encontram nos diálogos estabelecidos oportunidade de formação, fruto da troca de experiências que se configuram na relação dialógica. Assim, a roda de conversa funciona como espaço privilegiado de rememoração, desabafo, reflexão, que pressupõe a fala e a escuta em momentos que se diversificam entre conflitos, silêncios, choros e sorrisos que permeiam a interação.

O “café criança – dialogando contra o racismo” nasceu, segundo Zumbi da Maloca, da necessidade de preservação da oralidade. Em nossas conversas ele rememorou o vivido com Mãe Madalena, que reunia as crianças da comunidade na porta de casa e, sentada numa cadeira, contava histórias, compartilhava saberes, conversava, ouvia e falava.

Numa comunidade marcada pelos ensinamentos orais, é assim que os saberes circulam, passados de geração em geração. É no chão da comunidade que as pessoas se conhecem, comem acarajé, conversam, criam laços duradouros, (des)constroem identidades. É no íntimo da comunidade que se divide a fome de



vida incrustada no corpo. “Nos laços de sua família, um nó – a fome” (EVARISTO, 2017, p. 93).

Em tempos de acesso fácil aos recursos tecnológicos, o “café criança” funciona, também, como espaço privilegiado de ouvir e contar, num bate-papo *offline*, olho no olho, tal qual Mãe Madalena fazia. Neste sentido, este tópico, entre outras finalidades, cumpre o objetivo de contar o que aconteceu. Pegue uma cadeira e vamos conversar!

Ao longo dos anos de 2017 e 2018 acompanhei quatro edições do “café criança”. O horário de início estava fixado em 9 horas da manhã. O término era conduzido pelo sinal de saturação do diálogo, quando as crianças demonstravam perda de interesse ou simples desejo de ir embora. Aquele era o momento delas, como Ayana pontuou no início deste tópico. Assim, a duração variou entre uma hora e 30 minutos e duas horas, aproximadamente.

A primeira edição acompanhada aconteceu em 18 de novembro de 2017, como parte da agenda de comemoração ao Dia da Consciência Negra. Compareceram naquela manhã 22 crianças, na faixa etária de dois a dez anos de idade, sendo 14 meninas e oito meninos. Com a sala organizada para a roda de conversa, Marielle da Federal iniciou a atividade falando sobre Zumbi dos Palmares e o significado de ser quilombo. Aqui, alguns aspectos do conceito de “quilombismo”, de Abdias Nascimento (1980), operam com certo vigor. Entre eles, a referência a Palmares, por meio da figura de Zumbi, como quilombo enquanto lugar de resistência histórica.

Ao retomar a história da escravidão no Brasil, fazendo uma abordagem diferente da qual as crianças estavam acostumadas a ouvir na escola, um menino de dez anos questionou: “mas se eu colocar isso na prova eu tiro zero, né?!”

Aquela situação pareceu embaraçosa para a educadora, que tentou convencer a criança da importância de conhecer a própria história, mesmo que a escola a ignore. Todavia, para além do caminho percorrido pela educadora para responder à indagação posta, aquela era e continua sendo uma oportunidade para repensar a versão eurocêntrica da história do Brasil, contada na escola. Por que uma história de luta e resistência não caberia numa prova? Por que uma versão negra da história zeraria uma prova? Quais saberes continuam sendo privilegiados na escola, em detrimento da negação de histórias, conhecimentos e saberes outros?

Qual é o sentido de ser quilombo e não se ver representado no ambiente escolar? Para além do espetáculo montado no Dia da Consciência Negra, o que a escola tem feito com Lei 10.639/2003? Quais práticas tem adotado, na perspectiva educativa das relações étnico-raciais?

O questionamento de uma criança suscitou uma série de outras questões que tensionam as práticas escolares, o silenciamento e desvalorização de saberes outros. Ao longo deste trabalho, que alcança um ponto de finitude em poucas unidades de páginas a seguir, a escola foi lembrada pelas meninas como espaço de enfrentamento, evidenciando a urgência de repensar o currículo, oficial e oculto, a própria formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e, sobretudo, a desnaturalização da estrutura racista pela qual as paredes da escola foram e continuam alicerçadas. Noutra perspectiva – da resistência – Nyota nos oferece outro ângulo dessa relação conflituosa com o ambiente escolar e suas práticas.

Tarde de terça-feira, primeira semana de junho.

Estive na escola em que Nyota estuda para uma reunião com as mulheres quilombolas da Maloca. Elas estão participando de um Projeto de Agricultura Familiar e criaram uma horta comunitária dentro da escola. Acompanhar o andamento do referido projeto me possibilita compreender a educação de um outro ângulo, a partir da relação com a terra, da produção orgânica, da consciência ambiental, ante a colonialidade da natureza.

Todavia, retomo a escrita neste diário para registrar um encontro potente e inesperado com Nyota. Ao chegar na escola, encontro silêncio, alunos em sala de aula e, de longe, vejo uma menina deitada de bruços, num banco de cimento, quieta, contemplativa. Permaneci de longe, observando, contemplando a cena. Minutos depois Lisha se aproxima, elas se falam rapidamente. A menina que estava de passagem segue em direção ao bebedouro e volta para a sala de aula. Nyota permaneceu ali por cerca de 20 minutos. Alguns alunos e dois funcionários da escola passaram por ela, mas pareciam não ver. Me aproximei, sentei ao seu lado, próximo a sua cabeça. Ao se dar conta da minha presença, Nyota apoiou a cabeça no meu colo. Ficamos ali, quietas, em silêncio por alguns minutos. O silêncio foi interrompido por ela com a pergunta “Miri, você vai embora agora? Vai para a Criliber?”. Eu perguntei sobre a razão da pergunta e ela me respondeu: “não quero ficar aqui. Eu tô sem saco hoje. A professora tá lá fazendo pergunta. Até parece que escuta o que eu digo”. No meio da nossa conversa, um grupo de mulheres chegava para cuidar da horta e nós, eu e Nyota, nos juntamos ao grupo. (Diário de campo, junho de 2019).

O silêncio de uma criança produz ecos ensurdecedores. O isolamento temporário de uma menina negra rotulada de briguenta, indisciplinada, excede o lugar subalterno do rótulo. Na lógica do pensamento binário, dos enquadramentos de certo e errado que atravessam a norma disciplinar, a fuga de Nyota reforça os rótulos que lhes foram dados. Colocar em suspenso este raciocínio permite vislumbrar o horizonte de relações estabelecidas no cotidiano e tensionar a dimensão do jogo disciplinar. O que a ausência daquele corpo (in)visível, deitado no banco do pátio, terá produzido na sala de aula? Sob a vigilância da professora, em meio a uma arguição, quais sentidos da escuta, do diálogo, a escola tem produzido? Na contramão da culpabilização da escola e/ou dos sujeitos que dela fazem parte, como Nyota se constitui na experiência de não se sentir ouvida?

De diferentes maneiras, no mais singelo do cotidiano, os gestos de Nyota se fazem resistência, à medida que tornam possíveis outras formas de existência, de criação de uma vida vivível do lado de fora, ainda que dentro da escola. Abandonando o banco, a caminho da horta, Nyota criava outros respiros – um respirar que transforma a experiência. Enquanto regava a plantação, Nyota semeava uma forma outra de estar ali, na escola.

Ao sair da sala de aula, Nyota se despia dos rótulos – que, repetidos diariamente, são internalizados. O seu deslocamento cria rachaduras na concretude do lugar subalterno de quem está na escola, mas, não quer aprender. Nyota fizera daquele banco um “entre-lugar” (BHABHA, 1998), um lócus de afirmação da vida em silêncio, por tempo determinado. Com efeito, o ato de deitar no banco do pátio, permanecer ali no horário da aula, colocava em rasura a norma que escolariza o corpo. Rasurar a norma é habitar a fronteira. Estar fora da sala de aula, é romper relações de força que castram a vida.

A resistência habita os gestos orgânicos no cotidiano. Resistir é (re)inventar modos outros de (re)existir. É afirmar a vida no terreno infertilizado pela padronização do ser, humano, que hierarquiza, desumaniza, invisibiliza sujeitos. A resistência é criada no mais singelo do cotidiano e, de modo transitório, reside no ato do deslocamento, nas fissuras, no regar a plantação e respirar a sensação de liberdade, no afeto do colo que ultrapassa os limites metodológicos de uma pesquisa. Com efeito, a resistência também se faz sensorial, pelo sabor, pelo toque,

pelo cheiro e pelo eco de muitos gritos engasgados. A resistência ressignifica a ética da própria existência!

A segunda edição do “café criança – dialogando contra o racismo” aconteceu no ano seguinte, no Dia Internacional da Luta Contra a Discriminação Racial – 21 de março de 2018. Aquele dia marcava o início das oficinas que foram realizadas para selecionar os participantes da pesquisa. Responsável pela mediação da conversa, iniciei me apresentando e compartilhando o objetivo de analisar as ações que a Criliber desenvolvia com as crianças e os impactos no processo de (des)construção das identidades. Em seguida, fiz menção à simbologia daquela data e lancei uma questão: para você, o que é racismo?

Núbia: Ah! É quando alguém fala que você é burra só porque você é negra. Eu vou dizer um exemplo: uma menina é negra, né?! Então, ela foi para a escola. Na hora do recreio ela queria brincar de princesa. Aí chamou as meninas e sentou no fundo da sala, brincando que era o castelo. Tava tudo legal até Felipe aparecer e dizer que ela não era nada de princesa porque ela era preta e gorda, que ela não ia ser nada com aquele cabelo ruim e feio. Aí a professora viu tudo.

Pesquisadora: O racismo deve ter machucado muito a menina da história.

Núbia: Sim, ela só tinha sete anos.

Pesquisadora: Você sabe como ela se sentiu? O que a professora fez quando viu?

Núbia: Essa menina sou eu. A professora me abraçou. Ela gostava de mim, mas eu não vejo mais ela (choro).

Pesquisadora: Eu posso te dar um abraço?

(Núbia, março de 2018).

Na potência daquele abraço, senti a respiração, as lágrimas e o choro contido de quem sofre e enfrenta a hierarquização da diferença, que é marginalizada à medida que não condiz com o padrão de corpos femininos imposto socialmente: branco e magro. Os olhares e silêncios de Núbia insurgem num abraço, rompem com o sufocamento da colonialidade do ser, que lhe impõe um modelo fixo e estático de humanidade enraizado na padronização que adjetiva negativamente seu corpo, seus cabelos, a cor da sua pele, sua maneira de ser e estar no mundo. A colonialidade do ser, neste sentido, lhe confere como destino final o esvaziamento da vida, das possibilidades de ser quem é, das identidades possíveis. À medida que violenta e fratura diariamente a sua humanidade lhe causa a morte subjetiva – para além da perspectiva biológica –, ferindo fatalmente a sua existência.

Posteriormente, Núbia rememorou algumas experiências atravessadas pelo racismo, vividas na escola. Entre elas, a postura silenciosa de docentes e demais profissionais que atuam pedagogicamente na instituição se destaca. Núbia, como aluna, vê a escola silenciar, em pleno exercício de impotência: “eu estudo lá, né?! Fazer o quê? Ninguém faz nada! A gente não pode reclamar. Tem uma coordenadora que diz que é assim mesmo, que vai passar quando a gente crescer”. No íntimo do cotidiano, o ato de não fazer nada funciona como tecnologia do “necropoder” (MBEMBE, 2018) – negligenciar é o mesmo que “deixar morrer”.

As falas de Núbia fazem pensar acerca da potência da voz de uma criança e, sobretudo, da postura adultocêntrica da escola, no cerne das relações étnico-raciais, à medida que se nega ao diálogo e silencia ante as práticas racistas. Noutras palavras, no ambiente escolar “[...] a criança morre, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias”, identidades em (des)construção, atravessadas pelas relações étnico-raciais, “para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (SARMENTO, 2011, p. 588).

A terceira edição aconteceu em julho do mesmo ano, como parte da agenda em comemoração ao aniversário de 36 anos da Criliber. Na ocasião a pauta da conversa foi direcionada para a atuação da entidade, sobretudo, nas rodas de conversa e a importância que representa na vida de cada uma das crianças que estavam presentes. Lisha, que faz intervenções pontuais, geralmente quando é chamada, diretamente, para a conversa, pediu a palavra no primeiro minuto, depois de anunciada a pauta da roda:

Lisha: depois que eu comecei a participar certinho do café eu comecei a saber a diferença do racismo e da brincadeira. Uma vez eu disse a minha mãe que a vizinha tinha feito racismo comigo e ela teimou dizendo que ela tava brincando, mas eu sei que não era. Era racismo mesmo! Ninguém chama ninguém de nega fedorenta brincando, não. Mesmo que fale sorrindo, é racismo. É racismo do mesmo jeito!

(Lisha, julho de 2018).

O sorriso não anula o racismo – Lisha afirma num tom de absoluta certeza. O tom humorístico nas práticas racistas foi teorizado Adilson Moreira (2018) como racismo recreativo. “Esse projeto racial toma a forma de violência simbólica; o humor

racista compromete a reputação social de minorias raciais, o que serve também para legitimar formas de exclusão” (MOREIRA, 2018, p. 152). Segundo o autor, quem pratica o racismo recreativo parte do pressuposto de que o “humor racista não expressa ofensa” (MOREIRA, 2018, p. 152) – eis uma forma de naturalização.

Naquele dia o sorriso e o racismo, juntos, foram pauta de discussão. As crianças estavam mais participativas do que de costume. Enquanto umas levantavam a mão, pedindo o direito de fala, outras interrompiam a narrativa de quem estava falando. Conversas paralelas se estabeleciam enquanto a roda estava num momento de bagunça organizada, sem brigas e confusões, apenas na urgência de falar – a resistência pulsa na desordem!

O ato encorajador estava surtindo efeito, o diálogo estava fluindo, com a energia e a potência da infância. Zumbi da Maloca, mediador naquele dia, sentado na sua cadeira, ao lado das crianças observava tudo, fazendo sinais positivos com a cabeça, com as mãos, sem usar a voz. Naquele momento, só se ouvia as vozes protagonistas do “café” – que, aos poucos, foram se alterando, num volume ensurdecedor, de quem já estava de pé, conversando com quem estava ao lado, e, no esforço de ser ouvido(a) gradativamente falava mais alto.

Naquele minuto, Zumbi da Maloca levantou da cadeira, em silêncio, abriu o refrigerante e encheu os copos descartáveis que estavam vazios, dispostos numa bandeja, como de praxe. Ainda em silêncio começou a servir e as crianças foram retornando aos seus lugares. Percebendo os ânimos mais calmos, o educador retomou o diálogo, enquanto servia alguns salgados: “quer dizer que Lisha já sabe a diferença entre racismo e brincadeira?! Muito bem, Lisha!” Entre o salgado e o refrigerante, Lisha respondeu: “sim. Eu não fico mais calada não. Se eu não disser, ninguém vai saber, né?!” A partir daquele momento as crianças seguiram comendo e conversando.

As falas de Lisha são cheias de signos, referenciam o sentido pedagógico da atuação da Criliber no planejamento e, para além disso, reinventam aquele espaço. No interesse de “participar certinho do café”, Lisha dá a ver o ato libertador de usar a voz, mais precisamente, de como tem afastado todos os “cale-se” cotidianos, quando o assunto é racismo. Enquanto falava, recebia olhares de quem concordava, acenando positivamente com a cabeça ou, do mesmo modo, usando a voz e interrompendo por segundos a sua fala. Naquele momento, concordar era urgente! –

a urgência refletia a potência, a cumplicidade e a vitalidade da infância, das crianças que se desentendem, se ofendem e no minuto seguinte, se apoiam, dividem a dor e lanche; resistem!

Desestabilizando a ordem, diálogos outros iam se estabelecendo, produzindo sons que se avolumavam a cada segundo e, para além disso, configurava um processo de recriação de modos outros de estar ali, de compartilhar experiências, existências saturadas das amarras colonizadoras que ditam regras para conviver e conversar. Diálogos infantis, negros, quilombolas, outros, resistiam naquele espaço, contrapondo a lógica e os enquadramentos racistas!

Em novembro de 2018 se realizou mais uma edição do “café criança – dialogando contra o racismo”. Integrando a agenda do mês, em alusão à Consciência Negra, a roda de conversa contou com a mediação de Marielle da Federal e outras três mulheres negras que se dispuseram, voluntariamente, a realizar uma oficina de turbante e conduziram um bate-papo com as meninas sobre transição capilar, destacando o cabelo como símbolo identitário.

Num olhar retrospectivo, vimos que o turbante foi usado por nharas, nanhãs, senhoras, sinhares, ou donas da África Ocidental, ou seja: aquelas africanas se uniram aqui a homens europeus e passaram às suas filhas mestiças essa tradição. Silva nos dirá que a maneira como estavam colocados tais panos oferecia a possibilidade de uma identificação sobre a origem africana, de modo que o turbante, bem como o cabelo ou as marchas tribais, eram signos, na verdade, de uma identidade africana (BRAGA, 2015, p. 243).

Asicineiras ensinaram duas amarrações diferentes e convidaram as meninas para colocar os turbantes. Entre uma amarração e outra, quando convidavam as meninas para se olharem no espelho, diziam frases curtas e significativas: seu crespo é lindo! Nosso cabelo não é moda! Nosso cabelo é a nossa identidade! Tenha orgulho do seu cabelo! Aos poucos, uma a uma, as meninas se olharam no espelho, sorriram. Aqui, raça e gênero se entrelaçam. Das palavras não ditas, ecoam:

[...] queremos olhar no espelho e amar nossas formas corporais, nossas cores de pele e as cores de nossos cabelos, porque estamos fartas de uma estética colonial do branco como belo (que é) parte do culto à aparência que o neoliberalismo implantou (PAREDES, 2010, p. 34).

O corpo, a estética, as construções sociais que atravessam as identidades de meninas negras, quilombolas. O segundo momento da manhã foi dedicado à roda de conversa, que teve início com duas questões: “Quem sabe o que é transição capilar? Quem já passou pela transição capilar?” Shakia respondeu: “Eu sei! É quando você deixa de alisar o cabelo, igual a Shani agora”. Naquele dia, diferente dos outros, Shani estava em silêncio. Ser citada naquele momento lhe gerou certo desconforto.

Shani: Eu tô com vergonha. Eu tive muito preconceito com o cabelo porque meu cabelo é cheio. Foi na escola. A minha mãe saiu e a minha professora tava lá e não tinha ninguém para ficar com Ayana. Aí eu pedi para ela ficar comigo na sala e a professora deixou.  
 Ayana: Eu me lembro desse dia mesmo.  
 Shani: Aí tinha uma menina que tava sentada atrás de mim e ela usa óculos. Aí a professora mandou eu sentar atrás por causa que o meu cabelo tava cheio, né?! Tava solto. Aí eu quis alisar mesmo. Só que eu me arrependi. Essa já é a terceira vez que me arrependo.  
 (Shani e Ayana, novembro de 2018).

As meninas que estavam presentes conhecem a história de Shani com o cabelo (narrada no capítulo anterior) e começaram a compartilhar com Marielle da Federal e com asicineiras. Shani ficou em silêncio.

Ayana: Shani fica triste quando fazem racismo com o cabelo dela. Ela não gosta que fale nada do cabelo dela.  
 Shakia: É verdade. Ela chora se falar do cabelo dela. Hoje de manhã ela chorou porque queria tirar a xuxinha do cabelo. Aí eu fui lá ajudar e tive que cortar um pedaço do cabelo, tava todo embolado. Depois ela chorou.  
 Shani: É um problema, Miri já sabe. Quando o meu cabelo tá molhado fica bom, baixinho, mas, quando tá seco, fica cheio. Eu tenho vergonha, todo mundo fica olhando.  
 (Shani, Shakia e Ayana, novembro de 2018).

Uma das icineiras sentou ao lado de Shani, lhe deu um abraço e lhe pediu desculpas por ter permitido que as crianças contassem a história dela, sentindo que tinha desrespeitado o protagonismo de Shani, enquanto autora da própria história. Ao mesmo tempo, a menina maravilhosa respondeu:

Não tem problema, tia. Aqui eu posso ser negra! Aqui ninguém reclama do meu cabelo, não. E quando acontece alguma coisa de



preconceito Miri ou Marielle da Federal conversa com a gente. Tá tudo bem, viu?!  
(Shani, novembro de 2018).

Shani estava entre seus pares, num lugar que lhe permitia ser negra, sem ofensas ao cabelo, sem inferiorização do volume ou da textura. Sua fala é sintomática de uma expressão do feminismo comunitário, que se tece na coletividade, numa forma ética de ser sujeito que só se tece na relação com o outro, afirmando um modo de existência, um modo de re/existência diante das muitas camadas racistas do necropoder.

Segundo Julieta Paredes (2010, p. 12), o feminismo comunitário é, antes de tudo, um posicionamento de luta pela autonomia do corpo das mulheres. Nas palavras da autora, é dizer “basta de colonização do nosso corpo e pensamento! Basta de estruturas sociais, culturais e político-econômicas em que vivemos e vivem as mulheres do planeta. Basta de medo, basta de perseguição, basta de violência e discriminação”. Nas palavras de Shani, é criar um espaço transformador das dores em lócus de respiro entre seus pares, de criação e transformação de si.

Há, aqui, a potência da experiência de infância, em que crianças reinventam formas de viver o espaço, as relações e seus próprios conflitos, como “[...] sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo [...], estruturam e estabelecem padrões culturais” (SARMENTO, 2007, p. 36). Desta maneira, só a potência da infância pode explicar e dar sentido às experiências que, minando autoestimas, violentando identidades, deixam feridas na cabeça e nos sentimentos de Shani e, por extensão, de tantas outras meninas negras, mas, que, também, dão a ver atos de radical criação. Eis aqui a pedagogia de (re)existência se constituindo na infância – é ela mesma, criação, transformação, ética de si mesmo.

### **4.3. Como um dia de criança**

Convites feitos no potente “boca-a-boca”, compartilhados nas redes sociais, espalhados pela comunidade. Uma identidade visual que declarava sentimentos de pertença afro-brasileira, quilombola e, no sorriso estampado de um menino negro anunciava o convite: Era “um dia de criança” – na verdade, dois – planejado para brincar ao ar livre, cantar, correr, brincar.

Figura 16 – Convite virtual para “um dia de criança”



Fonte: arquivo pessoal.

O evento aconteceu nos turnos matutino e vespertino, contou com diferentes atividades, entre contação de história, brincadeiras, jogos, recital de poesia e roda de música. A abertura ritmada evidenciava uma das táticas utilizadas pela Criliber para afirmar e reafirmar a história e, conseqüentemente, o sentimento de pertença e identificação negra e quilombola – a música, mais uma vez, teve seu destaque. Assim como em outros eventos e atividades promovidas pela entidade, a composição do Mestre Saci, morador da comunidade e voluntário nas ações da entidade, fora cantada pelas crianças – seguindo o toque do tambor.

Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de negão  
 Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de um negão

E a comunidade recebeu seu nome  
 Devido a sua provação  
 Suas casas lindas e pequeninas edicular  
 E feitas de palhas finas  
 E construídas com muito de paz  
 E daí essa região localizada bem na rua Riachão  
 E Nossa Senhora das Dores  
 Daí a maloca do negão  
 Eu falei, falei daí a maloca do negão  
 Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de negão  
 Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de um negão  
 Entretanto chegaram à capital  
 Os negros de outro município  
 Laranjeiras, Simão Dias,  
 Santa Rosa, Riachuelo, Maruim,  
 Socorro, estão por aqui  
 Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de negão  
 Maloca comunidade quilombola  
 Maloca comunidade de um negão  
 (Mestre Saci, 56 anos).

Esta letra é sempre cantada no ritmo do tambor que, naquele dia, foi tocado pelo Mestre Saci. Marcado pelas palmas das crianças, que cantam e dançavam, o coro se fez nas vibrações, vozes, gritos, corpos – num dia de criança. Cada palavra escrita na composição da letra faz parte do cotidiano da comunidade. “Comunidade de negão, de quilombola – Maloca”.

As rimas, versos e canções, para além do seu sentido artístico, são práticas pedagógicas que assumem uma dimensão política e estética produzida pela oralidade. São gestadas dos sentimentos de luta, força e resistência em oposição ao racismo estrutural que não reconhece legitimidade nos modos outros de viver, sentir, fazer e pensar. Elementos de uma pedagogia de (re)existência, preme de sabedoria, de saberes produzidos na luta, compartilhados coletivamente na e pela experiência.

Pela música e pela poesia, a tradição oral forjada na Maloca se (re)inventa. Com o tom poético, Marielle da Federal desejava um bom dia de criança, convidando quatro crianças para ler trechos do poema “Querida Maloca de Aracaju”:

Antes desconhecida por todos,  
 Marginalizada, desprezada e esquecida.  
 Nas minhas entranhas  
 Vi meus filhos perseguidos

Sem poder nada fazer.  
 Isolei-me para chorar  
 Vendo meu povo apertado  
 Em um espaço tão pequeno,  
 Lutei pra sobreviver,  
 Resisti e estou aqui.  
 Como casa de índios,  
 Malocas de taipas e barro  
 De cobertura de palhas e coqueiros  
 Que da carroça eu ia pra Barra dos Coqueiros buscar.  
 E com o passar do tempo  
 Sem a justiça parar  
 E certo louco quis tomar minha cidadela  
 E minhas terras levar,  
 E deixar os meus filhos na amargura  
 Sem teto, sem porta e sem casa,  
 Sem terra e sem lar.  
 Mas um bravo garoto que de Laranjeiras chegou,  
 Que a Maloca abraçou e aqui ficou  
 Mudou a realidade da Maloca.  
 No meio de tanto doutor,  
 Lutou como guerreiro  
 E a realidade do povo ele falou.  
 Mesmo desprezado por muitos,  
 Esse bravo guerreiro conquistou.  
 Hoje eu sou a Maloca,  
 Uma jovem e linda menina desejada.  
 Sou a Maloca de sempre,  
 De muita gente, muitas negras e homens valentes.  
 Da arara, sou do fruto do caju,  
 Sou a linda e querida Maloca de Aracaju.  
 (Poema Querida Maloca de Aracaju, de autoria de Zumbi da Maloca).

Ouvir, cantar e recitar são aspectos sentidos e categorizados por mim, enquanto pesquisadora imersa no campo de pesquisa, como práticas estéticas insurgentes e pedagógicas, justamente pelo fato de que “incitan, desafían, transgreden y subvierten el hacer-pensar hegemónico colonial y su lógica civilizatoria [...] y animan a pensar desde y con genealogías racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (WALSH, 2013, p. 28-29). São práticas pedagógicas, criadas na insurgência, para fazer existir e resistir a “Maloca de sempre, de muita gente, muitas negras e homens valentes”.

Práticas acompanhadas de performances que movimentam corpos, dinamizam a resistência e atravessam vidas, se fazem potência de sentidos artísticos, territoriais, ancestrais e, por assim dizer, identitários. Para Walsh (2017), tais práticas são apostas políticas de reafirmação da vida, de “modo otro” de (re)existências coletivas que emergem em comunidades de povos originários como

caminhos para abrir rachaduras no concreto projeto civilizatório ocidental, colonial e racista. Recitando o poema, vozes-crianças engrossam o coro: “Resisti e estou aqui”!

Nos dois dias de evento, a música e poesia se repetiram, numa dinâmica potente: crianças e adultos acompanhando, com palmas, o ritmo do tambor tocado pelo Mestre Saci, compondo o coro comunitário da Maloca. De modo similar, quatro crianças recitaram o poema. Entre a música e recital poético, gritos de guerra – “viva a Maloca! Vida longa ao quilombo!”

**Figura 17 – Jogo das sete pedras**



Fonte: arquivo pessoal.

Meninas e meninos se misturam. Se dividem. Somam. Competem. O alvo? Acertar uma pequena montanha de pedrinhas com uma bola. Olhos vidrados no jogador ou jogadora que tem a bola nas mãos, que está com a vez. A cada jogada, gritos celebram enquanto outros tantas lamentam rapidamente a perda da rodada. Todos juntos, sob a direção de Marielle da Federal – é ela quem apita, contabiliza os pontos.

Assim como brincadeira da foto, todas as outras foram conduzidas por Marielle da Federal. Como educadora física em formação, ela selecionou atividades

que exploravam habilidades motoras, como correr, pular, dançar; e, sobretudo, o trabalho em equipe, a competição e parceria entre meninos e meninas. Ao longo das brincadeiras dirigidas pela educadora, as crianças ganharam, perderam, se divertiram, pouco divergiram.

As brincadeiras podem ser palcos de muitos conflitos na infância que são atravessados, derivam, “na maioria das vezes, de uma educação machista e preconceituosa que se constrói pouco a pouco, impedindo”, desde muito cedo, “a criança de vivenciar sua identidade numa rica socialização, que pode ter como palco as brincadeiras” (CRAVO, 2006, p. 57). Neste sentido, comportamentos sexistas incidem sobre os corpos que subvertem a ordem.

Segundo Finco (2010, p. 122), é urgente questionar como esses mecanismos de controle dos corpos, a partir das normas de gênero, se concretizam “na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes”. Neste caso, tomando o contexto das brincadeiras, interessa saber como as crianças subvertem a ordem sexista das brincadeiras definidas como “de menino” e de “menina”. O diálogo estabelecido em torno destas questões é feito a partir da intersecção entre as categorias de raça e gênero, ambas compreendidas como construções sociais.

Um intervalo de duas horas foi dado para o almoço. As crianças se dirigiram para suas casas. Cerca de meia hora depois, o grupo estava se formando novamente. Sem direção de adultos, decidiam coletivamente o que fariam enquanto esperavam pelo fim do intervalo. Fiquei de longe observando.

Shakia: Falta quanto tempo para começar de novo?

Shani: Mais de uma hora.

Núbia: Vixe! É muito tempo. Eu não quero esperar, não.

Ayana: Eu vou pra casa assistir televisão.

Nyota: Eu não, bora brincar.

Ayana: Brincar de quê? Tá tudo lá no palco.

Nyota: Oxe, bora pegar. O dia é das crianças, então os brinquedos também são. Bora?

Shani: Eu não. A gente vai tomar bronca.

Nyota grita: Miri, a gente pode brincar?

Pesquisadora: O dia é de vocês... brinquem!

Nyota: Aí, tá vendo?!

Ayana: Mas, ela não disse para mexer em nada.

Nyota: Mas, também não disse para não pegar.

Decidida, Nyota pegou dois sacos e chamou o grupo para iniciar uma competição – uma corrida de saco. Ela ordenou: “meninos desse lado, meninas desse aqui”. Em grupo, na relação com o outro, “o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem”, seguindo as formas de controle sexistas (FINCO, 2010, p. 125). Entre o lado direito e o lado esquerdo, a lógica binária operava na brincadeira livre e dividia espacialmente os corpos pelo sexo.

Mara: Ah, não. Bora misturar.

Matheus: Não. Vai ser menino contra menina mesmo.

Pedro: É melhor mesmo. A gente ganha fácil! (risos)

Shani: Então vamos montar o time só com quatro. Vai Nyota, Mara, Binha e Shakia.

Ayana: Nyota, vá primeiro, você corre mais do que o Pedro.

Pedro: Ela é moleque macho, mas, eu ganho!

Nyota: Ganha de mim nada. Bora ver!

Paralelamente ao que se pode identificar como comportamento sexista, inscrito na ordem binária – separar corpos pelo sexo –, a menina que corre muito destoa das habilidades de gênero. Paradoxalmente, a menina moleque macho escapa da fronteira de gênero, seu corpo rasura a norma de gênero, se faz ameaça à masculinidade frágil que está eleita, socialmente, para ganhar o jogo.

Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam, requer pesquisas sobre o cotidiano dessas crianças. Os conhecimentos produzidos por meninas e meninos não somente reproduzem, mas também contrariam os preconceitos e o que lhes são impostos em relação aos estereótipos de gênero. Por essas razões, é fundamental discutir as relações entre crianças, principalmente porque nem sempre elas estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam (FINCO, 2010, p. 133).

A palavra *Moleque* é de origem quimbunda e significa menino. Socialmente, o termo é utilizado para designar crianças travessas, indisciplinadas. Macho, enquanto adjetivação do sexo masculino, representa força e virilidade. Deste modo, Nyota carrega, no apelido, a dupla e redundante dose de masculinidade que parece ameaçar o grupo oposto e agregar vantagem ao seu. Na esteira que normatiza as

habilidades femininas, mais precisamente, que opera sobre o corpo de uma menina, o corpo de Nyota é dissidência – oposto ao corpo submisso.

Depois de um dia inteiro de brincadeiras, observo as crianças deitadas no chão, conversando baixinho. Matheus e Carlos se aproximam, avolumam e transformam o tom do bate-papo em gozação.

Matheus: Vixe tá um fedor de nego aqui.

Nyota: Quem perguntou? Sai daqui!

Carlos (com as mãos escondidas dentro da camisa): Par ou ímpar para ver quem fede mais.

Matheus: Ganhei!

Carlos: Eu já sei a resposta (risos).

Matheus: Nyota!

Matheus e Carlos (cantam):

- Nega preta
- do sovaco fedorento,
- rala a bunda no cimento
- pra ganhar mil e quinhentos.

Corpos suados. O grupo que conversava, fica em silêncio – se desfaz. Nyota, o alvo da música racista, é a primeira a se retirar e vai embora. Logo, os demais se afastam. Matheus e Carlos, dois meninos, negros, quilombolas, sorriem e cantam juntos enquanto assistem a dispersão do grupo.

Os garotos reavivam memórias de minha infância. Atingem um ponto sensível da minha construção ao longo desta pesquisa – Nyota; um presente na forma de afeto. Relutei algumas vezes em rememorar os sentidos desta letra e, centralmente, os estigmas que carreguei ao ouvir, assim como a minha menina ouviu. Aquilo foi tão violento aos meus ouvidos que eu não reagi. Quando me vi, estava sozinha, assistindo tudo e lembrando de quando tentei me convencer de que era só uma música besta – que eu odiava! Esta experiência, em específico, afeta muitos órgãos dos sentidos, interpelam o prolongamento da análise. Aqui o olfato aflora com vigor – é o cheiro do racismo. Este, inconfundível, impregnado nas narinas, exalando a fetidez programada pelo colonialismo.



## ENTRELINHAS PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às vezes eu temo escrever.  
A escrita se transforma em medo,  
Para que eu não possa escapar de  
tantas construções coloniais.

[...]

Enquanto eu escrevo  
Eu não sou o Outro  
Mas a própria voz  
Não o objeto,  
Mas o sujeito.  
Torno-me aquela que descreve  
E não a que é descrita  
Eu me torno autora,  
E a autoridade  
Em minha própria história  
Eu me torno a oposição absoluta  
Ao que o projeto colonial predeterminou  
Eu retorno a mim mesma  
Eu me torno: existo.

(Grada Kilomba - Enquanto eu escrevo).

## “CADÊ MIRI, ELA FOI EMBORA?”: UM CICLO QUE (NÃO) SE FECHA

Sentada, aqui, com vocês, eu consigo lembrar dos primeiros dias, quando cheguei para começar a pesquisa. Vocês me olhavam com a desconfiança de quem via uma estranha – talvez uma professora, certamente, alguém da universidade.

Nas primeiras conversas, me perguntavam o que eu queria, o que fazia, se “estava aqui para ver o que vocês faziam, escrever no meu caderno e contar na universidade”. Eu sorria, e respondia que não.

Sei que aquela desconfiança representava a distância que existe entre a universidade e a comunidade. Aquela desconfiança me fez querer que a minha passagem por aqui fosse maior do que uma “fofoca acadêmica” – a frieza de observar um ‘objeto’ e contar/escrever escondido, na universidade.

Eu estava aqui como pesquisadora e militante, como mulher negra, pedagoga, estudante, – alguém escolheu estar aqui para aprender com vocês. Aprender sobre educação, sobre aquela pedagogia que não está nos livros, que não tem receita; aquela que dá sentido à vida, que faz da nossa existência, diferentes formas de resistência. Eu queria aprender sobre a pedagogia que mora aqui, com vocês; que está no modo de viver, de educar, de enfrentar as dores do racismo, e de se permitir sofrer todas elas também – a dignidade de sofrer as nossas dores! Esta era a única certeza que eu tinha – que aprenderia com vocês! O resto era incerto, – começou pelo planejamento – mas, foi se construindo com o tempo.

Aprendi a ler a Criliber, que me apresentou Mãe Madalena, uma força negra feminina, que resiste pela memória que vocês lutam para manter viva. E por falar em potência, me apaixonei pelas crianças. Nyota, Shani, Ayana, Shakia, Núbia e Lisha, a relação de confiança que nós construímos é maior do que a minha pesquisa, é mais forte e mais incrível. Vocês são o ponto mais forte da pesquisa e o mais sensível da pesquisadora. Vocês me deram de presente o lugar de “pedagoga da criliber” – é assim que me gritam por aqui. Vocês dobram a norma, viram tudo de ponta a cabeça, reinventam a vida. Eu quero um mundo menos desigual, mais justo, para vocês – inventado por vocês!

E se chamei todxs vocês aqui, hoje, é para não resumir o que vivemos juntxs na impressão de um trabalho acadêmico, que ficará exposto nas prateleiras da Criliber e na biblioteca da universidade. E é assim, sentada com vocês que

quero conversar sobre o que aprendi aqui e, simbolicamente, colocar um ponto final na pesquisa. Antes de “contar” na universidade e, antes mesmo de escrever um final, quero contar aqui, – conversar com vocês. E, como boa aprendiz que sou, não esqueci o lanche!

Este diálogo não encerra a minha passagem por aqui – é agora que ela recomeça. (Diário de campo, julho de 2019).

Descaradamente, aqui eu dobro a rigidez cartesiana, na medida do possível, iniciando um final para o que não terminou – um final que começa no chão da comunidade, porque é dela o ineditismo deste fim! E o escrevo com as lágrimas, a militância e a sensibilidade que borraram algumas análises e me fizeram insurgente o suficiente para não sair do campo, para ministrar oficinas quando deveria só observar, para vestir a camisa de uma luta antirracista, corporificada numa entidade, numa comunidade. Esta pesquisa é visceral, é um rasgo singelo no tecido da invisibilidade, é a união de muitas vozes, outras, mulheres, meninas, negras, quilombolas. Há, aqui, uma escrevivência – se pudesse categorizar a construção de Evaristo, nomearia de escrevivência afro-mulher – que eclodiu ao tomar a vida em campo como matéria-prima para a minha escrita.

Quando escolhi não me retirar para escrever, sabia que estava produzindo e colhendo numa dinâmica subjetiva, que ali era só minha. Este foi o movimento: colhi e “ guardei aqui dentro, no coração ” deste texto, nas páginas que escrevi. (Conceição Evaristo). Para retomar Grada Kilomba, aqui, no exercício de escrita, “ eu me torno autora [...] Eu retorno a mim mesma [...] Eu me torno: existo ”. Aqui, eu disse sim a outras possibilidades de ser pedagoga, mulher negra, pesquisadora, mãe, amiga. Da minha postura, emerge uma pedagogia outra, também, de (re)existência.

Em respeito ao que foi construído coletivamente, apesar de escrito no horário e no lugar mais solitário – a madrugada, entre as quatro paredes do meu quarto, respectivamente –, fiz uso do diálogo e da comida, como estratégia metodológica para compartilhar com a comunidade o aprendido e os significados do vivido, na ordem do dizível. Assim, o compromisso ético com a pesquisa e a comunidade se fez postura para dar corpo a este final. Para tanto, reuni, na tarde do dia 05 de julho de 2019, adultos e crianças da comunidade – pessoas que atenderam ao meu chamado, desde 2017. Elas acompanharam todas as etapas e, desde as oficinas, se fizeram companheiras de diálogos. Foi ali que nos aproximamos e estreitamos os

laços. Apesar de não estarem na universidade, me acompanhavam pelas redes sociais e me interpelavam pelas ruas da Maloca e nas salas da Criliber – “professora, como vai a pesquisa? Você fez uma palestra? Eu vi uma foto...”.

Ciente de que o vivido excede o narrado – paralelamente, a narrativa o reinventa – deixo, na epígrafe, marcas que podem despertar diferentes sentidos e, nas entrelinhas, trazer algumas respostas ao leitor e à leitora deste texto. Antecipo, apenas, que o título acadêmico nunca foi objeto central dos nossos diálogos, com exceção dos que estabeleci com Marielle da Federal, que sempre me olhou com a admiração de quem vê uma mulher negra, criada na periferia, com uma história similar à sua, tornar-se doutora – o título, o lugar, a construção, tudo isso tem muito valor para ela; para nós!

Dito isso, não me isento de alinhar os fios e costurar reflexões acerca dos questionamentos que me trouxeram até aqui. O farei a partir de agora, retomando o que compreendo como pedagogia de (re)existência e, centralmente, como esta se configura no chão do quilombo urbano Maloca.

Com efeito, é necessário retomar o sentido dos dois termos, pedagogia e (re)existência. Começo por referenciar Walsh (2007, p. 8), apoiada no conceito de Pedagogia Decolonial, enquanto “um projeto de existência, de vida”. Daí deriva o que entendo como pedagogia de (re)existência, que se faz corpo nas ações cotidianas de adultos e crianças e possibilitam a Criliber existir.

A (re)existência se dá pela resistência e transformação da própria vida, dos modos de ser sujeito. Comumente, a resistência é compreendida como processo de libertação de um sistema de opressão, de dizer não ao sistema/mundo capitalista – disso, eu não discordo. Todavia, tomei outro caminho com as lentes decoloniais, no exercício que incidiu em pensar e tensionar a resistência nos interstícios que dizem sim à vida; no íntimo do cotidiano, onde se tecem narrativas que desejam a norma – porque estar na norma nos faz humanos.

Paralelamente, assumindo seus entraves, o desejo da norma, que é produção da morte, também se faz sopro de vida, criação de existências outras. É nesse paradoxo que a colonialidade se constitui como cenário pedagógico, atravessado pelo poder do Estado que exerce a soberania, gestando, politicamente, a morte da população negra – o que Mbembe (2018) nomeou de necropolítica. Numa sociedade estruturalmente racista, vidas negras são vidas matáveis. Assim, modos outros de

existir, ser sujeito e viver no sistema/mundo capitalista fraturam a colonialidade, no pleno movimento de resistência, de afirmação de um minuto de vida nos instantes de produção da morte. Noutras palavras, a pedagogia de (re)existência produz vida no tecido da morte social.

Neste sentido, apostei numa prática de resistência que entendo como pedagógica. Uma prática que reside na respiração de uma entidade, no pulsar de uma comunidade, nos gestos orgânicos de resistência de sujeitos, adultos e crianças, que me apresentaram a margem de um outro ângulo – o da potência. Sem ordem hierárquica, já que os elementos, sujeitos e práticas, estão rizomaticamente emaranhados no cotidiano, retomo a leitura que fiz da entidade. A Criliber se mantém viva na e pela imagem e semelhança da sua matriarca – uma mulher negra, de pertencimento afro-religioso que, certamente, aprendeu muito da educação antirracista no terreiro nagô de Mãe de Bilina. O Projeto Escola que tem o nome dela é sintomático da luta pela memória – um ato de resistência que se constitui, por assim dizer, num elemento da pedagogia de (re)existência.

Zumbi da Maloca e Marielle da Federal, assim como outros sujeitos, se desdobram no trabalho voluntário e fazem da comida e da conversa estratégia metodológica potente de uma educação antirracista, que se dá pela pedagogia de (re)existência. Entre as práticas educativas – aqui vou me ater às mais sistemáticas, já que outras tantas figuram por entre as linhas que antecedem este tópico do trabalho –, o “café criança”, “um dia de criança”, as oficinas de estética, as aulas de capoeira, se estabelecem como lócus de criação e fortalecimento do sentimento de pertença racial. E é a partir desse fortalecimento, que ensina a ser sujeito coletivo, sobretudo, que se estabelecem fissuras na colonialidade – já que ela mesma, a colonialidade, é uma pedagogia da violência, que mina a coletividade, o sentimento comunitário. Os enfrentamentos diários ultrapassam a fronteira do visível e, na mesma medida, energizam o pulsar do coração da entidade.

Naquele espaço, vi o conceito de raça ser politizado, vidas negras mobilizadas, em movimento – fazendo da Criliber movimento negro. Este foi o ângulo que adotei para ler as ações de uma entidade que tem ritmos próprios – ritmos inconstantes que chamam a bailar na pista uma pauta única, em seus desdobramentos possíveis: o racismo. Rememorando a história da comunidade, as lutas travadas pelo reconhecimento – que é ele mesmo, condição de humanidade,

parafraseando Fanon (2008) – se fazem imersas no desejo e criação de vidas outras, em diálogo. Este último possibilita a socialização das dores e, nem sempre na mesma medida, dos atos de resistência que transformam a existência.

Encher a casa de criança – como fazia Mãe Madalena – potencializa a reinvenção do próprio espaço. Desta última as crianças se encarregam. São elas que dão sentido a tudo o que é feito ali, previamente planejado para elas. Nos gestos de cada uma, de diferentes maneiras, subjetivas, afirmam a vontade de existência e transformam radicalmente as formas de viver, driblando os rótulos de inferioridade. Ali, a infância se transforma, se faz potência e experiência.

Enquanto me perguntava como as meninas liam e sentiam as atividades das quais participavam na Criliber, tendo em vista os conflitos identitários que enfrentavam, elas me mostravam mais, me deslocavam para mais longe. Com elas, fui até a escola – elas trouxeram a escola até mim, apresentando outro ângulo, para além de um lugar disciplinador, que escolariza o corpo. Dentro e fora da escola, elas criam “entre-lugares” (BHABHA, 1998), rasuram os rótulos – existem para além deles; resistem a eles; (re)existem. Elas potencializam a pedagogia de (re)existência, pela intersecção de gênero e raça.

Núbia: Miri, você pensa que a gente não aprendeu sobre abayomi, né?! Eu me lembro que você ficou triste porque a gente bagunçou muito naquele dia (risos). A gente não é fácil, né?! (risos) mas, a gente aprendeu o que você quis ensinar.

Pesquisadora: Sério?! O que você acha que eu quis ensinar?

Núbia: Oia! Quer dizer que não se lembra, né?! Você queria que a gente soubesse que foram as mães que fizeram aquela bonequinha quando tavam sofrendo, porque vieram pra cá sequestradas.

Shani: Já pensou, você vindo assim, num navio cheio de gente sem nem saber se vai viver?

Shakia: Mesmo assim, se vivesse, virava escrava. Deus me defenda!

Núbia: Pois, eu ia fazer uma abayomi e dar ao meu filho também. Se eu ficasse viva, ia fugir para achar ele.

(Núbia, Shani e Shakia, julho de 2019).

Em gestos genuínos de criação, elas dobram a norma, reinventam a existência – inclusive, a maternidade. Elas fazem o que, certamente, poderia ser lido como indisciplina – no sentido binário que se limita à negação –, afirmação de outras existências, de vidas vivíveis, nem sempre visíveis. Elas criam “entre-lugares”, fazem possível outras formas de ser sujeitas, de si, das próprias existências (BHABHA, 1998). É com elas – as crianças – que a pedagogia de (re)existência se constitui na

Maloca, na Criliber. Elas dão vida, sentido, potência ao que é planejado. Elas são sujeitas daquele espaço, da própria vida, e criam possibilidades outras de estar ali, de significar aquele lugar – assim como fizeram com as nossas oficinas.

Na mesma medida, elas deram vida a esta pesquisa e fazem dela resistência. Com efeito, um modo outro de produzir conhecimento, como transgressão metodológica que me permitiu gritar, militar, misturar razão e emoção, sentir, pensar e agir – fazer da pesquisa um movimento político de (re)existência. Nas trincheiras antiepistemicidas, este trabalho é resistência, é meu dizer “sim” a outra coisa possível, tornando inteligível à comunidade os resultados desta pesquisa, caminhando e comungando com uma entidade e engrossando o coro, o grito.

Aqui se fizeram ouvir gritos de muitos sentimentos, de experiências marcadas pelo racismo. Em gritos outros, a ressonância da vida, os ecos de vida-liberdade, fazendo lembrar Conceição Evaristo. A produção literária e a acadêmica se ressignificam aqui, dando sentido aos gritos como ferramentas decoloniais de resistência, em oposição à lógica binária, como reação de medo, apenas. Potente, avesso à norma do silêncio, o grito é, também, subversão, desobediência, fissura, rasura, transgressão, oposição a todas as tentativas de emudecer vozes historicamente silenciadas.

Nyota: Que chique, Miri. Você vai ser doutora. Você tá chique mesmo. Eu nem vou mais no postinho, viu?! Eu prefiro você!

Pesquisadora: Eu também prefiro você! Mas, me diz, você acha que quando eu for doutora eu vou poder substituir o médico do postinho de saúde?

Nyota: Oxe, menina, você vai ser doutora ou não vai?!

Pesquisadora: Sim, mas a minha área é educação, não é saúde.

Nyota: Eita!

Pesquisadora: Então, me deixa explicar uma coisa... [Nyota interrompe]

Nyota: Ah! Já sei, já sei. Aqui tinha um doutor que cuidava só do osso de voinha. Quando ela tinha outra dor, era outro doutor porque tem doutor de tudo nesse mundo – né isso?!

Pesquisadora: É isso! Tem doutor de tudo nesse mundo.

Nyota: Você vai ser doutora só de dor de racismo, né assim?

Pesquisadora: Eu nunca tinha pensado nisso, mas acho que sim.

Nyota: Eu nem sabia que tinha doutora disso, repare.

Pesquisadora: Pois é! Agora tem! Vamos cuidar das nossas dores...

(Nyota, julho de 2019).

Escrevendo este fim, rememoro as frações de segundos em que procurei uma maneira didática que tornasse inteligível o significado de um título acadêmico (tão

caro para mim), mais precisamente, recorro a interrupção de Nyota. Ali, como em outros tantos momentos, a sua “fala estilhaça a máscara do silêncio” (CARNEIRO, 2001, p. 117), transforma um título acadêmico noutra forma de resistência, de cura “específica” das nossas dores, cria uma “**doutora só de dor de racismo**”.

E assim, com a potência criadora de Nyota, conceituo a pedagogia de (re)existência, sem pomposas teorizações, por ela mesma, criação, transformação, ética de si mesmo em gestos orgânicos de fazer a vida vivível, pulsante, visceral. Certamente, este é o maior sentido desta pesquisa: cuidar das nossas dores, construir um conhecimento nosso – por nós, sobre nós! Este é o nosso grito, o **eco da vida-liberdade!**



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.17-36.

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2019.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINTO, Osmundo (Org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BRAGA, Amanda. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: Edufscar, 2015.

BENJAMIN, Walter. A Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras Escolhidas II** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994. p. 84-85.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015)>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BHABHA, Homi. Tradução Myriam Ávila et al. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2001.

CAVALLEIRO, Eliana. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliana. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CRAVO, Aléssia Costa de Araújo. **Brincadeiras infantis e construção da identidade de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 23-35.

DANTAS, Beatriz Gois. **Vovó nagô e papai branco**: usos e abusos da África no Brasil. 1970.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento na negritude: uma breve reconstrução histórica. **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>>.

Acesso em: 15 set. 2015.

ESPÍRITO SANTO, F. T. Souza. **Quilombo urbano maloca**: Territorialidade e resignificação de processos identitários. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**. 2010, p. 119-134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**, n. 28, Chapecó, SC: Unochapecó, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** **Revista Brasileira de Educação**. nº 21, p. 40-51, Set /Dez 2002 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>> Acesso em: 23 ago. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 16 de julho de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 92/93; p. 69-82, jan.-jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GULLAR, Ferreira. Preconceito cultural. In: **Folha de São Paulo**. Ilustrada. 04.12.2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. et al. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HITA, Maria Gabriela. **A casa das mulheres n'outro terreiro: famílias matriarcais em Salvador-Ba**. 2014. Edufba, Salvador:

hooks, bell. Alisando o Nosso Cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro, 2005. Disponível em: <<http://coletivomarias.blogspot.com/2008/05/alisando-o-nosso-cabelo.html>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES, Tacyane Lima de. **Concurso Beleza Negra da Maloca**: representações acerca da ideia de África em Aracaju/Se. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, 8, enero-junio, 2008. p. 243-281.

MOREIRA, Adilson. **O que é racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (Org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1998.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**, Petrópolis, Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Kilombo e Memória comunitária – um estudo de caso. **Revista Estudos-Asiáticos**. Nº 6-7. Centro de Estudos Afroasiáticos – CEAA/UCAM, RJ, p. 259-265. 1982.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros**: dos quilombos às favelas. (mimeo), 1981. Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento, Caixa 22, Código de Referência BR NA, RIO 2D.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino desde el feminismo comunitario**. La Paz: Mujeres Creando Comunidad, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Política do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 121-139.

SANTOS, Alexsandro. **Eles têm a cara preta**. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. (Org). Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na escola. São Paulo: Ministério da Educação, vol. 10, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 513p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados-Educación y Sociedad**, n. 1, vol. 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito: Abya Yala, 2017. 583p.