



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ MENDES QUEIROZ

**(DE)COLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS:
POR UMA EPISTEMOLOGIA COTIDIANA DAS CRIANÇAS
NEGRAS**

**Rio de Janeiro
2022**

BEATRIZ MENDES QUEIROZ

**(DE)COLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS:
POR UMA EPISTEMOLOGIA COTIDIANA DAS CRIANÇAS
NEGRAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Patrícia Baroni

UFRJ

Prof^a Dr^a Núbia de Oliveira Santos

UFRJ

Prof^a Dr^a Deise Guilhermina da Conceição

UFF

DEDICATÓRIA

*Em memória de nossos ancestrais
que caminharam para que pudéssemos correr,
e que lutaram para que eu pudesse escrever.
Dedico esta escrita às crianças negras.
Para que possam ter esperança,
e para que suas vozes sejam ouvidas e jamais silenciadas.
Dedico também aos profissionais da educação
que se comprometem todos os dias
com uma educação antirracista, justa e igualitária.
Que esta escrita inspire a construção de pedagogias decoloniais
que resistem a desumanização e criam epistemologias transgressoras.*

AGRADECIMENTOS

Ubuntu: "uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas", é o que diz esta poderosa palavra cuja origem está na língua africana Zulu. Nada define melhor o que reconheço neste momento: não seria aquilo que sou se não fossem pelas pessoas que me atravessaram. Também não seria o que sou se minha trajetória não fosse marcada por tantos elementos: dores, alegrias, lutas, risadas, sabores e emoções vividas com outros sujeitos. Tudo aquilo que defendo e acredito enquanto ser humano se deve às intervenções daqueles e daquelas que me marcaram - e ainda marcam - minha jornada com suas próprias vidas, intencionalmente ou não. Por isso, sou eternamente grata, e não tomaria outro caminho na vida caso pudesse, pois compreendo o poder que minha trajetória tem e seguirá tendo para outras vidas além da minha.

Em primeiro lugar agradeço ao Eterno, que me guiou em meus melhores e piores momentos, e me permitiu chegar até aqui. Depois, aos meus pais, Marizete e Flávio que não mediram esforços para me dar todo o suporte necessário à minha formação, não apenas acadêmica, mas humana. Agradeço pelas noites mal dormidas, pelos conselhos, pelo apoio emocional, pelos afetos e por todas as lutas enfrentadas no dia a dia para que eu tivesse a melhor educação possível, obrigada por serem minhas verdadeiras âncoras. Também agradeço à minha família pelos afetos e pelos belos momentos em que me arrancaram gargalhadas. Todo o meu carinho ao tio Eliseu, tia Flávia, tia Nete, tia Jaque e primo Marquinho trouxeram leveza e divertimento aos meus dias em cada encontro de família. Também agradeço à vovó Madá, que já se foi. Guardo para sempre em meu coração as memórias de seu cuidado tão especial comigo, tenho certeza de que de onde estiver, estará orgulhosa de nós. Com vocês, minha querida família, minha vida ganha cor e luz.

Agradeço também aos preciosos amigos que a vida me presenteou, tão importantes em minha caminhada, em especial Lipe, Amandinha, Xande, Dani, Carol, Vicky e Sarah, que me seguraram minhas mãos e me ajudaram a não surtar diante de tantas responsabilidades, e que me deram tanto carinho e escuta. Também agradeço às preciosas amigas do apê 302 e da República Humanamente pelas longas risadas, pelas conversas na mesa de jantar, pelas loucuras vividas e sobretudo pelo acolhimento, tão necessário nesse grande momento de transição para a minha vida adulta. Agradeço também aos demais colegas de faculdade e de trabalho, que me proporcionaram momentos tão relevantes de formação, guardo vocês para sempre em meu coração. Agradeço em especial à prof^ª Flavinha, um ser humano incrível que

contribuiu tanto para que eu me tornasse a professora que hoje sou, sou grata por toda a nossa amizade tão fortemente construída. Aos demais amigos não citados aqui diretamente, também sou enormemente grata, vocês foram fundamentais em vários momentos de minha trajetória, e mesmo que a correria do dia a dia tenha nos afastado, jamais os esquecerei.

Sou grata pela vida da minha terapeuta, que esteve comigo em alguns dos momentos mais críticos da minha vida, sem ela, não teria descoberto tanto sobre mim e melhorado consideravelmente minha saúde mental. Agradeço também ao pequeno Calvin, meu gatinho que tem estado comigo há dez anos sendo meu grande amigo e confortando meu coração com todo seu amor. Agradeço também aos meus queridos alunos, que também inspiraram essa pesquisa e me fizeram refletir sobre tantos aspectos da minha vida e formação. Vocês constituem a profissional que sou, e sem o acolhimento e o amor de vocês, meus dias não seriam os mesmos.

Também sou muito grata aos meus professores da escola e da graduação, que me inspiraram a seguir sonhando e acreditando que tais sonhos eram possíveis. Agradeço pelo aconchego e por me ensinarem a lutar por uma Educação mais justa e igualitária para todos, gratidão por serem meus grandes inspiradores, que me fizeram acreditar que relações humanas mais empáticas e amorosas são possíveis. Aos professores que participaram da minha educação básica, aos preciosos educadores que me acompanharam até aqui na graduação, dedico também a vocês este trabalho. Agradeço de maneira bastante especial à minha orientadora Patrícia pelo carinho, cuidado, e sobretudo por acreditar em mim e na minha pesquisa; e às queridas professoras que compõem a minha banca: Deise e Núbia. Obrigada pela disponibilidade e por me inspirarem a dar passos cada vez maiores em minha jornada acadêmica.

Sou grata também ao GESTE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho da Educação) - onde fui bolsista de Iniciação Científica - pelas conversas infinitas, trocas e (des)orientações, sem elas, esta pesquisa não seria possível. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) também tem um lugar muito especial em minha formação como professora, obrigada aos amigos e professores que tanto me auxiliaram nesse percurso. Ainda acerca de meu processo formativo, sou imensamente grata a equipe do Colégio de Aplicação da UFRJ, tão relevante desde quando fui bolsista do PIBID e, mais recentemente, na pesquisa de campo desta monografia. Sem vocês, não seria possível trabalhar com as crianças toda a potência daquilo que me proponho a escrever aqui.

Por fim, agradeço àqueles e àquelas que seguem torcendo por mim, me instigando a seguir lutando mesmo em meio às dificuldades. Agradeço a todos que me apoiaram direta ou

indiretamente, que foram luz em meio à escuridão, que seguraram minha mão, que acalentaram meu coração, que secaram minhas lágrimas, que me fizeram sorrir, gargalhar e amar ainda mais intensamente. Meu eterno obrigada!

*Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
em todos os seus dialetos,
tem sido calada por muito tempo
(Jacob Sam-La Rose)¹*

¹ Jacob é um editor e educador inglês contemporâneo de origem anglo-guianesa que desenvolve projetos educativos de literatura e *workshops* ao redor do mundo.

RESUMO

QUEIROZ, Beatriz Mendes. *(De)colonização da infância: por uma epistemologia cotidiana das crianças negras*. Rio de Janeiro, 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa parte do meu lugar enquanto corpo-mulher-negra em vivência, que me leva a pensar nas infâncias vividas em um contexto onde os efeitos do colonialismo seguem atravessando maneiras de ser e viver. O que se pretende é olhar a mim mesma e às crianças como *eus sujeitos* (HOOKS, 1989 *apud* KILOMBA, 2020), capazes e dignos de contar suas próprias histórias e relacionar-se com elas. O objetivo desta pesquisa é traçar um diálogo com as narrativas infantis e docentes na escola para pensar *táticas* (CERTEAU, 1994) e fazeres antirracistas. Fazeres estes capazes de subverter a ordem colonial do saber e do poder (QUIJANO, 2005) a partir de pequenas movimentações e abalos nas microesferas das salas de aula. Para isso, organizou-se uma pesquisa de campo realizada no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ) com uma das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi acompanhar o cotidiano do grupo, buscando estabelecer uma conexão entre as narrativas trazidas pelas crianças e a subversão da ordem colonial. A pesquisa também se propôs a refletir sobre as trajetórias que ali se colocaram e sobre como as mesmas dialogam com a criação de uma *pedagogia das emergências* (GOMES, 2017).

Palavras chave: Decolonização; infâncias; antirracismo; cotidiano.

ABSTRACT

QUEIROZ, Beatriz Mendes. *(De)colonization of childhood: towards an everyday epistemology of black children*. Rio de Janeiro, 2022. Monograph (Degree in Pedagogy). Education College, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The research starts from my place as a black-woman-body in experience, which leads me to think about childhoods lived in a context where the effects of colonialism continue to cross ways of being and living. What is intended is to look at myself and the children as *subject selves* (HOOKS, 1989 apud KILOMBA, 2020), capable and worthy of telling their own stories and relating to them. The purpose of this research is to establish a dialogue with children's narratives and teachers at school to think about *tactics* (CERTEAU, 1994) and anti-racist actions. Actions capable of subverting the colonial order of knowledge and power (QUIJANO, 2005) from small movements and shocks in the microspheres of classrooms. For this, we organized a field research carried out at Colégio de Aplicação of UFRJ (CAp/UFRJ) with one of the classes of 1st year of Elementary School. The objective was to follow the daily life of the group, seeking to establish a connection between the narratives brought by the children and the subversion of the colonial order. The research also proposed to reflect on the trajectories that were placed there and on how they dialogue with the creation of a *pedagogy of emergencies* (GOMES, 2017).

Keywords: Decolonization; childhoods; antiracism; daily

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	102
<i>Eu sujeito</i> : escrita como processo de resistência e descoberta de si	112
1 “CAMINHO SE FAZ A CAMINHAR”	19
<i>Escrevivências</i> e as flores de mulungu: o <i>eu sujeito</i> com os demais	19
Conhecimentos vivos do cotidiano	223
Conversas de pé de árvore	341
2 DAS AUSÊNCIAS ÀS EMERGÊNCIAS: PROSSEGUINDO CONVERSAS	356
<i>Porque en realidad, nuestro norte es el sur</i>	356
Pode a subalterna falar?: a europeização do mundo e o desenvolvimento do colonialismo	40
Sobre linhas abissais e rupturas	423
Um debate sobre racismo estrutural	434
Quando a subalterna fala: decolonialidade, interculturalidade e a prática educativa	456
3 O ABALO TECTÔNICO DAS LINHAS ABISSAIS: O QUE TRAZEM AS NARRATIVAS INFANTIS?	545
Movimentos de magma	545
O que narram os corredores?	567
Conversas sobre uma escuta ética e politicamente comprometida	601
<i>O vendedor que virou professor</i>	623
Conversas no pátio: <i>eu sujeito</i> produtor de si	635
O correr e o conviver: brincadeiras, afetos e Ubuntu	667
CONCLUSÕES	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

Eu sujeito: escrita como processo de resistência e descoberta de si

Escrever sobre mim e compreender a relevância das minhas palavras em minha própria pesquisa tem sido um processo desafiador. Ao mesmo tempo em que compreendi que pesquisar a infância no cenário do racismo e da colonização significava um compromisso ético e político com a minha própria existência, parecia, ao mesmo tempo, afastar essa própria existência da minha escrita. Era como se a narrativa de outras pessoas fosse mais relevante que a minha para falar sobre o afastamento das crianças de sua própria identidade e sobre os efeitos da colonização nas suas dinâmicas de vida. É um movimento curioso, como se fosse possível buscar fora de mim aquilo que eu mesma vivi e tenho muito a dizer.

Ler “Memória da Plantação” de Grada Kilomba (2009) foi como uma virada de chave para que eu pudesse compreender a potência da memória como fonte de pesquisa, mas desta vez, não somente as dos outros. A partir de uma análise mais profunda e quase psicoterapêutica sobre mim e sobre o contexto o qual estudo, percebo o quanto essa busca por narrativas alheias tem forte relação com os processos de silenciamento que em mim foram agenciados. O espaço-tempo branco da universidade e da minha escolarização me fizeram compreender o conhecimento como o lugar do não-eu: o não muito científico, o excessivamente pessoal, o “interessante, mas não é bem isso que fazemos aqui”. Por isso, um modo de escrever que incluía a minha própria subjetividade no discurso acadêmico é um ato abertamente político, símbolo de resistência que busca recuperar a história que me forçaram a esconder, e, essencialmente, reencontrar minha infância, cicatrizar feridas e acalantar o coração de uma criança negra e periférica que não fazia ideia da profunda violência que sofria.

Há um ditado popular de origem iorubá que diz *Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*. É um pouco disso que tento fazer ao escrever sobre mim e sobre os males do racismo e da colonização da infância: abrir uma janela no tempo e acolher a mim mesma, abraçar a Beatriz criança em todas as vezes que ela não foi abraçada, explicar a ela o que estava acontecendo e fazê-la perceber-se de outro modo, colocá-la no colo, enxugar suas lágrimas, colocar um curativo em suas feridas e mostrá-la sua própria potência. Por outro lado, de modo menos metafórico, escrever sobre mim e sobre outras narrativas negras é escrever para e com outras crianças que poderão ter a oportunidade de serem acolhidas hoje, e que não crescerão sonhando em voltar no tempo para acolherem a si mesmas. Recontar minha trajetória,

é, portanto, uma potente forma de resistência ao silenciamento provocado pelo racismo, e é a partir desse ponto que elenco aqui parte desse meu percurso.

Nasci e cresci no bairro de Bangu na Zona Oeste do Rio de Janeiro, vivi uma infância muito feliz e cercada de carinho e amor por familiares e amigos, pude brincar na rua, correr, ralar o joelho, chorar, sorrir e amar. A vida em uma pequena comunidade do subúrbio nunca foi das mais tranquilas, mas pude viver o cuidado de uma infância marcada por muitas oportunidades de ser criança. Mas havia algo que habitava minha existência que me incomodava e machucava, ainda que eu não soubesse nomear ou explicar exatamente o que era.

Incorporei a suposta importância de ser vista como bonita desde muito cedo, logo nos primeiros anos de escolarização, onde os longos e lisos cabelos de minhas amigas eram constantemente elogiados, bem como seus delicados traços faciais e físicos. Apesar de não saber minha cor - ainda sem me identificar como criança negra - uma coisa era um fato: eu era bastante diferente das meninas mais elogiadas. Meu cabelo era curto, e minha mãe passava horas os trançando, porque por algum motivo, eu não deveria mostrá-los. “Você fica mais bela e arrumada assim”. Ao buscar fotos da minha infância, encontrei apenas duas dentre centenas onde o meu cabelo aparecia solto, ambas em cima da cama, em casa, após o banho. Em todas as fotos de minha infância onde eu estava em um local público, meus cabelos estavam presos e trançados:



Em casa - 2002 (Fonte: Arquivo pessoal)



Passeio na Quinta da Boa Vista em São Cristóvão com a vó Madá - 2002-2003 (Fonte: Arquivo pessoal)

Conforme fui crescendo, já alguns anos depois do dia em que essa foto foi feita, fui notando que meu tamanho e meus traços do rosto também eram diferentes. Eu era gorda, alta e fugia dos padrões de feminilidade mais admirados. Aos 5 anos de idade, apareceu aquilo que me foi apresentado como uma salvação, a solução do meu “problema”. Fui pela primeira vez a um cabeleireiro, pois finalmente a indústria cosmética havia produzido um alisante capilar que pudesse ser usado em crianças dessa idade. O resultado deixou todas as mulheres do salão boquiabertas. Finalmente meu cabelo estava parecido com o das meninas elogiadas da escola: tinha balanço, movimento e não precisava mais ser escondido com trancinhas. Ninguém nunca me disse direta e literalmente que meu cabelo era um problema, ninguém nunca me disse que ele precisava ser escondido, mas me disseram que com o alisamento, seria mais fácil de pentear, que eu ficaria mais bonita e que poderia usar meu cabelo solto. Foi nessa suavização que o racismo se instaurou de maneira tão forte na minha infância. Assim, para que o auto ódio se desenvolva, não é necessário gritar “Você é feia” - embora isso já tenha ocorrido - basta criar sutilmente o desejo de ser outra pessoa, de ir dormir e acordar diferente, de ser mais bonita e encontrar soluções para problemas que não existem. Cabe aqui recortar o fato de que sou uma mulher negra de pele clara, e que, por isso, esses processos de suavização que reforçam o “não tão negro”, são reproduzidos de um modo bastante distinto de pessoas negras de pele escura.

A partir desse dia, mal sabia eu que a cada três meses durante os próximos 10 anos, teria de viver a constante agonia de fazer tudo de novo. Alisar, ver meu cabelo quebradiço e elástico,

esconder a raiz que crescia, e sentir tantas ardências no couro cabeludo que me faziam chorar durante o banho: o mal necessário para ser bonita e aceita. Foi assim por muito tempo, mas por mais que eu tentasse me adequar, algo de estranho continuava a acontecer. Meu cabelo continuava diferente pois não era liso o suficiente, meu nariz continuava grande demais, pois não era arrebitado o suficiente, meus sobrenomes continuavam desinteressantes, pois não representavam uma família chique de algum país da Europa. Já na adolescência, percebi que se meu celular estivesse na frente do meu nariz ao tirar uma foto no espelho, ele não precisaria aparecer nas fotos, e eu poderia escondê-lo assim como fazia com meu cabelo. Ainda que minha família - de maioria negra - buscasse afirmar minha beleza, haviam processos muito mais profundos vividos por eles que os impediam de visualizar as contradições dessas afirmações, de modo a reforçar, ao contrário, a necessidade de me embranquecer para que essa beleza se destacasse. Eu precisava me sentir atraente, precisava sentir as dores de um couro cabeludo ferido por substâncias químicas e dos pregadores de roupa no nariz para afiná-lo. Era como minha mãe preta dizia “A beleza dói, é assim mesmo.”.

Ressignificar essas feridas foi e tem sido um longo processo, que exige de mim atenção constante, questionamentos, (re)leituras e (re)aprendizados... Foi durante o Ensino Médio, já após os 15 anos de idade, que comecei a repensar os motivos das minhas inseguranças e compreendi que tudo isso fazia parte de um processo muito maior, muito além de um mero aspecto da minha individualidade. Foi através das narrativas de muitas meninas no YouTube que comecei a me identificar com elas e a reconhecer onde o real problema habitava: nas minhas raízes negras negadas, apagadas e assassinadas de modo tão naturalizado, que foi difícil de notar. Assim foi com minha bisavó, com minha avó, com minha mãe - todas mulheres pretas retintas - e comigo, até que tive a oportunidade de começar a mudar o curso dessa história, me incluindo nela e pensando sobre ela.

A transição capilar foi um longo e interessante processo de autodescoberta, na qual em meio a muitos preconceitos, fui aprendendo a reconhecer as violências simbólicas vividas por mim e por tantas outras mulheres que compartilhavam comigo experiências similares de racismo. Ainda durante o Ensino Médio, fui percebendo o quanto a docência fazia parte de mim e o quanto o sistema escolar trazia consigo incoerências que poderiam ser questionadas, abrindo possibilidades para outra maneira de viver a escola, de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Em meio a tantos aprendizados, pesquisas e autodescobertas, descobri na Pedagogia um campo que fazia muito sentido para minhas vivências e para aquilo que eu acreditava ética e politicamente. Ali comecei a me apaixonar profundamente por mim e pela Educação. Agora, ao trabalhar em uma escola de Educação Infantil, se torna muito evidente a

potência dessas marcas e experiências: a necessidade de decolonizar e expandir os debates entre a infância e a vivência escolar, de modo a propiciar reflexões acerca do como o racismo constrói subjetividades na infância, colonizando-as.

Por isso, para que as crianças possam viver experiências diferentes das que tive, compreendo a necessidade de pesquisar com narrativas buscando perceber as nuances, as dores, os sorrisos e pensar com e sobre elas. Desse modo, a partir de uma perspectiva que não negligencie os conhecimentos tecidos no cotidiano, e tampouco relacione as infâncias negras apenas ao tema do racismo e da exclusão, a pesquisa se interessa em refletir sobre outros conhecimentos e práticas cotidianas possíveis para que se promova uma abertura de janelas, uma interlocução entre saberes, especialmente em uma sociedade marcada pelos males do racismo e do colonialismo.

Acredito que as dores e cicatrizes deixadas por uma vida na qual esse assunto foi negligenciado, me fazem refletir sobre a potência analítica e transformadora da Educação para engendrar outros futuros possíveis para as infâncias brasileiras, compreendendo-as como ainda em processo de diáspora². É nesse contexto que a pesquisa emerge, a partir de um corpo-mulher-negra em vivência que me leva, a partir da docência, a pensar nas infâncias vividas em um contexto onde os efeitos do colonialismo seguem atravessando maneiras de ser e viver. Em diálogo com bell hooks (1989), o que se pretende aqui é olhar a mim mesma e às crianças como *eus sujeitos*, capazes e dignos de contar suas próprias histórias e relacionar-se com elas, não como “objetos”, cujas histórias se escrevem por outros, assim designados sujeitos.

Ao compreender, a partir de Kilomba (2008), a relevância de uma escrita/pesquisa que nos constitui sujeitos - diante de um profundo e insistente processo histórico, social e político de silenciamento e opressão racial - o objetivo desta pesquisa é traçar um diálogo com as narrativas infantis e docentes na escola para pensar *táticas* (CERTEAU, 1994)³ e fazeres antirracistas. Fazeres estes capazes de subverter a ordem colonial do saber e do poder (QUIJANO, 2005) nas

² Compreende-se a diáspora africana, aqui, como o processo de imigração (deslocamento) forçada dos africanos às terras brasileiras durante o período de expansão europeia através das grandes navegações. O tráfico transatlântico de escravizados promoveu um apagamento identitário, na qual as culturas, as religiões e os modos de vida foram profundamente silenciados. Apesar do fim desse processo diaspórico territorial - com o fim da colonização europeia - a população negra, apesar dos muitos avanços, segue sendo silenciada e afastada de suas identidades ancestrais. Assim, ao passo que segue-se deslocando sujeitos negros de si mesmos, é possível compreender o motivo de seguirem em processo de diáspora

³ Certeau (1994) utiliza o conceito de táticas para definir práticas sociais que se elaboram nas brechas do sistema, diante daquilo que é possível fazer em um território que não é próprio do sujeito, mas que é improvisado para que se possa sobreviver. Uma tática nasce de um terreno imposto, um movimento no campo inimigo, território não criado para a emancipação do sujeito que nele vive, mas para o controle do “mais forte” sobre o “mais fraco”. Assim, ainda em diálogo com o autor, enquanto as estratégias reafirmam a lógica dominante a partir de um lugar que lhe é próprio, as táticas escapam da estrutura vigente e potencialmente produzem resistência, tecendo a vitória do “mais fraco” sobre o “mais forte”. As táticas se elaboram de forma ágil e dinâmica para a garantia da sobrevivência e direito de existência do sujeito.

pequenas movimentações e abalos nas microesferas das salas de aula. Para que esse diálogo aconteça, Gomes (2017) auxilia no debate ao tratar da *Pedagogia das emergências*, de modo a reconhecer que apesar da denúncia contra processos de silenciamento racialmente marcados, é necessário ir além. A partir da elaboração de uma narrativa emergente que mostra as *táticas* (CERTEAU, 1994) de *resistência e existência* (BARONI, CONCEIÇÃO, 2020), pode-se pensar numa infância negra onde a *máscara do silenciamento* (KILOMBA, 2020) provocada e orquestrada pela ordem colonial europeia, é transgredida no movimento de composição do *eu sujeito* (HOOKS, 1989 *apud* KILOMBA, 2020), onde a identidade e a ancestralidade se fortalecem a partir de modos outros de ser e existir.

O desafio metodológico se constrói, portanto, ao ouvir e pensar sobre as narrativas infantis no ambiente escolar de modo que não me coloque no lugar de alguém que irá explicar as vivências das crianças por elas, numa espécie de tradução adultocêntrica⁴ capaz de trazer para o “mundo dos que tudo sabem” - adultos - os conhecimentos “dos que nada sabem” - crianças - ou que não o sabem explicar. Correria-se assim, o risco da contradição de escrever e pensar sobre a relevância de práticas que subvertem o silenciamento colonial, ao fazer uso dele em uma pesquisa narrativa. Nesse sentido, em acordo com o que trata Gomes (2017) esta monografia se engendra a partir de uma pesquisa de campo que se constrói no *conhecer com*, ou seja, no conhecimento vívido da luta cotidiana, e não no *conhecer sobre*, que se trata de um conhecimento posterior elaborado a respeito delas, como se houvesse um *falar por*, uma tradução eurocêntrica do que as lutas cotidianas tentam dizer.

Diante disso, ao considerar a importância da criação de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2013) capaz de desierarquizar conhecimentos, foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ) com uma das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi acompanhar o cotidiano do grupo com vistas a estabelecer uma conexão entre as narrativas trazidas pelas crianças e a subversão da ordem colonial - conceito a ser tratado posteriormente - visando refletir sobre as trajetórias que ali se colocam e sobre como as mesmas dialogam com a criação de uma *Pedagogia das emergências* (GOMES, 2017).

Assim, a pesquisa se dividiu em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Caminho se faz ao caminhar*, apresentarei os caminhos metodológicos com os quais trabalharei nesta pesquisa. Na primeira parte, conversarei com a *pesquisa autobiográfica* (VIEIRA, BRAGANÇA, 2020) e com a ideia de *escrevivências* (EVARISTO, 2020), na segunda, apresentarei metodologia da *pesquisa com os cotidianos* (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2003),

⁴ Discurso social que produz modos de existência que privilegia ações e conhecimentos de adultos em detrimento de crianças e adolescentes. Essa prática sobrepõe os direitos das crianças, de modo a considerá-las menos dignas de direito e cujos saberes são menos dignos de reconhecimento.

tecendo redes a partir de uma perspectiva racial, e contribuindo com o debate. Já na terceira, apresentarei a metodologia de conversas a partir de Sampaio *et al* (2018), com a qual trabalharei na pesquisa de campo.

No capítulo dois, *Das ausências às emergências: prosseguindo conversas*, tecerei uma conversa com os autores vislumbrando um repertório de parcerias teóricas. Neste capítulo, serão realizados diálogos com os conceitos de (de)colonialidade, linhas abissais; ecologia de saberes e (anti)racismo. Para isso, dialoga-se com Quijano (2005), Santos (2013), Kilomba (2020), Gomes (2017), Almeida (2019), Fanon (1961), Walsh (2009), Freire (1987), entre outros que colaboram com o debate.

Em seguida, no capítulo três intitulado *O abalo tectônico das linhas abissais: o que trazem as narrativas infantis?*, apresentarei a constelação de experiências da pesquisa de campo vivenciadas durante aproximadamente 5 semanas no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ), trazendo narrativas minhas, das crianças - e demais sujeitos inscritos na pesquisa - e imagens (fragmentos do trabalho). Finalmente, trarei reflexões e análises acerca desse processo vivido e as conclusões desta pesquisa.

Diante de tais encaminhamentos, é relevante pensar no percurso a ser seguido a partir daqui como um compromisso ético e político, em uma escrita que efetivamente seja capaz de valorizar a potência das narrativas dos sujeitos que a permeiam. Uma escrita que mobiliza o ubuntu, coração africano que abraça todos aqueles que são excluídos socialmente, especialmente os povos negros e indígenas. No entanto, nesse momento, a pesquisa traz um enfoque às questões que envolvem raça a partir da negritude, especialmente por dialogar com meu corpo-mulher-negra em vivência (EVARISTO, 2020).

Assim, refletir sobre o trajeto metodológico parte do cuidado com a coerência de trazer um modo de pesquisar que não compreenda os sujeitos como meros objetos, distanciados, como se fosse possível avaliar sóbria e friamente o que outros sujeitos têm a dizer. Muito pelo contrário, trata-se de uma pesquisa viva, que dialoga com a minha existência e com o modo de fazer-me também sujeito. Um corpo-mulher-negra em vivência que se conecta com outros corpos-crianças-negras em vivência. Uma pesquisa onde me implico, sinto, narro, ouço, provo, cheiro... Por isso, convido os leitores a mergulharem, a lembrarem de suas próprias trajetórias e a ressignificarem os sentidos da produção de conhecimentos, a se aventurarem por uma pesquisa que nos sensibiliza, incomoda, fere e ajuda a cicatrizar.

1 “CAMINHO SE FAZ A CAMINHAR”

Escrevivências e as flores de mulungu: o eu sujeito com os demais



Flores de mulungu (Fonte: Blog Viveiro Ciprest - foto de Edilson Giacon, 17 ago. 2017.)

Como pensar um caminho metodológico para uma pesquisa inscrita na carne? Como dar conta de uma pesquisa que habita a vida, a memória e os afetos? Como trazer uma metodologia capaz de dotar a escrita da beleza e da arte de contar histórias (ALVES, 2008)? Além desses desafios inerentes ao modo pelo qual me dedico a fazer pesquisa, põe-se também o de reconhecer que o modo como se faz a ciência moderna, dita “neutra”, jamais será capaz de dar conta de tanta subjetividade envolvida no ato de narrar a vida. Mais que responder tais perguntas, o que se pretende é questionar e abrir janelas para a reflexão, de modo a construir um texto que ajude o leitor a acompanhar meus processos e indagações e relacionar-se com eles a partir de um vai-vem de leituras e percepções que se movimentam na medida em que eu me movimento: constantemente. Vale ressaltar que este capítulo se propõe, para além de dialogar com as escolhas metodológicas da pesquisa, a estabelecer uma conversa com os autores que auxiliam na discussão. Não se pretende colocá-los como *regimes de verdade*⁵, a partir do qual só dessa maneira poderei escrever, mas como pontes e possibilidades de reflexão. A metodologia de conversas será discutida mais adiante.

⁵ Foucault trabalha este conceito a partir da ideia de algo que constringe os indivíduos à realização de determinadas ações. Questiona-se portanto, os modos como certas ideias foram classificadas como verdadeiras e assim, aceitas em uma dada sociedade ou contexto. Tais regimes acabam por produzir *efeitos de verdade*, ou seja, a naturalização de processos sociais, de modo a fazer com que os sujeitos não se perguntem sobre as razões desses mesmos processos acontecerem. No caso desta pesquisa, busca-se desconstruir a ideia de que os autores que subsidiam o texto são os grandes donos de uma verdade inquestionável por conta de sua formação acadêmica, mas sim tensioná-los, reconhecendo toda a gama de elementos sociais que produziram suas escritas e falas como mais verdadeiras que as narrativas de outros sujeitos sociais que não possuem tal formação e posição social.

O contemplar dos cheiros, cores, sentidos, dores, sorrisos... Nada cabe em um método, entendido em seu sentido mais estrito. Isso porque vida e cotidiano são fluxos, não métodos. Além disso, todos esses elementos falam de uma pesquisa viva, que apesar de ser tão questionada na academia acerca de seu rigor científico, tem a revelar que tal rigor não se constrói no engessamento de quem escreve, mas, como é o caso desta pesquisa, no compromisso ético e político comigo, *eu sujeito* narrante, e com toda a trajetória dos sujeitos que co-criam esse trabalho comigo. Trajetórias, muitas vezes de opressão racial e silenciamento, mas que ganham, no narrar dos sujeitos, o direito de contar a própria história, o que se torna um modo de elaboração de si, em diálogo com o que Kilomba (2020) nos aponta. Assim, ao escrever e narrar, traz-se sobretudo as marcas de um sujeito que busca compreender a si nesse processo, tornar-se sujeito de si mesmo.

Não há, portanto, como separar o *eu sujeito* da escrita - essa questão se desdobrará em muitas facetas ao longo do texto - muito pelo contrário, é a partir dela que o eu se (des/re/per)forma, e assim, nos tornamos quem somos, vamos entendendo a nós mesmos e refletindo, ao mesmo tempo, sobre as razões pelas quais escrevemos. Dessa maneira, não existe eu-sujeito deslocado da vida em si mesma, dos sentimentos e das marcas inscritas na carne daqueles que ousam a seguir vivos e narrantes. É nesse debate que as obras literárias escritas por Conceição Evaristo ao longo de sua trajetória, dialogam com o que me proponho a fazer aqui. Quero dizer que o que escrevo, tal como ela, nasce muito marcadamente das minhas experiências enquanto mulher negra na sociedade, uma *escrevivência*. Escrever de si é seguir produzindo modos de existência, e ao dialogar com experiências negras a partir da criança negra que fui e da mulher-negra em vivência que sou, é possível demonstrar que o valor dessas experiências habita em um processo coletivo de identificação de si e autoria capaz de fazer emergir formas outras de produção de conhecimentos.

Mas o que é ser autor? Em primeiro lugar, não trago um conceito embranquecido de autoria (SANTOS, 2019) que a compreende como inédita, individual e precisa, mas uma autoria que se dá no coletivo, a partir da conversa e da horizontalidade, movimentos que serão aprofundados mais adiante. Especialmente quando se trata de experiências ligadas ao racismo e aos modos de produção de si que o subvertem; não há como compreender essa autoria de forma individualizada, pelo contrário, ela se produz a partir de experiências coletivas, não de conceitos que teoricamente nunca foram antes apresentados. A autoria se faz, muitas vezes na repetição, nos elementos que se assemelham, nos elos e conversas que se produzem na leitura de um texto ou ao ouvir a história de alguém; como é o caso da minha leitura de Kilomba (2020), que produziu tantos ecos, identificações e releituras a partir das narrativas trazidas por ela, que me

inspiraram a pensar sobre meu *eu sujeito*. Autoria se faz nesse movimento: reconhecer-se como sujeito capaz de contar a própria história em uma sociedade que produz silenciamentos é ato político, resistente e autoral, coletivamente autoral.

Esse direito de narrar, conforme tratado anteriormente, nasce de uma escrita capaz de trabalhar as minúcias sensíveis do cotidiano onde essa história se constrói, uma escrita que, em meio às pressões da academia, acolhe heterogeneidade das linguagens e narrativas. *Narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2008) me lembra esse processo e me remete ao que Evaristo (2020) traz em seus textos literários, uma vez que busco mobilização similar nessa pesquisa. Refiro-me ao escrever para preencher os esvaziamentos históricos das narrativas negras, e nesse preenchimento e costura de si, dar vida a partir da *escrevivência*. É a potência da qual La-Rose escreve:

*Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
em todos os seus dialetos,
tem sido calada por muito tempo.
(LA-ROSE, 2002)*

A potência do dizer, escrever e narrar é a do emergir, como o que Gomes (2017) traz acerca da *pedagogia das emergências*. Para além da constatação da negação e do silenciamento, é preciso produzir outras formas de resistência, das quais a memória é a mais elementar. Quando Conceição comenta sobre seu livro *Becos de Memória* ela diz que “Trabalhar esse passado (da escravização) é uma maneira também de reivindicar uma posição de dignidade no presente” (EVARISTO, 2020). Dessa maneira, assim faço. Trabalho com o passado como forma de reafirmação da minha própria identidade e, ao relembrar o percurso de uma trajetória de dor, também abro janelas, ainda que isso signifique quebrar paredes para que se transformem em janelas.

Nesse sentido, elencar a memória como ponte para uma *escrevivência* remete também ao campo onde essas memórias se constituem. Um dos elementos centrais dessa pesquisa é o cotidiano escolar - que se desdobrará no próximo subtítulo deste capítulo - a partir do qual também teço minha identidade como docente. Por isso, cabe destacar aqui a potência das experiências do campo como disparadoras de memórias de diversas ordens, na medida em que exige atenção ao percurso formativo no ato de pesquisar (VIEIRA, BRAGANÇA, 2020), isto é, atenção à composição de si ao narrar e a um modo próprio de ser-estar na docência. Esse exercício de atenção também exige o cuidado com o registro das fontes narrativas, tanto dos demais sujeitos autores da pesquisa, quanto das minhas - o *sentimento de mundo* do qual fala

Alves (2002) e que se desdobrará posteriormente. Daí a relevância do movimento autobiográfico realizado anteriormente nesta pesquisa, e que retornará também em muitos outros momentos. Os elementos que usei para autobiografar-me não são meras ilustrações, mas colaboram para que eu possa revisitar minha própria trajetória, de modo a me reconectar com as experiências e memórias que me forjaram modos de ser e estar no mundo.

Aqui, a experiência é compreendida como a possibilidade de que algo efetivamente nos toque e nos aconteça, como nos propõe Larrosa (2002):

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.19)

Diante de tal sentido de experiência imbricado na escrita autobiográfica, cabe refletir sobre como a “objetivação” da produção de conhecimento no universo acadêmico subalterniza modos de escrever que assumem o lugar da intersubjetividade, de modo a reconhecer que a vida não é objetificável, mas sempre produzida no compartilhar: “Ao produzir conhecimentos nos formamos e ao narrar produzimos (auto)biografias sempre prenhes dos muitos outros que nos habitam e que conosco constroem a vida em um transbordamento auto-hetero-biográfico que nos per-forma.” (VIEIRA, BRAGANÇA, 2020, p.10) Assim, a escrita autobiográfica - do modo como defendo aqui - se constrói num coletivo de autorias. Para além de um relato de experiência, expressa microrrelações sociais e desemboca em um narrar dialógico, sensível e poético, capaz de apresentar um corpo vivo desnudo, com todas as suas cicatrizes e marcas, e exibindo uma consciência constitutiva de si ao se relacionar consigo e com o mundo (VIEIRA, BRAGANÇA, 2020, p.15).

Ao refletir sobre a ideia de corpo desnudo na escrita, retomo Evaristo e o modo como a autora transforma cenas do cotidiano em textos literários para pensar na potência do que se constrói a partir dos sentimentos que emergem. Essas cenas não são de modo algum (d)escritas ao acaso, mas se relacionam intimamente com sua própria experiência de vida. A sensação que Conceição descreve, por exemplo, ao narrar em “Flores de Mulungu” a história de uma mulher que sentia as dores do mundo a partir de seus seios, demonstra como a autora se coloca nesse mundo e lê as pessoas ao seu redor a partir de um movimento que vai muito além da empatia⁶.

⁶ Vale ressaltar que com Evaristo (2020), é possível pensar sobre a beleza das tradições orais e ancestrais de contar histórias, de modo a ir além da literatura escrita como referência. Por isso, foi feita a opção política de trazê-la aqui

No momento em que escrevia sobre esta mulher, Conceição sentia dores nos seus próprios seios, tal qual a mulher que descrevia. Esse modo de sentir a vida demonstra as identificações e conexões entre o *eu sujeito* que escreve os demais sujeitos. Trata-se de uma história coletiva que se reafirma e se subverte nesse cotidiano. De modo semelhante, as experiências de racismo e subversão da ordem colonial não são individuais, mas históricas, e demarcam o lugar social do sujeito na escrita. Esta, se torna uma ferramenta para vencer a dor e a morte, bem como para agarrar-se à vida (EVARISTO, 2020), forma de sangrar e curar.

Por fim, Conceição também traz uma reflexão acerca da provocação feita a ela por uma de suas professoras: *A vida das mulheres negras só é tristeza?*. Esse questionamento me faz pensar em outra pergunta: *A vida das crianças negras é só tristeza?* Para colaborar com tal reflexão, é necessário se jogar no cotidiano em todos os sentidos, pois não há como refletir sobre a vida dessas crianças de maneira deslocada de suas experiências de vida, bem como suas emergências e narrares. O que se apresentará a seguir partirá, portanto, da relevância do trabalho com os cotidianos e as pontes orientadoras deste estudo.

Conhecimentos vivos do cotidiano



não apenas a partir de seus textos, mas também de um vídeo, pluralizando as fontes de pesquisa, afinal, no ouvir e no falar que se tecem e acompanham histórias simultaneamente individuais e coletivas, o nós compartilhado da qual a autora fala.



Crianças brincando com uma joaninha encontrada no pátio - 2022 (Fonte: Arquivo pessoal)

Que *espaçotempo*⁷ é mais amplo de construção de memórias, saberes e modos de vida que o cotidiano? Que lugar possível onde se revela o silenciamento, a demonização, o trivial, e ao mesmo tempo a potência dos conhecimentos vivos, da emancipação e da ação política? (GOMES, 2017, p. 10) É no movimento desse cotidiano que tantos elementos surgem, que vozes se calam e se fazem vivas, que o pestanejar acontece, que o nó na garganta se dá, que o choro ouvido e o choro engolido se fazem presentes. Desde o toque suave de duas mãos que se abraçam ao brincar ou o esbarrão abrupto que anuncia a euforia ou a pressa, as paredes, os cheiros, as texturas, os sabores, os narrares... Tudo isso conta uma história, ou talvez várias histórias. Como não lembrar da escola? Como não pensar nesse cotidiano, nesse viver que se cerca de tantos outros viveres? Como acreditar que não há nada o que se pensar e dialogar a partir daí? Como não se implicar? Como não sentir, chorar ou sorrir?

⁷ A partir das provocações de Alves (2008), as palavras são escritas deste modo de com vistas a explorar seu significado de forma ampla e associada, sem dicotomizar ou hierarquizar seus sentidos.

O que se pretende é conversar com a pesquisa com os cotidianos trazendo um debate racial dessas questões, visto que os textos que trabalham os cotidianos, em sua maioria, não apresentam as narrativas de mulheres negras sobre o tema. A partir desse pensamento, teço um diálogo com Alves (2008) para pensar em outro modo de constituição de conhecimentos, um modo não tão valorizado pela ciência moderna que privilegia modos de fazer pesquisa que dicotomizam sujeito e objeto. Como se fosse possível ao pesquisador, investigar um determinado contexto de forma neutra sem se fazer presente, sem colocar-se em todos os seus sentidos. De maneira similar, como se fosse possível ao tal “objeto” - ainda que humano - não se afetar pela presença do pesquisador e pelas ideologias e culturas da qual se apropria e ressignifica; e ainda, como se também não fosse sujeito e autor da pesquisa, em uma objetificação de identidades que se constrói a partir de uma relação de poder (KILOMBA, 2008). Trata-se aqui de mergulhar em outras lógicas que valorizem as redes de narrativas que são tecidas nesse cotidiano, como fios de um imenso tecido complexo e emaranhado, no qual é necessário assumir as dificuldades de se fazer presente nele e falar sobre e com ele, mas de modo a reconhecer a potência dessas redes de relações.

Ferraço (2003) argumenta que, ao falar com esses cotidianos, falamos também sobre nós. No momento em que trago para a pesquisa uma rede de relações vividas por mim na infância, trago também, um modo de fazer-me sujeito enquanto pesquiso com o cotidiano escolar. Um cotidiano que se localiza em um *espaçotempo* “outro”, mas que se conecta de modo íntimo com aquele que vivi. Assim, ao mesmo tempo, não se trata mais de um outro *espaçotempo*, mas de algo também meu, do qual eu sigo fazendo parte. Pesquisar com a escola, qualquer que seja, é remontar a um modo de ser eu, à maneira como sigo elaborando minha própria subjetividade. Pesquisar com os sujeitos que nela habitam, é pesquisar um *eu sujeito* que também a habita, em um movimento de entrelaçamento onde não é possível distinguir o que é sujeito e objeto. Dessa forma, escrevo para mim mesma e pesquiso a mim mesma enquanto dialogo com outros sujeitos que falam suas histórias e, ao mesmo tempo, falam também a minha.

Ao ler Kilomba (2020), não pude conter as lágrimas ao perceber o quanto suas falas dialogavam com as minhas, o quanto cada palavra e experiência de racismo era tão similar àquilo que vivi e sigo vivendo. Grada, quando escreve de si, também escreve de mim e de muitas outras e outros. Ao mesmo tempo em que se lê, dialoga-se com ela. E é a partir disso que estabeleço uma conversa com Ferraço, ao reconhecer o quanto somos *caçadores de nós mesmos*, desde as leituras que fazemos, passando por aquilo que vivemos, até aquilo que pesquisamos. Sempre estamos em busca de refletir sobre nossas indagações mais íntimas, mas buscamos no

“outro”⁸ uma forma de entender a nós mesmos. Nos tornamos, assim, também parte desse “outro” com quem gostaríamos de pesquisar.

Para compreender melhor a relevância da escolha do trabalho com o cotidiano escolar, cabe pensar, inicialmente, nas razões pelas quais os saberes tecidos nos cotidianos são menos valorizados na academia que os saberes supostamente construídos de forma “neutra”. Para levantar tal reflexão, é necessário entender a conjuntura de toda uma linha de pensamento que desvaloriza os saberes dos designados “outros”, que impedidos de falar, ocupam um lugar subalterno em relação aos que se reconhecem como sujeitos, aqueles que sempre ocuparam as universidades e espaços de poder, a *branquitude*⁹. Nesse sentido, Kilomba (2020, p.33) nos ajuda na análise ao questionar os regimes brutais de silenciamento que definem quem tem direito de falar. Ainda, a autora traz uma potente indagação: “O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” e complementa:

[...] A subalterna não pode, de fato, falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve. [...] As estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para articulação das mesmas. (KILOMBA, 2020, p.47)

Em diálogo com essa proposição, é possível compreender as razões pelas quais o cotidiano, perpassado pelas narrativas e pela memória, é concebido academicamente como um lugar de menor valor. A narrativa, a história oral e a memória são as maneiras a partir das quais os povos originários e africanos em diáspora puderam assumir seu lugar de protagonismo, resistindo à opressão, ao silenciamento e à morte dos seus. Esses saberes foram tecidos no cotidiano vivido, nas rodas, nas cantigas, nas histórias, e muitos deles não foram registrados a partir da escrita compreendida, hoje, como convencional, portanto, são invisibilizados como saberes à margem. Nesse sentido, se a academia se desenvolve a partir de uma lógica que valoriza os conhecimentos da *branquitude* e nega esses saberes traçados nos cotidianos, ou os produz como inexistentes (GOMES, 2017), é mais do que necessário trazer outra perspectiva para o debate que questione a primazia do pensamento eurocentrado e teça saberes a partir da

⁸ Partindo do princípio de que somos o cotidiano com o qual pesquisamos (FERRAÇO, 2003), trago aqui a importância de problematizar a ideia de “outro”, que carrega consigo, a partir dos princípios da ciência moderna, uma objetificação dos sujeitos autores da pesquisa. Isso ocorre na medida em que se distancia o sujeito que pesquisa do objeto pesquisado. O que se propõe é a compreensão de um entrelaçamento entre sujeito-objeto no cotidiano, por isso, o termo “outro” está sendo utilizado entre aspas, ao passo em que o outro também é aquele que pesquisa.

⁹ Compreendemos branquitude enquanto identidade que se constrói a partir da racialização do “outro” colonizado, da ideia de uma condição humana ideal (KILOMBA, 2020). Ou seja, baseia-se na concepção equivocada de que os povos brancos europeus são superiores a outras etnias. Esse preceito faz com que o racismo permaneça sendo perpetuado, de modo a empregar ferramentas de poder para manter sujeitos não-brancos distantes de uma condição de humanização, seja conceituando a negritude como violenta, suja e inferior, seja impedindo que esta ocupe lugares de prestígio social.

narrativa dos sujeitos que têm seu lugar e sua voz negados.

Compreender que essa ausência não se dá por acaso, mas que faz parte de uma conjuntura colonial da pós-modernidade é o ponto de partida para que o cotidiano ganhe um lugar de destaque. Gomes (2017) colabora com o debate trazido pela presente pesquisa, na medida que questiona o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola. A escola como *espaçotempo* de socialização das crianças evidencia o modo pelo qual a dinâmica das relações se inscreve, e assim, traz em seu cotidiano toda uma teia de conhecimentos e produções que possui ampla relação com a proposta dessa pesquisa monográfica. Ou seja, pensar com esse cotidiano, táticas e fazeres antirracistas que colaborem para a constituição de uma perspectiva não eurocêntrica das infâncias negras, e, a partir disso, pesquisar o modo como silenciamentos e resistências colaboram para a formação dessas infâncias no contexto escolar.

Para discutir e começar a entender a complexidade do trabalho com os cotidianos escolares, destaco quatro aspectos metodológicos relevantes propostos por Alves (2008) que auxiliam na elaboração da proposta de trabalho. O primeiro deles é classificado pela autora como *sentimento do mundo*, que diz respeito ao ato de mergulhar com todos os sentidos no campo de estudo. Esse ato de mergulho envolve reconhecer que não é possível sentir o mundo apenas por meio da visão, mas todo um conjunto de sentidos evocados quando vivemos o cotidiano. Dessa maneira, cabe compreender, a partir do que Kilomba (2020) argumenta, que a escrita emerge como um ato político, o ato de tornar-se sujeito ao narrar e escrever sobre a realidade na qual me insiro. Nesse sentido, não há como pesquisar com sujeitos de maneira neutra e isolada, na medida em que me implico em cada situação que acontece no cotidiano, na medida em que participar dele faz com que eu me torne ainda mais sujeito da minha pesquisa. Assim, não é possível apenas ver, em um movimento de distância científica, na medida em que isso nos torna inertes diante de tantos elementos que surgem quando nos abrimos à multiplicidade de experiências trazidas no contato com o cotidiano. Para compreender a realidade das infâncias cotidianas na escola, o que se pretende é dar atenção aos diversos acontecimentos, ao que se cria, ao que se acredita, ao que se defende... É nesse sentido que Alves (2008) nos propõe o repensar acerca dos esquemas bastante estruturados de observação.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2008, p. 18-19)

Há também outro movimento a se destacar que é denominado pela autora como *virar de ponta cabeça*. O que se tece nesse movimento parte de uma crítica ao modo como muitas pesquisas que dialogam com os cotidianos vêm sendo elaboradas na academia. A partir de uma espécie de *verdade*, dada à partida pelos autores, o que se faz é ir ao campo para confirmar o que foi estudado anteriormente. No entanto, o exercício que se pretende fazer nessa pesquisa é subverter essa noção, trazendo a teoria não como uma referência de verdade que se confirma na prática, mas como uma possibilidade de problematização. Se ao trabalhar com os cotidianos, nos abrimos ao inusitado e ao imprevisto, implicando-se a partir de nossos *sentimentos de mundo*, nos abrimos à confusão, ao titubear e, especialmente, ao *nunca pensei que isso poderia ter acontecido*. Ou seja, tudo o que foi lido pode além de não ser confirmado na prática, contradito nela. Esse aspecto traz um detalhe importante daquilo que pode se chamar, aqui, de metametodologia, ou seja, uma reflexão sobre os processos metodológicos que envolvem a metodologia da pesquisa. Ao mesmo tempo em que escrevo, antes de entrar em campo, sobre as questões às quais pretendo me debruçar, abro a possibilidade de muitos desses elementos não fazerem mais tanto sentido depois, ou, de serem ressignificados.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato da ciência moderna centrada no sentido da visão recusar, por muitas vezes, a multiplicidade de caminhos, regras e fontes de pesquisa. Se esta pesquisa trata de um efetivo mergulho sensível no cotidiano escolar, é coerente pensar que as fontes de pesquisa também irão se basear nas múltiplas percepções construídas a partir desses sentidos. Isso significa ater-se aos detalhes *menores*, que apesar de compreendidos por alguns acadêmicos como insignificantes, revelam um processo de problematização do que é possível compreender por fonte de pesquisa, ou seja, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2008). Dessa forma, o que cabe ao registro e questionamento são as falas de memória, os cadernos e bilhetes escritos, as fotografias, os toques, o cheiro da comida, dentre muitas outras minúcias vividas por aqueles que habitam a escola, inclusive aquelas que se repetem, mas que podem ser ressignificadas a cada nova interação. Diante deste aspecto, cabe destacar que a proposição do trabalho não se caracteriza por uma perspectiva extrativista, ou seja, não tem como objetivo sugar as fontes de pesquisa como meros objetos a colaborar com a pesquisa, mas se constitui numa ferramenta de diálogo em que as fontes e sujeitos envolvidos também são autoras e merecem retorno do que está sendo pensado e escrito.

O quarto movimento que colabora com o arcabouço metodológico da pesquisa se relaciona ao que Alves (2008) nomeia *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Dialogar com esse conceito significa conduzir outro modo de escrita que seja capaz de abarcar as minúcias e sensibilidades que o trabalho com o cotidiano nos traz, de modo a colocar em suspenso o

paradigma dominante da classificação e da hierarquização que muito mais fecha possibilidades de pensamento do que as abre. Portanto, a escrita que se propõe aqui assume a heterogeneidade e a não linearidade de linguagem, evocando a relevância da *arte de contar histórias* (ALVES, 2008), aprender com elas e sobretudo conversar com essas histórias compostas de diversos fios de relações que convidam ao questionamento. Não se trata, assim, de encontrar respostas estanques para perguntas complexas, mas de dotá-las da poética do questionamento, a partir da valorização das *culturas narrativas*.

Um dos grandes e maiores desafios do trabalho com os cotidianos é pensar também em um fazer metodológico que suspende as previsões engessadas do que poderá se suceder na vivência. Afinal, ao mergulhar com todos os sentidos, assume-se as incertezas de um campo que não acontece a partir do antecipado e que questiona o fazer apenas para confirmar teorias já sabidas anteriormente. É necessário reconhecer que caminho metodológico se faz ao caminhar (MACHADO, s/a), e que por isso, surgirão muitos outros elementos que brotam na pesquisa sem o conforto da previsibilidade. É nessa lógica que Ferraço (2003) tece uma crítica às categorias objetivistas de análise dadas à partida, pois se inauguram na necessidade de estabelecer controle e domínio no campo pesquisado. Portanto, como retirar as falas infantis da inferiorização na hierarquia do direito à fala e à escuta se insistirmos na lógica do domínio? Quão violenta pode ser uma pesquisa que se faz sobre o cotidiano de alguém ao retirar delas o que mais lhes cabe: o habitar? Mais que oferecer respostas prontas a essas perguntas, cabe atenção acerca da importância de compreender os sujeitos da pesquisa como também autores nesse processo, fazendo-os ocupar o lugar da força do narrar e do habitar.

Dialogar com os autores para pensar esse ato de habitar-narrar¹⁰ com o cotidiano é reconhecer que estes não estão fora de nós à espera de uma leitura, ou de algo que os conecte, mas se constroem a partir de uma série de leituras feitas no cotidiano da vida (FERRAÇO, 2003) nas redes individuais e coletivas que se constroem em nossa história. Assim sendo, ao ler, também nos lemos, e a compreensão dessa dupla dimensão da leitura é fundamental na pesquisa com os cotidianos. Assim, ainda em diálogo com o autor, é possível compreender que o conhecimento se dá e se relaciona conosco a partir de uma multiplicidade que não é possível objetivar, mas que se subjetiva à maneira dos *sujeitos-autores* que se relacionam com ele. Por isso, na pesquisa com os cotidianos, não há como desconsiderar os sujeitos que produzem esses conhecimentos, tampouco desconsiderar os *saberespráticas* elaborados na efemeridade do dia a

¹⁰ Na pesquisa com os cotidianos, para conversar com os sujeitos que o habitam, é necessário compreender que o próprio ato de habitar em si conduz a uma enorme rede de relações e narrativas. Essa perspectiva dialoga com a ideia trazida por Alves (2008) sobre *beber em todas as fontes*, ou seja, compreender que os diversos elementos desse cotidiano, visuais ou não, são capazes de narrar as histórias de vida dos sujeitos-autores. Por isso, esses dois movimentos são colocados nesta pesquisa como interconectados.

dia, saberes e minúcias colocadas à margem e que se "perdem" antes de chegar ao que se considera "científico" pela academia.

Reconhecer o que trazem os sujeitos, é, como dito anteriormente, compreendê-los enquanto autores, especialmente no caso das crianças, cujas narrativas de si são deslegitimadas pela academia por múltiplos aspectos. Como é o caso das crianças negras, que vivenciam o racismo desde muito cedo. Podemos pensar, portanto, no desafio de se compor uma pesquisa com os cotidianos que considere as falas infantis como legítimas e vivas, de modo que não sejam simplificadas ou reduzidas à dados a serem coletados. Para além de sujeitos, é de extrema relevância compreender as crianças participantes enquanto autoras, de modo a produzir horizontalidades mediante constantes esquemas de marginalização e objetificação de identidades. Pensar sobre quem são as crianças que narram e reconhecer sua capacidade de autoria e elaboração de conhecimento representa um movimento de subversão à lógica adultocêntrica que deslegitima os saberes infantis. Quando trata-se de crianças negras, a negação do direito à narrativa é promovida também por um sistema racista exercido a partir das lógicas de poder colonial, o que as torna *menos humanas*, portanto, menos dignas. Assim, diante de processos tão profundos de desumanização, a pesquisa com os cotidianos coloca o desafio de dialogar com esses *sujeitosautores* de modo a não despedaçar dinâmicas tão plurais de socialização em categorias estanques que paralisam a potência da vida cotidiana (FERRAÇO, 2003) na escola.

Ser autor e assim reconhecer-se. Talvez esse seja um grande marco para a existência daqueles que narram, que contam histórias, que não se cansam pela repetição, e cujos sentidos não se desviam da efemeridade, mas são capazes de nela ver beleza. Narrar é um constante inacabar-se e transbordar-se. Especialmente na escola, transborda-se, diz-se o que não é dito, habita-se, marca-se, transgride-se, regride-se, faz-se e desfaz-se tudo outra vez. Na beleza dos hibridismos, reconheço que tudo que é possível fazer no cotidiano, não é capaz de sintetizá-lo: “Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles. Discursos que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento...” (FERRAÇO, 2003, p. 173)

Conversas de pé de árvore



Conversas e lanche no pátio/ Conversas na aula de Artes a céu aberto - 2022 (Fonte: Arquivo pessoal)

No início deste capítulo, foram apontados alguns questionamentos acerca dos modos pelos quais é possível conduzir uma pesquisa a partir da vida, da memória e dos afetos, de modo a produzir diálogos horizontais com os *sujeitos-autores* que escrevem a pesquisa comigo. Diante das reflexões acerca do trabalho com os cotidianos e com seus sujeitos, cabe pensar em como encarnar linhas de análise capazes de fugir de um ideal de neutralidade de matriz positivista para vivenciar uma pesquisa produtora de autorias, não de negação e subalternização de modos de vida. Mais uma vez, retomo então aos desafios de desestabilizar a teoria, tomando-a como uma

abertura ao questionamento, não como regime de verdade; simultaneamente, aprender a ater-se aos detalhes *menores*, que fogem ao que parece óbvio; e também abraçar uma escrita/pesquisa da sensibilidade, da conexão com o *eu sujeito* e com os aspectos que o circunscrevem. Assim, um dos elementos mais relevantes desta pesquisa é a compreensão de que ao trabalhar com *sujeitosautores*, não há como trazer a ideia de análise de dados desumanizando aqueles que participam do estudo. Quando se quer subverter a ordem colonial e eurocentrada de produção de conhecimentos, não é coerente tratar esses sujeitos como meros dados de pesquisa de quem serão extraídas informações, como um minerador em busca de ouro, onde todo o resto é descartado. Correria-se o risco de naturalizar relações coloniais de poder, nas quais o conhecimento é fonte exclusiva do acadêmico que se insere no campo. No entanto, é o extremo oposto que me proponho a fazer. O trabalho se dá a partir da troca de palavras, conversas e no modo como estas ressoam em cada sujeito (SAMPAIO *et al*, 2018) portanto, nada é previsível e mensurável, mas nos atravessa.

Narrar a si e ouvir o narrar de outros sujeitos em um mergulho no cotidiano, perpassa o lidar com os elementos que fogem do supostamente esperado. Se por um lado, encaramos o ‘não esperado’ como algo sem utilidade, corremos o risco de produzir os silenciamentos do qual trato anteriormente em diálogo com Kilomba (2020), onde critico o modo como a academia lida com as narrativas dos sujeitos invisibilizados: “traduzindo-as”, como se tais sujeitos não tivessem o direito de dizer por eles mesmos. Por isso, há que se reconhecer a beleza das conversas não-roteirizadas, dos diálogos espontâneos e das leituras que produzem epifanias e nos dilatam a pupila. Assim, a conversa se apresenta como uma forma de não tecer *resultados à priori*, mas de se jogar ao *sentimento do mundo* na medida em que se abre ao que se escuta e se sente. Simultaneamente, conversar também é um ato de desobediência que faz questionar o sentido e a necessidade de uma espécie de “ordem” na pesquisa. Afinal, ordem é sinônimo de rigor?

Operar a partir do princípio da incerteza no reconhecimento da singularidade constitutiva de cada encontro nos propõe o desafio de conversar enquanto se pesquisa (SAMPAIO *et al*, 2018) desde a conversa com os autores que se faz ao longo desta escrita até o modo como se opera a pesquisa com os cotidianos. Tudo, de maneira a apostar na horizontalidade e na multiplicidade dos modos a partir dos quais esse cotidiano é lido, vivido e sentido por aqueles que o habitam, especialmente por mim. Habitar-narrar faz emergir, como nos fala Gomes (2017), a revelação-potência de novos conhecimentos, tal como ocorre nas lutas por emancipação enfrentadas pelo Movimento Negro Brasileiro, que produz e articula saberes que subvertem a ordem de saber eurocentrada. Conversar, se faz assim, mais que um modo de enfrentar a metodologia dominante característica do positivismo, mas se constitui ferramenta de resistência

contra o apagamento sistemático das identidades negras, que passam a ganhar notoriedade a partir da publicização das narrativas e, sobretudo, espaço de produção e reafirmação dessa identidade no contato com o outro.

Sampaio *et al* (2018) nos ajuda a refletir sobre a conversa como um acontecimento, e que, portanto, pode significar a necessidade de se reestruturar um conjunto de elementos da pesquisa até então tidos como *certos* no processo de investigação. Assim, é possível compreender a metodologia de conversas como um constante arriscar-se aos incômodos e questionamentos que não se sabe em quais momentos podem surgir, mas que amplia as possibilidades de transformação do nosso modo de ler o cotidiano, uma vez que a palavra circulante promove uma experiência com a alteridade¹¹ no contato entre subjetividades. Os autores seguem colaborando com o debate ao refletirem sobre as razões pelas quais esta pesquisa opta pela conversa como metodologia, e não entrevistas mais estruturadas. Embora as entrevistas sejam uma ferramenta bem conceituada e muito utilizada nas pesquisas em educação, defendo que as conversas inserem outros elementos para a análise dos cotidianos escolares, uma vez que não se baseia na orientação roteirizada do entrevistador, pois há muitos elementos no cotidiano que escapam ao controle. Esses elementos muitas vezes passam despercebidos. Não expandem nossos sentidos permitindo acessar aspectos até então não observados, ou tidos como triviais. Aquilo que se sente e se pode transformar na subjetividade não está dado à partida, tampouco pode caber, com toda sua multiplicidade, em um conjunto fechado de questionamentos, e ironicamente, de objetivos de pesquisa.

Se, como trabalhado anteriormente, é possível compreender que *o caminho se faz ao caminhar*, é necessário estabelecer uma relação outra com o tempo e com a experiência, de modo a perceber que a busca exacerbada pelo controle das variáveis de pesquisa - como é comum nas ciências ditas exatas - é também a tentativa de controle da vida, num exercício de engessar o encantamento que os incômodos e dúvidas podem produzir em contato com outros sujeitos. É preciso sair da redoma que cerca o pesquisador para compreender a importância de uma pesquisa efetivamente co-criada com aqueles que vivem o cotidiano e, como é o caso desta pesquisa, com as crianças, cuja maneira de sentir o mundo não é possível linearizar, nem homogeneizar.

Um dos desafios desta pesquisa gira em torno do movimento de horizontalizar o diálogo com os autores que colaboram para sua composição. Ou seja, conversar com os autores e tecer trocas e partilhas de significados que não os coloquem como grandes produtores de verdade, mas como possibilidades de interlocução, de modo que a palavra se torne um constante ressoar a partir dos elementos que me afetam (SAMPAIO *et al*, 2018) e me fazem *tornar-me* cada vez

¹¹ Princípio da sociabilidade humana que nos considera interdependentes. Assim, a vivência, experiência e a formação do sujeito só se permite a partir do contato com outros sujeitos.

mais sujeito de mim mesma. Como em uma conversa ao pé da árvore, onde em uma rodinha em volta dela, tantas experiências se elaboram. Ao pé da árvore, o fluxo do pensamento ocorre, é onde há escuta, riso e disponibilidade. É nesse fluxo que me proponho a desenvolver esse caminho de pesquisa, de modo a pôr minhas experiências e percepções em diálogo com autores que a princípio, não conversaram entre si até então. Esses diálogos nos trazem à ética do questionamento, que também subsidia a ideia de autoria da qual citei anteriormente. Além disso, é tal ética que nos faz indagar, mais que apresentar *batidas de martelo* sobre o que determinada ideia significa ou não. É na metodologia do pé da árvore que é possível se posicionar contra uma Metodologia¹² que se propõe a estabelecer uma série de normas e procedimentos para produzir conhecimentos objetificados e neutros. É no pé da árvore que mostramos, sobretudo, quem somos e com quem/com quais ideias somos capazes de dialogar. Diante da multiplicidade de diálogos possíveis, não é possível encaixar o pé da árvore a em Metodologias que tentam garantir um suposto controle dessas multiplicidades. É nesse sentido que é possível falar de uma *metodologia da singularidade*; na qual cada palavra é única e não replicável como uma colônia de bactérias em uma Placa de Petri, pois se dá, simultaneamente, da dinâmica das experiências. Tem-se assim uma dupla dimensão, um movimento múltiplo-singular da troca.

Mais uma vez, se há nesta pesquisa o compromisso em desconstruir modos de estudo e interação com os sujeitos que reafirmem as lógicas coloniais de produção de conhecimento, há de se assumir também o compromisso com uma metodologia na qual a conversa não se dota dos elementos de previsibilidade, mas da partilha autêntica das inquietações. Uma *metodologia da presença e da escuta* representa a capacidade de se fazer sensível às narrativas de sujeitos comuns que, no caso desta pesquisa, vivem o cotidiano da escola, assumindo sempre o desafio de falar com eles e não por eles. Nesse sentido, Sampaio *et al* (2018) complementam:

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. [...] Quem melhor do que os/as “habitantes”, os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que vivem diariamente? [...] Na conversa, tecemos juntos uma rede discursiva com muitos fios e entradas, muitas pontas e nós, variados sentidos, múltiplos significados. (SAMPAIO *et al*, p. 175)

Por fim, nestas infindas conversas, convido os leitores a tecer comigo mais algumas. O

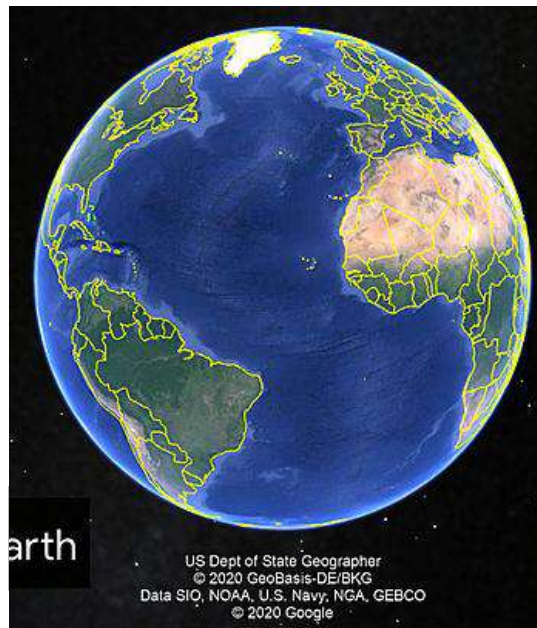
¹² Sampaio *et al* (2018) propõem uma diferenciação entre a Metodologia, com “M” maiúsculo e a metodologia, com “m” minúsculo. Trata-se de uma diferenciação entre a Metodologia tomada a partir do padrão normativo da ciência, de uma metodologia capaz de desconstruir as categorias estanques do que significa método e rigor, propondo assim, outra forma de concebê-los a partir da sensibilidade em relação à multiplicidade dos *sujeitos autores* da pesquisa.

capítulo a seguir irá auxiliar na costura de uma série de conceitos e elementos trazidos aqui, subsidiando o debate e reforçando a relevância de uma pesquisa que se elabore com os cotidianos, compondo diálogos a partir de um *eu sujeito*, um corpo vivente que escreve e narra. Dessa maneira, a pesquisa irá aprofundar os debates acerca do racismo estrutural e das conexões possíveis entre o colonialismo e a produção de *regimes de verdade* nas infâncias negras que socializam na escola. Tais debates são de extrema relevância para que se compreenda o tecido social que compõe os sujeitos da infância e suas subjetividades. O movimento que se traça a partir daqui, inspira-se os conceitos de *pedagogia das ausências* e *pedagogia das emergências* trazidos por Gomes (2017). A constatação das ausências e processos de silenciamento provocados pelo racismo estrutural e pelo colonialismo - no capítulo seguinte - irá desencadear outro movimento: a potência das formas de emergir das crianças habitar-narrantes, diante de suas *táticas* (CERTEAU, 1994) de produção de si e do mundo.

2 DAS AUSÊNCIAS ÀS EMERGÊNCIAS: PROSSEGUINDO CONVERSAS

Porque en realidad, nuestro norte es el sur

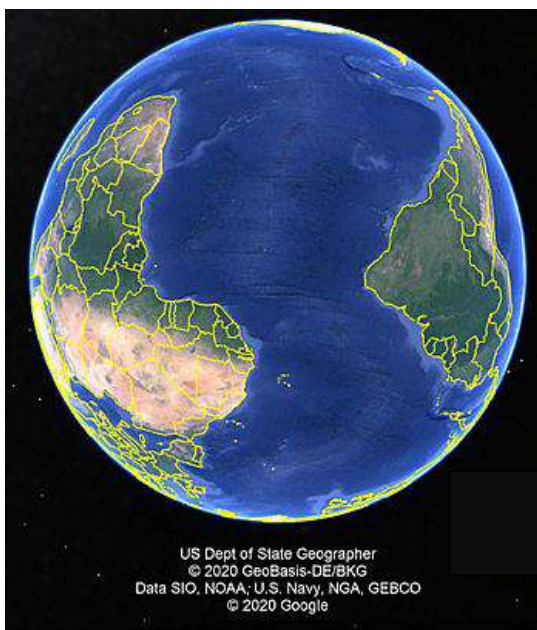
O que seria um corpo no espaço? Em seu conjunto de linhas gravitacionais e forças existentes que o mantém em determinada posição, como exatamente esse corpo pode ser classificado? Onde fica o seu norte, seu sul, seu leste e oeste? Imagine-se vagando no espaço, fora da atmosfera e campo gravitacional da Terra. Ao se deparar com nosso planeta, como classificaria o que está na parte de cima e o que está na parte de baixo? Parece uma pergunta pouco lógica, visto que é muito comum olharmos imagens da Terra apenas a partir de um só ângulo do globo:



Formas de representação do espaço mundial / Google Earth. Data: 27/09/2020 / Por: Brasil de Fato

No entanto, como um corpo preso por uma série de forças cósmicas em um espaço em constante processo de expansão, pode ter um acima ou um abaixo? No universo, não é possível estabelecer referências precisamente marcadas acerca da localização ou posição de um determinado corpo no espaço. Assim, as referências se constituem a partir de escolhas da comunidade científica acerca de como se deve representar esse mesmo corpo, seja a partir de uma comparação com a posição de outros astros, seja a partir de questões geopolíticas que estabelecem parâmetros de análise, muitas vezes não questionados. Apesar da construção dessas referências, há dissonâncias entre a própria comunidade científica de que tal modo de

representação do globo terrestre seja o único possível, afinal, um corpo no espaço, pode ser visto a partir de diferentes ângulos que podem se constituir em novas referências de análise:

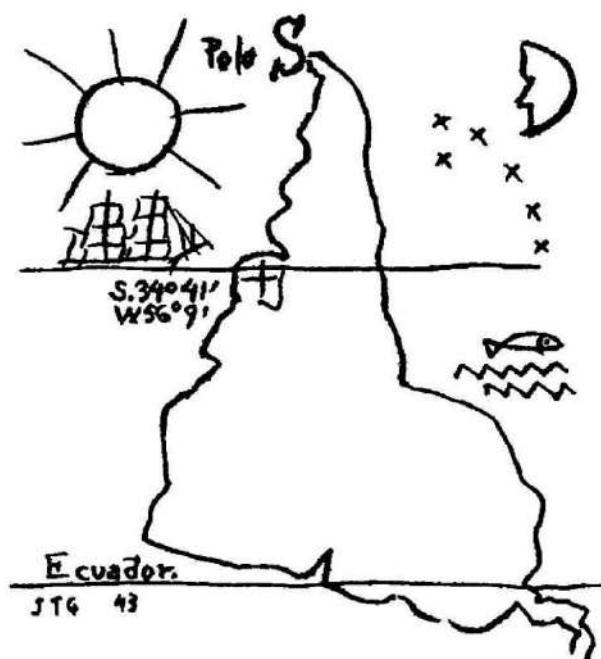


Formas de representação do espaço mundial / Google Earth. Data: 27/09/2020 / Por: Brasil de Fato

Assim, o padrão que conhecemos acerca da representação do planisfério não se constituiu, de modo algum, a partir de um conhecimento neutro no campo da Astronomia, Geologia, Geografia ou afins, mas nasce de um conjunto de tensões e disputas de poder que possuem um contexto cultural e político eurocêntrico. Trata-se assim de uma epistemologia¹³ dominante que, não coincidentemente, coloca ao norte, majoritariamente, os países colonizadores e ao sul, também majoritariamente, os países colonizados. Portanto, questionar e refletir sobre a posição ocupada pela América Latina nesse contexto de produção de conhecimento, é ato político que propõe não apenas outra percepção do espaço geográfico, mas outra percepção dos modos de produzir conhecimentos, afinal, a diferenciação entre os que se localizam acima do hemisfério e abaixo dele não é somente cartográfica.

Foi buscando estabelecer conexões nesse sentido que o artista plástico uruguaio Joaquim Torres Garcia pintou o “Mapa invertido da América do Sul”, buscando evidenciar a valorização da produção cultural da América Latina no contexto do colonialismo - conceito a se desdobrar posteriormente. Ao oferecer uma visão diferente da eurocêntrica acerca do continente, Garcia descentraliza a Europa do mapa de modo a evidenciar outras relações possíveis com a América Latina, localizando-a fora da relação de subserviência aos países colonizadores:

¹³ Palavra de origem grega, *episteme* significa conhecimento e *logia*, estudo. Assim, a epistemologia se trata de uma ciência que busca conhecer sobre o próprio ato de conhecer e seus fundamentos, validade e princípios a partir de uma perspectiva crítica.



Mapa Invertido da América do Sul de Joaquim Torres Garcia (1943)

A afirmação de Garcia - “Porque en realidad, nuestro norte es el sur” - nos convida a pensar sobre uma série de elementos acerca do modo como os conhecimentos, saberes e práticas culturais da América Latina ganham menor legitimidade que os produzidos pelo chamado ‘norte global’ no contexto da sociedade capitalista contemporânea - centrada na Europa. Esse movimento de virar o mapa de ponta cabeça trata-se de um repensar epistemológico que evidencia a não existência de epistemologias neutras (SANTOS, 2013) colocando em destaque outros modos de fazer e de pensar que tensionam os critérios de validade dados a determinados conhecimentos. Assim, ao pensar na ideia de ‘norte’, o que se propõe é considerar todo o contexto de criação de um modo dominante do saber que se construiu a partir da supressão dos demais. E ao pensar no ‘sul’, a pesquisa refere-se aos povos colonizados suprimidos de suas subjetividades. Portanto, ao fazer da América do Sul “o norte”, convido à reflexão sobre nossos modos próprios de produção de si - *eu sujeito* - e de mundo, desvencilhando-se da condição subserviente ao que se produz como verdade no norte. Após três séculos de colonização no Brasil (e mais alguns vivenciando seus efeitos), olhar para o modo como construímos nosso próprio conhecimento é de suma importância para pensarmos nosso eu sujeito em um contexto maior de produção global.

O conhecer não nos é próprio, individualizado, tampouco inato, mas se dá num conjunto de tensões que insistem em se esconder para que pareçam naturais e inquestionáveis. Daí a razão pela qual muito tardiamente começamos a problematizar com as crianças, na escola, a ideia de

que Pedro Álvares Cabral havia “descoberto” o Brasil, ou de que os povos indígenas eram ingênuos e por isso distribuíam suas riquezas sem muita preocupação ou, ainda, de que a princesa Isabel libertou os negros escravizados porque possuía um bom e revolucionário coração. Todos esses elementos de glorificação da história colonial se constituíram fundamentalmente na legitimação de um projeto de homogeneização do mundo e de apagamento dos seres e saberes que não serviam a esse projeto colonizador, isso, a partir de práticas sociais que reforçaram o *epistemicídio*¹⁴ (SANTOS, 2013).

Tal ordem imposta pela Europa aos países colonizados segue invisibilizando a experiência social e cultural do mundo, especialmente da África e da América Latina de tal modo que tais conhecimentos são produzidos como inexistentes (SANTOS, 2013). É por tal razão que Grada Kilomba precisa insistir em falar ainda hoje sobre a problemática e romantização das nomenclaturas de origem animal direcionadas aos negros, e além disso, também insistir na importância de ser sujeito de sua própria escrita em uma sociedade que tanto a silenciou. Nesse sentido, Kilomba (2020) argumenta o quanto ainda hoje, na língua portuguesa há grande dificuldade de encontrarmos termos ancorados em uma linguagem racista de exaltação da narrativa colonial. Palavras como mestiço(a), mulato(a) e cabrito(a) revelam a normatização e a romantização de nomenclaturas animais que escondem a violência sexual imposta por relações de poder de homens brancos à mulheres negras - principalmente - e as coloca como se fossem conquistas sexuais, não como profundo processo de desumanização e destituição de si.

Ainda assim, a naturalização de práticas racistas que desumanizam pessoas negras é tamanha, que mesmo após cinco séculos, há pessoas que ainda não veem problema algum em chamarem ou serem chamadas de *mulatas*, mesmo que esse seja um adjetivo animalesco dado no período colonial a pessoas negras de pele mais clara para classificá-las como inferiores aos europeus. É por essa razão que, tão naturalmente, ao voltar da faculdade a pé há poucos meses atrás, um homem branco dentro de um ônibus gritou para mim em alto e bom som “Vai pentear esse cabelo de bucha!”, sem o menor receio do que outras pessoas ao redor poderiam pensar. Essa naturalização da violência que produz tantos silenciamentos ainda hoje demonstra que o fim do período da colonização brasileira pelos portugueses não significou o fim de um processo maior e mais profundo:

...o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado [...] A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação

¹⁴ Processo histórico de invisibilização de conhecimentos e elementos culturais não relacionados à lógica de poder eurocêntrica ocidental.

extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (SANTOS, 2013, p.19)

Apesar da dor e das lágrimas, no dia seguinte escolhi ir para o trabalho com um pente garfo no cabelo, caminhando pelas ruas. A frustração de não ter reagido à fala racista daquele homem, me motivou a lembrar que o pente garfo é a coroa do meu crespo. Na escola, recebi carinho, afeto e os sorrisos das crianças. Quando decidi incluir tais fotos na pesquisa, prestei bastante atenção nos olhares de carinho que essas fotos demonstraram, e sobre o quanto aquele momento foi poderoso na minha vida, tão representativo daquilo que desejo construir enquanto professora. Foi quando conversei com elas sobre o que houve comigo, e recebi um doce olhar de empatia e indignação. A elas, fiz questão de dizer o quanto são importantes, e sobre o quanto atitudes assim são poderosas para a transformação do mundo.



Crianças na escola utilizando o pente garfo em meu cabelo - 2022 (Fonte: Arquivo pessoal)

Pode a subalterna falar?: a europeização do mundo e o desenvolvimento do colonialismo

Um dos principais fundamentos do capitalismo colonial moderno e eurocentrado se pauta na racialização. Ou seja, na distinção entre pessoas a partir de sua *raça*¹⁵, de modo a

¹⁵ Aqui, *raça* é escrito em itálico pois considera que apesar de ser um conceito basal para a construção político-social da América Latina, não pode ser compreendido de maneira literal para classificar a humanidade. Isso se dá

justificar relações de opressão e dominação de um grupo que se reconhece como mais racional e relevante direcionadas a outro, classificado como animalesco, selvagem e, portanto, inferior (QUIJANO, 2005). Tal ideia se constituiu como verdade em diversas áreas da ciência, e justificava a subalternização dos povos não europeus como uma demanda de origem biológica e natural, visto que se compreendia que os europeus eram supostamente mais evoluídos e civilizados que os demais. Como consequência, constitui-se na América Latina a ideia de identidade racial como instrumento de classificação social de grupos étnicos inteiros, tudo sob a legitimidade da ciência em nome da conquista, o que servia para a glorificação da Europa e do seu poderio. Tal inferiorização usada como mecanismo de manutenção da lógica colonial, implicou na desumanização desses sujeitos, além da desvalorização de toda uma gama de experiências, saberes e elementos culturais dos povos negros e indígenas, bem como de seus traços fenotípicos - textura do cabelo, formato do rosto e nariz, cor da pele...

Assim, a *raça* e a divisão racista do trabalho se tornaram principais elementos para a distinção de papéis sociais nessa estrutura de poder do capitalismo colonial. Aos negros, cuja conjuntura social e política na qual estavam inseridos não os concebia como seres humanos, restava o trabalho escravizado, ao passo que o trabalho assalariado era um privilégio dos brancos europeus (QUIJANO, 2005). Desse modo, a Europa estabeleceu mecanismos sociais de controle do trabalho a partir da relação entre o direito ao capital e o trabalho assalariado, direito esse não reservado às *raças* colonizadas. Dessa conjuntura, surge outro elemento fundamental na constituição da ordem colonial capitalista: o que o autor chama de *colonialidade do poder*. Para além do colonialismo, período histórico marcado pela segregação, violência e exploração dos povos negros e indígenas, é possível perceber elementos que não se findaram a partir da independência das colônias. Há processos intimamente amalgamados à estrutura de poder eurocentrada que se perpetua ainda na contemporaneidade.

Associados a tal lógica mais marcadamente social e geopolítica, há elementos da colonialidade que se perpetuam nas subjetividades. Ainda em diálogo com Quijano, a imposição do domínio colonial produziu um processo de *re-identificação histórica* dos grupos marginalizados por esse sistema, visto que começaram a ser socialmente lidos a partir do prisma etnocêntrico da Europa, que deslegitimou toda pluralidade de etnias e identidades de tais grupos e as homogeneizou, desconsiderando as especificidades culturais e diferenças inerentes ao convívio social dos africanos e indígenas. Assim, tais grupos, em meio a inúmeras lutas e resistências, se viram diante da imposição de novos modos de ser e de viver. É acerca desse assunto que os poetas Eduardo Galeano e Marcia Kambeba escrevem:

porque biologicamente, não há diferenciação entre seres humanos pela raça, portanto, seu uso se dá apenas ao tratar das distinções social e culturalmente produzidas.

O descobrimento

*Em 1492, os nativos descobriram que eram índios,
descobriram que viviam na América,
descobriram que estavam nus,
descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo
e a um deus de outro céu,
e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido
e que havia mandado que fosse queimado vivo
quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra
- Eduardo Galeano¹⁶*

Índio eu não sou

*Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.
[...]*

*Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.
Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.
Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.
“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé
- Marcia Kambeba¹⁷*

Nessa conjuntura, Quijano (2005) nos traz a ideia de *colonialidade do ser e do saber*, que se relaciona com o processo de *re-identificação histórica* dos povos colonizados, destituídos de suas próprias identidades históricas. Assim, além da homogeneização de culturas e saberes através da hegemonia europeia global, houve, simultaneamente um processo de controle das subjetividades, modos de ser e de produzir conhecimento daqueles que não convergiam ao modo europeu de existência no padrão de poder mundial. Em resumo, os europeus expropriaram indígenas e negros de seus bens culturais, de modo a reprimir seu universo simbólico e modos de produção de sentido sobre a vida e sobre si mesmos. Esse processo promoveu a colonização do

¹⁶ Jornalista e escritor uruguaio, suas obras tratam de história, política, jornalismo e ficção.

¹⁷ Escritora, acadêmica, artista e ativista, é da etnia Omágua/Kambeba e luta pela causa indígena na América Latina.

eu sujeito, que foi animalizado. Assim, a experiência intersubjetiva, o imaginário e as relações culturais foram silenciadas em nome da crença na superioridade da cultura europeia. Esta perspectiva considerava que as diferenças entre os europeus e os povos negros e indígenas era explicada pela inferioridade racial destes em relação àqueles, e não pela questão das relações socio-históricas de poder. Desse modo, aqueles que se consideravam dignos de falar tornaram subalterna toda narrativa não provinda deles mesmos.

Sobre linhas abissais e rupturas

A colonialidade, conforme tratado anteriormente, produziu o processo de apagamento de subjetividades, saberes e do papel histórico dos sujeitos colonizados. Santos (2013) nos auxilia na compreensão da colonialidade ao aprofundar a questão a partir da ideia de uma *linha abissal* que separa o mundo em dois lados por meio de um abismo de proporções continentais. Essa linha representa a profunda separação epistêmica entre o que se produz do lado de *cá* da linha - ocidente europeu - e os do lado de *lá* - povos colonizados. Desse modo, ainda em diálogo com o autor, estes últimos foram considerados irrelevantes e produzidos como inexistentes, ou seja, excluídos de toda possibilidade de valorização étnico-cultural. Assim, mediante tal exclusão, as *linhas abissais* reforçam a ideia de que não é possível estabelecer conexões entre os dois lados, daí seu nome. Tal processo de separação ecoa no *pensamento abissal*, que emerge dessa linha e se pauta na invisibilização das formas de conhecer compreendidas como primitivas: “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos.” (SANTOS, 2013, 31)

No entanto, a criticidade e o reconhecimento sobre o modo como tais linhas são produzidas elucidam questionamentos acerca do modo como essa ordem pode ser tensionada. É o que Santos (2013) nos propõe ao pensar em Epistemologias do Sul, um movimento que denuncia o extermínio dos saberes não dominantes e indica a possibilidade de construção de uma *ecologia de saberes*, ou seja, um diálogo horizontal entre os conhecimentos e a valorização da diversidade cultural e política do mundo a partir de outro olhar para as relações de saber-poder. É em diálogo com esse modo de produção de si que trago o debate sobre o decolonial, modo de transgredir historicamente a colonialidade. O uso do termo decolonial se refere à defesa, trazida nesta pesquisa, de que não é possível reverter plenamente os efeitos do colonialismo na sociedade, como se fosse possível *começar do zero*, visto que as estruturas de poder colonial-capitalistas atravessaram seus tentáculos por formas também abissais de controle do conhecimento e das subjetividades. No entanto, é possível criar tensionamentos, desafiar

continuamente o que está posto e construir, na educação, uma pedagogia antirracista das emergências, recuperando vozes, lutas e pensamentos sequestrados da história do mundo em nome da transformação social.

Aqui, assim como na frase de Joaquim Garcia (*Porque en realidad, nuestro norte es el sur*), o Sul, é compreendido enquanto metáfora epistêmica que anuncia a possibilidade de uma construção outra de relações que busquem reparar, em alguma medida, os danos causados pela colonialidade. Esse movimento também retoma o que Gomes (2017) propõe a partir da pedagogia das emergências, citada nos capítulos anteriores. Ou seja, reconhecer as ausências criadas a partir da persistência do pensamento abissal é fundamental para que se pense proposições emergentes que produzam um *abalo tectónico das linhas abissais*, de modo a articular resistência política e epistemológica que confronte a colonialidade do saber e do ser.

Nesse encaminhamento, cabe aqui refletir sobre a célebre frase de Garcia enquanto potência capaz de reinventar relações entre culturas e epistemologias, de modo a colocar aquilo que é posto à margem em diálogo com conhecimentos plurais e heterogêneos, desarticulando o *pensamento abissal* em nome de uma *ecologia de saberes* - pensamento pós-abissal. Assim, é possível ensaiar possibilidades que confrontam a *monocultura da ciência* em nome de uma efetiva intervenção no real, ideia que se relaciona com o mergulho no cotidiano tratado por Alves (2008). Para isso, é necessário reconhecer a incompletude de toda e qualquer forma de conhecimento e, portanto, a necessidade da co-presença dos mesmos, cada qual com sua singularidade e forma de intervir no mundo (SANTOS, 2013).

Um debate sobre racismo estrutural

Antes de aprofundar o debate acerca da decolonialidade, é necessário dispor sobre o modo como a ideia de raça se constitui no Brasil a partir do racismo, um dos tentáculos da colonialidade. Esse debate é fundamental para se pensar o lugar de onde partimos e para onde desejamos avançar, não apenas nesta pesquisa mas enquanto sociedade. Para isso, Almeida (2019) contribui ao discorrer sobre diferentes formas de compreensão do racismo e suas consequências para a conjuntura social brasileira ao entendê-lo como manifestação de um processo mais profundo que faz parte do contexto político e econômico do país. Assim sendo, é como se o racismo fosse o cimento que levantou os tijolos desta nação. Essa compreensão ajuda a colocar o racismo como algo que se manifesta nas relações intersubjetivas e também nas relações institucionais, mas que não se resume a isso.

Ao considerar a conjuntura política e histórica do conceito de *raça*, Almeida (2019)

discorre sobre como a expansão comercial burguesa e os ideais iluministas colaboraram para a construção de um outro ideal: o homem universal europeu. Por isso, tudo o que não convergia para ele eram versões menos evoluídas de seres humanos. Nesse contexto, muitos dos preceitos de comparação e classificação dos grupos humanos começaram a se estabelecer:

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações [...] As referências a “bestialidade” e “ferocidade” demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje. (ALMEIDA, 2019, p. 20)

Dessa forma, pode-se compreender as razões pelas quais o racismo que vivenciei tão marcadamente na minha infância - trazido aqui como narrativa anteriormente - foi vivido também por minha mãe, que ao visitar a casa onde sua mãe - Vó Madalena - trabalhava como empregada do lar, encantou-se com o lindo cabelo liso da filha da patroa e, quando ninguém estava olhando, comeu um fio de cabelo da menina, acreditando que o dela seria assim também quando acordasse no dia seguinte. Essa é a razão pela qual crianças negras, ainda hoje, vivenciam situações tão similares às nossas, mesmo após gerações de diferença. Por isso, uma concepção mais individualista do racismo não seria capaz de explicar o fenômeno, apenas aplicar um verniz de positividade com vistas a desresponsabilização do Estado, das instituições e da estrutura como um todo, dificultando a efetiva concretização de políticas antirracistas. Assim, o racismo compreendido de maneira individualista é atribuído exclusivamente ao indivíduo de maneira isolada, na qual a mera punição sob o rigor da lei seria o suficiente para conter o problema (ALMEIDA, 2019). No entanto, não é isso que se observa ao realizarmos uma reflexão histórica de maneira mais aprofundada.

O racismo se constitui enquanto elemento político de naturalização de desigualdades e legitimação de processos discriminatórios, e se difere de processos de discriminação e de preconceito racial. Sobre o assunto, Almeida (2019) segue contribuindo com o debate ao explicar tais conceitos bem como as concepções de racismo a serem desenvolvidas a seguir. Enquanto o preconceito racial envolve o julgamento mediante a estereotipação de indivíduos de determinados grupos, a discriminação se refere a uma diferenciação no tratamento de grupos raciais mediante relações de poder exercidas sobre esse mesmo grupo. Já o racismo, compreendido de modo mais amplo, se concretiza através da sistematização do caráter

discriminatório, ou seja, da manutenção de um processo de subalternização de sujeitos a partir da manutenção de privilégios de outros.

Uma perspectiva mais ampla do fenômeno, o compreende como o resultado do funcionamento das instituições, ao assumirem critérios desiguais de tratamento de acordo com a *raça* dos indivíduos. Ao compreender que as instituições formam sujeitos, elas materializam as relações sociais e carregam consigo uma série de conflitos inerentes ao convívio social. Por isso, o racismo também escorre por suas entranhas, seja por meio de padrões estéticos que mantêm os privilégios da branquitude, seja a partir de ferramentas de exclusão de grupos socialmente concebidos enquanto minoritários, ainda que de forma sutil. No entanto, o racismo é de natureza social, não apenas forjado dentro das instituições, mas sim nas estruturas da sociedade. Isso retoma a ideia trazida anteriormente de que o racismo é o cimento que cola os tijolos que constroem a nossa sociedade. Dessa forma, enquanto estrutura social, ele cria processos que colaboram para a segregação dos negros e indígenas, direta ou indiretamente, no entanto:

pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. [...] A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p.34)

Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje. É esse o caminho que me proponho a seguir, ir além das constatações, das tristezas e dores, mas caminhar pela via da potência dos fazeres antirracistas, especialmente ao pensar com as narrativas que resistem a ele cotidianamente, ainda que os *eus sujeitos* resistentes não saibam precisamente nomeá-lo, mas mesmo assim, são capazes de se fazerem presentes e desequilibrarem as estruturas racistas que produzem *linhas abissais*. Trata-se de matar pássaros sem, muitas vezes, sequer vê-los, sem saber de onde vêm, mas sobretudo, sem esperar que finalmente se compreenda tudo para lutar contra eles. Avante!

Quando a subalterna fala: decolonialidade, interculturalidade e a prática educativa

Diante de tudo o que refletimos até aqui, é de suma importância assumirmos, enquanto sociedade, o desafio de construir pedagogias que emergjam, que sejam capazes de propor outras epistemologias e de humanizar em vez de subjugar; pedagogias que ouçam a voz dos subalternos. Trata-se de uma epistemologia e uma práxis capaz de reintegrar a voz dos sujeitos

calados, desautorizados a falar, ou que, por conta da desumanização, se perderam de si mesmos. É desse movimento que trata Kilomba (2020) ao falar sobre a relevância de tornar-se sujeito da história, não meros objetos, a partir da qual a escrita é ferramenta. Tornar-se sujeito é sempre um processo grandioso que apesar de tão intimamente particular, se relaciona com o movimento de descolonização¹⁸ abordado por Fanon (1961) na medida em que exige a transformação de uma *espécie de homem* por outra:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados e essencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. (FANON, 1961, p.26)

Aqui, cabe problematizar a ideia de homem como uma categoria universal, visto que acaba por excluir as demandas das mulheres, que são colocadas em um lugar de não sujeito. Portanto, é importante realizar um recorte histórico acerca do momento em que tal texto foi escrito, no qual a ideia de homem como categorização dos seres humanos em geral se dava a partir dos aportes teóricos iluministas europeus. Dessa maneira, proponho uma releitura do conceito de modo que possa abarcar melhor a pluralidade de saberes e narrativas que se constroem a partir da descolonização proposta por Fanon: uma *espécie de sujeito* - em vez de *homem*. Simultaneamente, é necessário realizar uma autocrítica ao reconhecer as limitações da pesquisa no que tange ao tema, visto que não realizei na escrita um movimento desconstrução decolonial da norma culta da Língua Portuguesa, que generaliza a linguagem a partir do gênero masculino. Fanon (1961) argumenta que a descolonização enquanto processo histórico é feita por uma nova linguagem, nesse sentido, é relevante perceber as problemáticas de uma linguagem que não se propõe a decolonizar, por isso, reconheço os limites desse movimento que nem sempre será realizado nesta escrita.

Apesar da problemática apontada, tal conceito proposto por Fanon é relevante na medida que evidencia as tão intrínsecas linhas de força que constituem a descolonização, o que cria a necessidade de se realizar uma reviravolta nas subjetividades, mudando a ordem a partir do que o autor chama de desordem absoluta, um encontro de forças antagônicas de humanização-desumanização, onde o subalterno *vomita* os valores impostos pela supremacia branca europeia, e assim se faz sujeito:

¹⁸ Nos estudos teóricos no campo dos estudos coloniais, a ideia de “descolonização” se contrapõe ao colonialismo, já a “decolonização” se contrapõe à colonialidade (QUIJANO, 2005). Apesar de ambos os conceitos serem complementares, a crítica deste em relação àquele se dá a partir da ideia de que mesmo ocorrendo a descolonização, o fenômeno da *colonialidade do saber* e do *ser* permanece, por isso seria necessário decolonizar.

Então o colonizado descobre que sua vida, sua respiração as pulsações de seu coração são as mesmas do colono. descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo. dela decorre toda a nova e revolucionária segurança do colonizado. Se, com efeito, minha vida tem o mesmo peso que é a do colono, seu olhar não me fulmina, não me imobiliza mais, sua voz já não me petrifica. (FANON, p. 34)

Walsh (2009), já mais recentemente, dialoga com Fanon ao persistir na ideia de que a descolonização - apontada pelo autor enquanto *desordem absoluta* - é uma necessidade presente e crescentemente urgente, especialmente no contexto neoliberal, que se utiliza da suposta defesa do multiculturalismo e da diversidade como forma de permitir o fortalecimento das estruturas coloniais e racistas, ocultando o que se escreve nas entrelinhas dessa defesa. Ou seja, muito se diz sobre a incorporação das diferenças, mas a ordem se mantém na medida em que o significado desta é esvaziado, usado para fins integracionistas. É nesse cuidado conceitual que a autora discute a *interculturalidade funcional*, que não aponta para a transformação social a partir da equidade e da redução de desigualdades, mas visa a contenção de conflitos étnicos e a estabilidade social em nome do acúmulo de capital e dos interesses do mercado no sistema/mundo moderno colonial, dessa vez, supostamente incluindo os excluídos socialmente.

Como contraponto, a autora trata da interculturalidade crítica, uma pedagogia e práxis que visa a transformação social por meio do questionamento e da ação. Assim, é possível estabelecer novas formas de relação com a humanidade e com os conhecimentos, na medida em que ela nasce das pessoas que sofreram e sofrem com a subalternização histórica do colonialismo/colonialidade, e se propõe à transformação das estruturas, instituições e relações. Trata-se de uma prática fundamentalmente política, social e cultural que valoriza as resistências e as insurgências dos que insistem em se fazer presentes, reconstruindo as estruturas em prol da humanização de si próprio e dos seus. A ideia de poder radicalizar e produzir relações distintas que se orientam a partir das emergências da vida se relaciona com a própria ideia de decolonialidade, um trabalho que desafia as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (WALSH, 2009), especialmente as que se constroem no âmbito mais subjetivo.

É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (WALSH, 2009, p.24)

O desafio que se propõe, portanto, é o de construir cotidianamente pedagogias decoloniais capazes de dialogar com propostas como as de Fanon (1961) e Walsh (2009),

reconhecendo a urgência de se repensar a escola e a prática educativa para que se questione e subverta a lógica da racialização e da inferiorização; para que assim, se estabeleçam modos de ser, viver, aprender, sonhar e existir que contemplem a pluralidade de uma *ecologia de saberes*, a co-presença de epistemologias de ambos os lados da *linha*. Para isso, faz-se necessário equacionar forças assumindo o compromisso ético da decolonização das mentes, seres e saberes, (re)articulando, sacudindo e (re)construindo as bases pedagógicas necessárias a formação de *eus sujeitos* transgressores da ordem colonial. É nesse sentido que Fanon (1961) afirma que a descolonização é um processo de (des)aprendizagem, na medida em que só se transgride a ordem colonial quando se nega tudo o que foi imposto pela colonização e seus processos de desumanização, ou seja, quando se re-cria o próprio ser e se intervém na realidade.

Nesse encaminhamento, um assunto em específico me chama a atenção: o debate acerca do protagonismo das infâncias na luta antirracista. Assim, qual o lugar de suas epistemologias, narrativas e formas de relação com o mundo? Em que medida, nós, adultos, estamos efetivamente abertos a dialogar com elas sobre esse assunto? Não me refiro ao diálogo no sentido de nos colocarmos enquanto os grandes sujeitos detentores de conhecimento que sempre terão algo a ensiná-las - isto não seria diálogo de fato - mas de efetivamente aprender com elas sobre o modo como resistem e se posicionam diante daquilo que sentem na pele. Aqui, sem sombra de dúvidas, professores e professoras possuem um papel fundamental ao instigar o debate, a curiosidade e o pensar crítico a partir das intervenções pedagógicas. Não cabe portanto, deslegitimar esse papel, mas entendê-lo alinhado ao que Freire (1987) nos propõe: a ideia de *educador-educando/educando-educador*. Ou seja, trabalhar a partir de um olhar horizontal entre estudante e docente, compreendendo-os como, ambos, capazes de ensinar e aprender simultaneamente em um processo mútuo de trocas.

O que proponho como caminho de reflexão, é pensar em que medida estamos dispostos a desconstruir o pensar com as crianças a partir de uma perspectiva adultocêntrica, que coloca sobre o adulto a posição de alguém que tudo sabe, até ao ouvir o que as crianças têm a dizer - seja com seu olhar, com suas brincadeiras, titubeios e/ou modos de ser. Dessa maneira, correríamos o risco de reafirmar múltiplas dimensões do silenciamento infantil. Primeiro, não teriam o direito de falar por serem crianças, compreendidas ainda, no senso comum, como menos relevantes que os adultos. Não é à toa que vê-se ainda hoje, muitos adultos defendendo a ideia de que agredir crianças é uma forma válida de educá-las, sob o argumento de que foram criados assim e não morreram por isso. No entanto, não coincidentemente, muitos desses adultos discordariam de agredir idosos para resolver problemas, ou até mesmo seus animais de estimação, o que nos dá pistas sobre a relevância dada por muitos diante daquilo que crianças

têm a dizer e expressar em suas especificidades. Segundo, no caso das crianças negras e indígenas, não poderiam falar, sobretudo por conta de sua cor, marcada pela exclusão e pelo racismo estrutural. Dessa maneira, tais infâncias estariam fadadas a receberem menos afeto, menos carinho, menos escuta atenta, menos valor às narrativas, portanto, mais desumanização. Terceiro, no caso de crianças do gênero feminino, estariam silenciadas, sobretudo por seu gênero, inibidas e deslegitimadas em suas capacidades e potencialidades, designadas a um conjunto de expectativas sociais acerca do gênero que não consideram seus desejos e sonhos. Essa mesma lógica de análise acerca dos processos de silenciamento das infâncias se aplicam a muitas outras ordens, que se mesclam de acordo com a realidade social e intersubjetiva de cada criança. Faz-se portanto o desafio de pensar com as infâncias sem lê-las como inferiores, mas permitindo que se expressem, que digam, mesmo quando ocupam uma posição social de subalternidade, para assim, refazer essa condição ao conversar com seu próprio *eu sujeito*.

Nesse sentido, a educação das crianças indígenas tem muito a contribuir na desconstrução do processo de subalternização e desumanização das infâncias. Krenak (2020) nos auxilia no debate ao questionar a ideia de que crianças são como uma embalagem vazia que deve ser preenchida de informação. Em muito concordo com o autor quando diz que as crianças são portadoras de novidade, e que devemos considerar a criatividade e a subjetividade das crianças como capazes de criar outros mundos possíveis. Trata-se muito mais de um ato de resistência e existência do que de uma perspectiva adultocêntrica que compreende as crianças a partir de um *vir a ser* no futuro - a ser produzido apenas quando forem adultas. Para que efetivamente sejamos capazes de *recepção a inventividade da infância*, é necessário dismantellar a ideia de futuro como algo a ser construído por adultos.

A escolha de um mundo pode ser feita no aqui e agora, pelas crianças' [...] elas precisam de liberdade para experimentar o mundo e 'se confundirem com a natureza' [...] 'essa experiência implica sentir a vida nos outros seres, em árvores, numa montanha, num peixe, um pássaro, e implica que a presença deles não só acrescenta à paisagem que habito, mas modificam o mundo. (KRENAK, 2020).

Silva e Silva (2022) nos convidam a refletir sobre a corporeidade enquanto alteridade, movimento a partir do qual a inserção social das crianças indígenas ocorre. Assim, a experiência - muito em diálogo com o que nos propõe Larrosa (2002) - e o respeito à ancestralidade e à natureza são valores indígenas que devem contribuir para a educação das infâncias na escola, especialmente no que diz respeito à temporalidade. Na educação indígena, o aprendizado não se relaciona a uma ideia produtivista de aprendizagem para o futuro, mas para o próprio presente, o que nos faz questionar os fundamentos da educação escolar das crianças, afinal, o que significa progredir? Silva e Silva seguem apontando algumas pistas:

A inserção de uma criança no contexto da Educação Escolar Infantil não pode ocorrer como um processo colonizador, cujas referências adultocêntricas lhes conferem padrões comportamentais adequados, mas sim por problematizações a respeito das necessidades das crianças, naquilo que uma educação escolar possa atender para ampliar algo que consideramos inerente às infâncias e que não pode ser podado pela escola; estamos nos referindo aos espaços-tempo de criação e a invenção que tantas vezes são desapossados por pedagogias colonizadoras. (SILVA e SILVA, 2022, p. 289)

Por isso, não basta não morrer, é preciso que se consiga romper o ciclo de desumanização ao escutar a voz das crianças, dignas de se fazerem autoras de suas próprias histórias e de reivindicarem uma posição de dignidade no presente, como forma de vencer a dor e agarrar-se à vida (EVARISTO, 2020). Nesse sentido, decido compartilhar diálogos com Tolentino (2018), cujas experiências evocam outros fazeres possíveis na educação que nos convocam a re/des/aprender práticas impostas pela colonialidade, fazendo-nos reconfigurar nossas subjetividades e nossos modos de nos fazermos sujeitos. É nesse fazer decolonial, que subverte as estruturas e nos convoca à intervenção que habita a potência das práticas antirracistas defendidas nesta pesquisa.

Trata-se de uma educação que busca, cotidianamente, respeitar as dignidades das crianças e suas epistemologias, valorizando os tesouros que se encontram em meio ao precário, bem como as sementes plantadas que germinam, muitas vezes, sem que se perceba (TOLENTINO, 2018). No contexto do racismo estrutural e, conseqüentemente, dos profundos processos de violação das identidades socioculturais, defendo, assim como Tolentino, a criação de mecanismos que possibilitem às crianças seu empoderamento e elevação da autoestima, sempre em diálogo com suas próprias experiências de vida. Para isso, como a autora nos convoca, devemos encarar o desafio da decolonização dos currículos eurocentrados, e de nossas próprias mentes. Deste modo, torna-se possível a ir além do reconhecimento das ausências, mas buscar lutar por uma educação emergente, efetivamente antirracista e democrática, que faça sentido para aqueles que dela participam.

Nos entremeios da conversa com as experiências da professora Luana Tolentino, me identifico em vários momentos, ora como professora, ora como *eu sujeito* criança. Perceber que experiências como um desfile de cabelos cacheados e crespos na escola produziram efeitos tão positivos na autoestima de meninas negras menos favorecidas me fizeram retornar mentalmente ao meu passado negado, e me enche de esperança de que é possível construir uma relação de mais protagonismo e menos subalternidade, na qual mulheres como Chimamanda Adichie¹⁹

¹⁹ Escritora e feminista negra nigeriana que se dedica a produção de literatura africana sobre temas como racismo e machismo, Adichie é considerada uma das maiores intelectuais da atualidade, e uma das maiores vozes da literatura contemporânea em língua inglesa.

possam continuar sendo referencial de beleza para cada vez mais crianças e jovens. Dessa maneira, é mais que necessário compreender que *a valorização da estética negra também é um ato político, educativo e de resistência* (TOLENTINO, 2018, p.32), uma vez que a auto rejeição é um fenômeno muito comum provocado por anos de negação e silenciamento desde os primeiros anos de vida, tal qual ocorreu comigo. Concordo com a autora ao defender que, para que sejam produzidos encantos e afetos, é necessário sobretudo sonhar e ensinar a sonhar, construir pontes de afeto e, ainda, não ter medo das utopias que nos abrem os braços da esperança, sempre mergulhando no que trazem os saberes construídos em grupo, aspecto que as salas de aula têm uma enorme potência para contemplá-los. É do que trata McLaren ao trazer a pedagogia decolonial como *um sonho que se sonha na insônia da práxis* (MCLAREN, 1998 *apud* WALSH, 2009, p.28).

Tolentino me inspira a valorizar a escuta como uma preciosa ferramenta que potencializa o acolhimento, escapando do silenciamento e da invisibilização. Essa escuta também possibilita que se estabeleça uma educação viva e participativa, na qual os subalternos falem e se construam enquanto sujeitos a partir de outros elementos que não a subalternidade, trazendo a resistência em forma de novas epistemologias capazes de formarem identidades positivas, marcadas não apenas pelas *ausências*, mas, retomando Gomes (2017), pelas *emergências*. Defendo, portanto, ainda em diálogo com esta última, que a construção de uma ecologia de saberes se constrói na vigilância epistemológica na produção de conhecimentos, vigilância que decolonize a própria ideia de conhecer como processo emancipatório. Desse modo, é preciso ter sensibilidade para perceber as pedagogias que emergem e ecoam em um futuro de possibilidades plurais e concretas. Esse futuro, se constrói, muitas vezes, no “ainda não”, no desconhecido, no precário, na dúvida e, sobretudo, nas lutas cotidianas com todo o seu potencial emancipatório. Uma atitude inconformista com a realidade social perpassa a compreensão de que é necessário assumir os conflitos que emergem com vistas a estabelecer outro modo de relacionamento entre os saberes. Sobre o assunto, Gomes (2017) contribui: “É nele [conhecimento-emancipação] que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem; ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas” (GOMES, 2017, p.59).

Acerca disso, Tolentino (2018) segue inspirando conversas ao remeter à importância da escola e dos saberes nela produzidos na promoção de mais equidade e justiça política e epistemológica. As leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e, posteriormente, o ensino de história e cultura indígena foram grandes conquistas no que tange à diversificação epistemológica e curricular nas escolas

brasileiras. No entanto, sem sombra de dúvidas, tais leis não são garantias absolutas para a construção de espaços de horizontalidade que permitam que crianças negras e indígenas possam protagonizar os saberes apregoados na escola, é necessário repensar a escola para além dos modelos homogeneizantes e da *educação bancária* (FREIRE, 1987), que compreende os professores como meros depositantes de conteúdos sem relação com a realidade vivida dos estudantes, e estes como depositários passivos. Para que crianças subalternas falem e sejam efetivamente ouvidas, é necessário que a escola seja compreendida a partir de sua potência do encantamento, do prazer e da valorização dos *eus sujeitos* que nela habitam e que trazem luz em meio à escuridão do racismo, da exclusão e da precarização. Tolentino (2018), assim como eu, acredita na relevância da escola manter-se em diálogo com as questões do nosso tempo, instigando nos estudantes a reflexão acerca da sociedade em que vivem para não permanecerem alheios às mazelas que os afligem. Dessa forma, é possível viver a *educação libertadora* da qual nos fala Freire (1987), uma educação capaz de despertar a beleza que há nas subjetividades e que se constrói, muitas vezes, em pequenas mudanças que podem gerar transformações profundas e significativas na vida de cada sujeito.

Adichie (2009) também nos alerta acerca de um ponto de extrema relevância para pensar as subjetividades: a capacidade da história de roubar a dignidade das pessoas, mas, simultaneamente de devolvê-la, humanizando os sujeitos e os empoderando. A autora revela que durante boa parte de sua infância, não sabia que pessoas como ela - mulheres negras africanas - poderiam existir na literatura, já que as únicas narrativas que conhecia nos livros infantis se referiam a pessoas brancas, de olhos azuis, com traços culturais muito marcadamente ocidentais. A virada de chave dessa percepção só foi possível quando teve contato com os livros africanos, que a ajudaram a desconstruir a história única que conhecia acerca da literatura. Questões como essa revelam o quanto nos tornamos vulneráveis em face a uma história única, narrada e sentida a partir de apenas um ponto, fazendo com que não sejamos capazes de enxergar as pessoas para além do estigma, retirando delas o direito de escreverem sua própria história.

Dentre os perigos de uma história única está a objetificação. A autora nos propõe que para criar uma história única, basta que identifiquemos um povo com apenas uma coisa repetidamente, por fim, é isso que eles irão se tornar: uma única coisa. Quando tornamos uma história única, para além dos estereótipos associados ao não ser - destituição do *eu sujeito* - nós a objetificamos. Esse processo está intrinsecamente ligado à ideia de poder e, por isso, cabe questionar onde essas histórias são contadas, quem as conta, quantas histórias são contadas e quando são contadas. Para além disso, Adichie (2009) nos provoca a pensar sobre onde habita o problema de uma história única, defendendo a ideia de que não é só sobre contar a história de

alguém, mas torná-la a história definitiva sobre essa pessoa.

Comece uma história pelas flechas dos nativos e não pela chegada dos britânicos e você terá uma história completamente diferente. Comece a história pelo fracasso do Estado africano e não pela criação colonial do Estado africano, e você terá uma história completamente diferente. (ADICHIE, 2009)

Por isso, concordo com a autora ao dizer que insistir em histórias negativas é superficializar histórias e, simultaneamente, negligenciar muitas outras que constituem os sujeitos. Há muitas histórias que não são sobre catástrofes, e também precisam ser contadas. Se desejamos a decolonização das práticas educativas e sobretudo, da maneira como concebemos as infâncias brasileiras, é fundamental que pensemos a partir de epistemologias que reconheçam a dignidade das pessoas para que compartilhem com elas nossa humanidade. Assim, recupero aqui a ideia de Ubuntu: *eu sou porque nós somos*, e por isso histórias e narrativas importam, sobretudo em sua multiplicidade. Desse modo, aquilo que desejamos construir no futuro exige o compromisso social com o presente, com a pluralidade das narrativas, com as infâncias e com a educação. É nesse sentido que Quijano (*apud* Santos, 2013) afirma que a percepção da mudança leva à ideia do futuro, um território temporal aberto. Ao dialogar com Krenak (2020), compreendo que esse futuro não se coloca em defesa da produtividade, mas da potência do viver. Para se esperar o futuro, é necessário reafirmar a importância do presente, daquilo que se planta hoje, das sementes que hão de construir uma sociedade mais justa e igualitária a partir do abalo *tectônico das linhas abissais*: um passo de cada vez.

3 O ABALO TECTÔNICO DAS LINHAS ABISSAIS: O QUE TRAZEM AS NARRATIVAS INFANTIS?

Movimentos de magma

Da primeira vez que me debrucei sobre a produção de Santos (2013) e sobre o conceito de *abalo tectônico das linhas abissais* do sistema/mundo colonial, bem como sobre a ideia de *descolonização* de Fanon (1961), a imagem que se formou em minha mente foi, sem dúvidas, de um movimento muito grandioso e estrondoso, sentido por todos no mundo de maneira simultânea, como um terremoto de intensa magnitude, capaz de provocar uma reviravolta nas estruturas do planeta. De fato, tais movimentos são grandiosos, mas eles partem de um lugar anterior, menor e mais profundo, que se dá, antes, no interior da crosta terrestre. Tal movimento não é sentido por todos simultaneamente, nem sequer perceptível por boa parte da população, portanto, se dá em menor escala, mas não em menor importância. Trata-se das movimentações do magma que, em cadeia, provocam o deslocamento das placas tectônicas e conseqüentemente, cataclismas.

Percebo que tal análise é relevante para compreendermos que assim como a movimentação das placas tectônicas se inicia nas profundezas mais abissais, o *abalo tectônico das linhas abissais* proposto por Santos (2013) começa a partir de movimentos de pequena escala. Isso significa que a decolonização do macro se compõe na decolonização do micro, e portanto, decolonizar as subjetividades e resistir ao silenciamento nas pequenas ações do dia a dia é tão importante quanto a decolonização das estruturas de poder capitalistas globais. Esta última só é possível se, subjetivamente, formos capazes de resistir às mazelas do racismo e da subalternização. Sobre isso, podemos observar como as reivindicações e lutas cotidianas do Movimento Negro e de tanto outros movimentos sociais politicamente engajados com a causa antirracista foram relevantes para a conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08, que possibilitaram a diversificação curricular do ensino de História brasileira, incluindo grupos anteriormente excuídos do currículo escolar: africanos, afro-brasileiros e indígenas.

O desafio que se propõe, portanto, é pensar as narrativas infantis a partir das pequenas movimentações de magma e suas potências para desestruturar e transgredir o sistema racista em que vivemos, colocando os pés na porta e criando novas aberturas. Defendo a partir de Alves (2008) que as narrativas do cotidiano tem muito a contribuir para essas movimentações, sobretudo a partir da humanização dos *eus sujeitos*. Todo esse processo me remete a uma provocação feita a Evaristo (2022) por sua professora durante a escrita de sua obra *Flores de*

Mulungu: a vida das mulheres negras é só tristeza? Refletir sobre as infâncias me permite refazer tal pergunta ao questionar: *a vida das crianças negras é só tristeza?* O que desejo provocar nos leitores a partir dessa pergunta parte de uma virada de chave nos debates acerca do racismo na infância. É tempo de ir além da negação e dos processos de silenciamento. É tempo de direcionar nossa atenção aos processos de resistência. Por isso, as narrativas infantis têm muito a revelar. A escuta atenta a elas tem a potência de engendrar movimentações de magma efetivamente capazes de criar um abalo tectônico das linhas abissais. As narrativas infantis são tão pequenas ao olharmos a estrutura do sistema/mundo colonial, mas são, sobretudo, tão grandes para quem as vive, para quem as sente e para quem pode conversar com elas, atuando no mais íntimo da alma, abalando tectonicamente nossas subjetividades.

Nesse sentido, o cotidiano escolar tem muito a contribuir para a reflexão sobre esses tensionamentos, e é nesse contexto que me insiro no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) para realizar uma pesquisa de campo com as crianças, mergulhando no cotidiano escolar e conversando com suas narrativas. Dentre as razões pelas quais esta escola foi escolhida por mim, há o fato de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAp assume o compromisso com a formação de professores a partir da recepção de licenciandos no campo do Estágio Supervisionado em parceria com a Universidade e promovendo ações de ensino, pesquisa e extensão. Por conta dessa parceria, decidi acompanhar a escola na realização da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional, e aproveitar a oportunidade de inserção para a realização desta pesquisa. Acerca do CAp UFRJ, é válido apresentar um pouco de seus princípios filosóficos.

Fundado em sólida tradição do pensamento educacional brasileiro, o Colégio de Aplicação vem enfrentando ao longo de sua história inúmeros desafios e tem incorporado as novas demandas impostas pelas transformações sociais, culturais e políticas de nosso país, tendo como mediação o profícuo diálogo entre a tradição e as questões emergentes da sociedade contemporânea. Vale lembrar também que dada a qualidade de ensino do CAp, o Colégio tem sido requisitado por pesquisadores externos para desenvolverem pesquisas na área de educação. Nesse sentido, o CAp UFRJ conquistou grande prestígio na sociedade, sendo reconhecido nacional e internacionalmente. (Projeto Político-pedagógico CAp-UFRJ, p.1)

Assim, a partir da atenção às questões contemporâneas na sociedade, o CAp dialoga com a política de ações afirmativas para a inclusão de crianças negras, indígenas, de baixa renda e com deficiência na escola. O Edital de Admissão de Alunos Nº 583 de 2023 prevê 50% das vagas para cotistas e os demais 50% para ampla concorrência, cuja seleção é realizada a partir de sorteio público, tanto na Educação Infantil quanto na entrada no Ensino Fundamental I. Dessa forma, uma das razões pelas quais o CAp-UFRJ foi escolhido como campo de pesquisa habita no

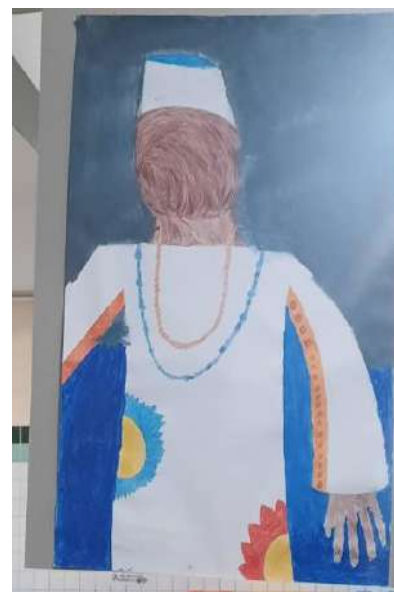
fato de que crianças de diversas regiões da cidade, com diferentes raças/etnias e pertencentes a diversas classes sociais podem ocupar o mesmo espaço: uma escola de prestígio, comprometida eticamente com a formação de cidadãos críticos e responsáveis; com uma excelente organização curricular ampla; boa infraestrutura; materiais de qualidade e profissionais valorizados desde sua formação. Pode-se dizer, portanto, que o CAP valoriza a interculturalidade crítica (WALSH, 2009), tecendo uma pedagogia que visa a transformação social por meio do questionamento e da intervenção.

Diante disso, a pesquisa de campo se deu durante aproximadamente cinco semanas a partir da minha inserção da rotina de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no acompanhamento do Setor de Orientação Educacional (SOE) da escola, refletindo e pesquisando com os cotidianos infantis. Por isso, as crianças participantes desta pesquisa são também autoras do trabalho e me inspiram a refletir sobre a construção de uma nova epistemologia: a epistemologia cotidiana das crianças negras, tecida a partir de sua vivências e narrativas, a partir de *eus sujeitos* que se enunciam no mundo, cujas táticas (CERTEAU, 1994) de resistência e existência demonstram a potência de um outro lugar que não a subalternização, mas de dignidade. Trata-se de narrativas que nos apontam caminhos para a luta antirracista. Em conjunto com as narrativas infantis, também me enuncio, na medida em que falar com elas é falar comigo mesma, um *eu sujeito-mulher* em vivência. Baroni e Conceição (2020) inspiram o debate ao falarem sobre táticas cotidianas insurgentes e a resistência na luta contra o racismo e a discriminação racial, elemento que busco observar no dia a dia com as crianças autoras da pesquisa.

O que narram os corredores?

Se pudéssemos escutar as paredes dos corredores de uma escola, o que diriam elas? Contariam histórias? Revelariam cores, aromas, sabores, ideias? Trariam segredos? O que nos inspirariam a pensar? O corredor é o lugar da travessia, do abrupto, do barulho, do alívio, do encontro, do desencontro, do esbarrão... É um lugar onde muitas coisas acontecem com a vida daqueles que nele transitam. Um lugar onde muitas vivências são representadas, ou melhor, um entre-lugar que transita entre o institucional e a informalidade. Não há como pensar no cotidiano escolar sem pensar com os corredores e com o que se atravessa nele. Defendo aqui, em diálogo com Alves (2008) que narrativas não são apenas aquilo que é compreendido por meio da visão, mas pela escuta, pelos olhares e afetos. Assim, pensar o cotidiano e as narrativas a partir dos corredores é ir além das palavras ditas, mas também as não ditas. Desinvisibilizar histórias

significa pensar todos os aspectos da vida como relevantes e capazes de narrar. Por isso, para pensar com os corredores, trago alguns registros de campo feitos nele:



Pinturas dos estudantes do CAp exposta na Mostra de Artes Visuais - 2022 (Fonte: Arquivo pessoal)



Desenhos infantis (auto retratos) expostos no corredor da Biblioteca - 2022 (Fonte: Arquivo pessoal)

Ver essas belas pinturas e desenhos me tocou de modo bastante profundo. Logo lembrei do meu *eu sujeito* criança: pensei em quais caminhos seriam percorridos em minha trajetória se imagens como essa habitassem os corredores das escolas em que estudei. O que teria acontecido se eu pudesse criar obras como essas, se pudesse apreciá-las e também expor? Penso no que seria da Beatriz criança se ela tivesse visto pelas pretas de tantos tons estampados por aí, e se tivesse a oportunidade de compreender que aquele lápis de cor rosa claro não se chama “cor de pele”. O que teria me acontecido se, no dia seguinte, após chorar no banho com as feridas no couro cabeludo provocadas pela necessidade imposta do alisamento capilar, ao percorrer pela escola, eu me encontrasse com esses belos black powers? O que seria da minha infância se eu descobrisse que para desenhar meu autorretrato, não precisava fazer cabelos loiros e pele cor de rosa? E se eu percebesse que simplesmente poderia me olhar no espelho e me representar assim como sou? E se os corredores da minha vida me contassem outras coisas, outras histórias, outras verdades?

Meu *corpo-mulher-negra em vivência* (EVARISTO, 2020) jamais se deslocará do meu “corpo-criança-negra em vivência”. É a partir dele que me constituo sujeito de mim mesma. Baroni e Conceição (2020) me inspiram a pensar que, ao mesmo tempo, meu corpo se entrelaça com outros “corpos-crianças-negras em vivência”, corpos não tão outros porque também contam a minha história, porque dialogam com a minha mais íntima identidade. Por isso, ter contato com esses registros infantis me afeta de modo tão intenso e me faz ir além de mera observadora. Pensar a partir de corredores que narram é pensar no que essas representações tão ausentes na minha infância fazem emergir na vida dessas crianças, que têm a oportunidade de vivenciar esse cotidiano, um cotidiano que aprecia a beleza da diversidade e que faz emergir esperanças.

O corredor também me trouxe outros afetos que me fizeram sentir mais fortemente essa conexão com outros sujeitos, não tão outros assim. Ao passear pelos corredores da escola, senti alguém apertar meu quadril, ao olhar para baixo. Vejo um menino negro que nunca havia visto na escola. Sua pele retinta reluzia como a luz de seus olhos e seu belo sorriso. Não nos apresentamos, não sabia seu nome e ele tampouco o meu, mas algo fez com que ele se conectasse comigo de alguma forma. Um pequeno gesto como esse representa algo muito maior. Em um mundo onde os afetos têm sido cada vez mais escassos, onde crianças como ele são desumanizadas e vítimas constantes da violência e da desigualdade social, abraçar um menino negro e entendê-lo como plenamente digno e merecedor de afeto é *tática* (CERTEAU, 1994) de resistência, é movimento de magma. O afeto é movimento de magma, é agarrar-se à vida para vencer a dor da morte (EVARISTO, 2020).

Ainda sobre o tatos inesperados do cotidiano, em mais um dia passeando pelos

corredores, encontro Zuri²⁰, uma linda menina negra que conheci por ter ido algumas vezes ao SOE. Antes mesmo do “Olá”, Zuri segura algumas de minhas tranças e, olhando para o meu cabelo, pergunta se eu havia visto o orientador de sua turma. Enquanto eu ainda tentava responder sua pergunta, ela me atravessa com outra pergunta: “Você sabe fazer tranças? É assim, olha!”. Agachei e observei seu sorriso enquanto me mostrava como sabia fazer belas tranças. Em outro dia, depois que eu já havia tirado as tranças e estava com meu cabelo natural, ela me viu no pátio e disse: “Nossa, você tirou as tranças, por isso não te reconheci. Seu cabelo é muito lindo, não sabia que era dessa cor”. Em seguida, falei sobre como ela também estava linda com o novo penteado: duas marias chiquinhas com cachinhos definidos à mão, e assim começamos um papo sorridente sobre cabelos, cores e cuidados, enquanto ela tocava meu black power e eu, seus cachos.

O toque, a recepção entusiasmada de Zuri, seu sorriso e olhar de identificação contam as histórias de uma criança feliz em ser quem se é e se identificar no outro. Defendo pois, em diálogo com Kilomba (2020) que a alegria de ser quem se é faz-se um modo de tornar-se sujeito de si mesmo. A alegria de ver beleza naquele que é parecido com você mesmo faz parte de um processo mais amplo de redefinição dos padrões dominantes de beleza, portanto, também é movimento de magma:

Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos* mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem e não-civilização. [...] Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. (KILOMBA, 2020, p. 127)

Conversas sobre uma escuta ética e politicamente comprometida

Em mais um dia de estágio, acompanhando o Setor de Orientação Educacional do Colégio, recebemos Akin, um menino levado até a sala do SOE por sua professora sob a justificativa de estar constantemente zombando das características físicas de algumas pessoas. Akin chegou até a sala um pouco atordoado e ansioso, olhando e revirando tudo o que via à sua frente pela mesa, enquanto eu e Jana, uma das orientadoras do setor, tentamos compreender melhor o que havia acontecido. Conversamos por um longo tempo sobre respeito ao outro, sobre não fazer com as pessoas o que não gostaríamos que fizessem conosco e sobre Ubuntu. Apesar

²⁰ Por questões éticas, para preservar a identidade das crianças *sujeitosautores* desta pesquisa, utilizo nomes fictícios para se referir a elas. Foram escolhidos nomes de origem africana cujo significado me remetem ao jeito de ser de cada criança.

disso, Akin insistiu dizendo que não havia problema em zombar de quem possuía alguma característica física, caso não houvesse alguém com tal característica presente no ambiente. Ao conversarmos sobre o fato de piadas ofensivas não terem graça, questionamos como ele se sentiria caso zombassem de alguma característica física dele. Akin respondeu que se sentiria triste, mas que não mudaria sua atitude porque seus colegas de turma constantemente o ofendiam e ninguém se importava com isso. Pausa e silêncio tomou conta da sala, titubeamos por um tempo e, enquanto ainda pensávamos sobre o que dizer, nossos pensamentos foram atravessados pelo que pareceu ser um desabafo muito difícil e pessoal. Akin disse que já havia conversado com os colegas sobre isso, mas que não paravam de fazê-lo. Ao final da conversa, Akin concordou em não fazer mais piadas ofensivas e em voltar para o SOE sempre que precisasse falar sobre seus sentimentos e compartilhar seus problemas.

Ao final da conversa, Jana e eu nos entreolhamos e demos um suspiro, como quem compartilha a angústia do titubear, do travar, do não saber exatamente o que dizer e como dizer. Akin falava de suas dores, daquilo que sentia, e seu olhar inquieto expressava cada uma de suas palavras. O conceito de *tática* em Certeau (1994) me ajuda a compreender como os indivíduos, em suas práticas sociais criam meios de sobreviver ao que lhes elencado como enfrentamento. Isso vale para o sistema racista, meritocrático e desigual, especialmente, no caso de Akin: um menino negro que enfrenta uma série de problemas apenas para exercer seu direito de estar na escola. Em uma conversa com Jana, após Akin ter retornado para sua sala, ela me explicou um pouco sobre seu histórico de vida. Ele é uma criança moradora de um bairro periférico, fora da cidade do Rio de Janeiro e convive com a avó, que é a pessoa mais presente de sua família. É ela quem luta para que ele consiga o transporte e a alimentação adequada para permanecer na escola. De origem bastante religiosa e rígida, Akin se cobra muito nesse sentido e também é cobrado pela família, o que faz com que ele não queira se engajar em propostas que tratem de algumas questões de matriz africana. Além disso, Jana relata que Akin parece ser uma criança com algumas falas pessimistas sobre a vida e sobre as pessoas, o que já tem sido trabalhado nele há um tempo, desde que chegou na escola.

Aqui, observo que a Orientação Educacional ocupa um lugar muito importante na vida de Akin, tanto para reconhecer suas próprias posturas inadequadas quanto para - principalmente - ter um espaço aberto de escuta e diálogo. Por isso, recupero novamente a ideia de *tática* (CERTEAU, 1994) para pensar a escuta enquanto modo de resistência, plantio de sementes e humanização de crianças negras subalternizadas. No entanto, para isso, é necessário compreender a escuta a partir de uma postura ética e politicamente comprometida com o *acolhimento*. Ou seja, a oportunização de um espaço de diálogo é de extrema relevância,

mas Akin não pode ser lido pela escola como uma espécie de erro a ser corrigido, a partir de um processo dialógico que se limita ao disciplinamento. Para além de ajudá-lo a compreender a vida e as pessoas a partir de uma perspectiva mais respeitosa e empática, é necessário assumir o compromisso de dar encaminhamentos que considerem as dores e angústias apontadas por uma criança cuja dinâmica de vida é permeada pelo racismo. Assim, é preciso compreender que o sistema opressor é o que faz com que a ofensa acabe se tornando uma *tática* de resistência contra ele. Por isso, a lógica do disciplinamento por si mesma não é suficiente para acolher Akin e fazê-lo compreender a vida e as pessoas a partir de um olhar mais acolhedor simultaneamente. Uma vez que a ofensa é interpretada como sintoma de um processo muito mais amplo de exclusão e racismo, é fundamental reconhecer que a escola precisa assumir a responsabilidade de pensar nos encaminhamentos para que esse processo seja ao menos atenuado.

É nesse sentido que se constrói uma postura ética com a escuta das crianças negras. Akin está literalmente dizendo para a escola que algo muito mais profundo que a ofensa está ocorrendo em sua vida. É nisso que a escola precisa se atentar para que práticas antirracistas sejam efetivamente construídas, reconhecendo a Orientação Educacional enquanto campo não apenas responsável por apontar *ausências*, mas lutar cotidianamente por *práticas pedagógicas emergentes*.

Sendo assim, acreditamos que a mobilização de táticas por parte de nossos praticantes/pensantes é também um processo de enfrentamento das feridas causadas por experiências sociais em um país marcado pelo racismo e pela discriminação racial. [...] A população branca também é desafiada a rever suas narrativas, seus privilégios e sua responsabilidade no processo de produção e de reprodução das desigualdades raciais. (BARONI, CONCEIÇÃO, 2020, p.452)

O vendedor que virou professor

Ainda sobre dores e escuta, há outra pessoa que conheci durante o estágio no SOE cuja narrativa me fez pensar sobre os estigmas e sobre o que fazemos com a escuta das crianças. Mais especificamente, uma reflexão sobre as posturas tomadas mediante essa escuta. Edson, narra no livro *narrativas na/da pandemia*, um pouco do processo de (des)construção do seu *eu sujeito*. Por volta de seus 14 anos, na escola onde estudava, em Paracatu, interior de Minas Gerais, Edson conta sobre o fatídico dia em que sua professora de Português tentava predizer a futura profissão dos estudantes da sala. Enquanto para alguns - brancos - ela dizia que seriam médicos e advogados, para ele - indígena - disse de maneira bastante segura que seria um vendedor de tecidos, o que arrancou risadas de toda a turma, inclusive de Edson. Ainda sem ter dimensão do que essa fala efetivamente carregava consigo, ele conta que haviam outros estudantes que sequer

tinham coragem de perguntar o que a professora teria a predizer sobre eles, marcados pelo estigma associado a classe social, origem familiar, etnia, e até mesmo seus modos de ser. Tudo isso engendra uma reflexão sobre como determinadas expectativas escolares reforçam a ideia de uma limitação inerente aos estudantes, muito marcada pela desigualdade de oportunidades e por uma lógica racista de compreensão das subjetividades.

Após um conjunto de tentativas de ingresso no mercado de trabalho em ocupações de menor prestígio social, Edson ingressou no Ensino Superior, e ao longo de uma série de (des)caminhos, encontrou na Pedagogia seu encantamento. Anos depois, passou no mestrado e foi aprovado em um concurso público para ser Orientador Educacional em uma escola de um dos bairros mais pobres de uma cidade do estado do Rio de Janeiro. Mesmo assim, insistia em usar roupas sociais para parecer mais velho, mais sério e mais branco, numa tentativa de fugir dos rótulos a ele impostos durante sua vida. Pensar sobre isso contribuiu com a construção e conscientização da sua própria identidade, bem como das marcas sociais que o inferiorizavam. Todo esse movimento se associava à sua origem étnica apagada e ao tipo de conhecimento que fazia parte de sua identidade, um conhecimento que não se alinhava ao padrão europeu do saber esperado pela escola. Após o doutorado e o entrada como Orientador Educacional do Colégio de Aplicação, começou a perceber de modo mais sensível o modo como as questões étnico-raciais o atravessavam. Isso se deu tanto pelo contraste social e racial percebido após se mudar para a Zona Sul do Rio de Janeiro - uma região majoritariamente branca e de classe média - como por poder ocupar o Comitê Permanente para a Educação das Relações Étnico-Raciais no CAp/UFRJ, que o envolveu na discussão sobre o tema.

Diante disso, observa-se que a entrada na Universidade foi uma das *táticas de guerrilha* (CERTEAU, 1994) de Edson para driblar o sistema racista, distanciando-se da predição de sua professora e pensando sobre si mesmo enquanto sujeito de sua própria história. A narrativa de Edson também evidencia a importância de políticas públicas antirracistas que priorizem a redução da desigualdade social, e que possibilitem a construção de novas histórias de humanização, não de subalternização. Edson que hoje, contribui para a diversificação do corpo docente na escola, demonstra o quanto teve de enfrentar o racismo e segue lutando contra as *máscaras do silenciamento* (KILOMBA, 2008) impostas por esse sistema. Ele não luta sozinho, mas ajuda outros estudantes a perceberem suas próprias potências, especialmente os que vivenciam desvantagens sociais, reforçando o caráter democrático da educação pública e movimentando o magma que *abala tectonicamente as linhas abissais*.

Conversas no pátio: *eu sujeito produtor de si*

Pensar o que acontece fora das quatro paredes da sala de aula, ao ar livre, enquanto fonte de pesquisa é pensar sobre uma infinidade de elementos que caracterizam afetos, momentos e espontaneidades. Foi o que aconteceu na proposta da professora Virna para a aula de Artes: experimentar as imagens e cenas que o pátio trazia. A professora levou vários materiais de desenho e espelhos e convidou as crianças a olharem através deles para registrarem uns aos outros e o ambiente. Cheguei quando a aula já tinha iniciado e fiz alguns registros do processo de criação das crianças.





Me apresentei à professora e logo em seguida me aproximei um pouco timidamente das crianças. Sentei no chão com elas, as cumprimentei e me apresentei às que não conhecia. Perguntei o que estavam fazendo e as crianças me responderam que estavam desenhando uns aos outros. Enquanto Lovelie, uma menina negra, desenhava o cabelo de Ayana, também negra, Nilo e Monifa começaram a questionar o motivo do cabelo de Ayana estar sendo desenhado para baixo, quando na verdade ele é um black power. Lovelie respondeu que estava desenhando Ayana de tranças, assim como as que ela usa, e que não sabia desenhar bem cabelos como os de Ayana. Após ver alguns desenhos de Monifa, sugeri que ela mostrasse como havia feito o traçado do cabelo crespo de Ayana. E assim seguiu a conversa, crianças discutindo

espontaneamente sobre a representação de suas autoimagens, ensinando umas às outras sobre o assunto, exercitando a atenção, a escuta e a observação atenta uns dos outros.

Durante o processo, Monifa e Jamila disseram que gostariam de me desenhar também, e pediram para eu fazer uma pose para que elas pudessem me olhar. Sorrisos e olhares atentos ao registros me encantaram. Após ter visto os belos desenhos criados pelas duas meninas, Ayana me chamou e me entregou um lindo desenho meu e disse que era um presente. Nos abraçamos e eu agradei imensamente o carinho, senti como se nossos black powers mergulhassem um no outro. Ao olhar para esse desenho, notei que meu cabelo era um dos maiores destaques de sua arte, um cabelo laranjinha que ocupa um lugar central, com o meu apelido escrito em cima: “BIAAAAA”, e alguns corações em volta. Penso sobre o quanto esse destaque é representativo, assim como o fato dela ter escrito meu apelido no desenho, mesmo que eu tenha me apresentado a ela como Beatriz. Essa demonstração de afeto e acolhimento se assemelha muito ao que havia trazido anteriormente sobre o caso de Zuri acerca da alegria de se identificar no outro - não tão outro assim.

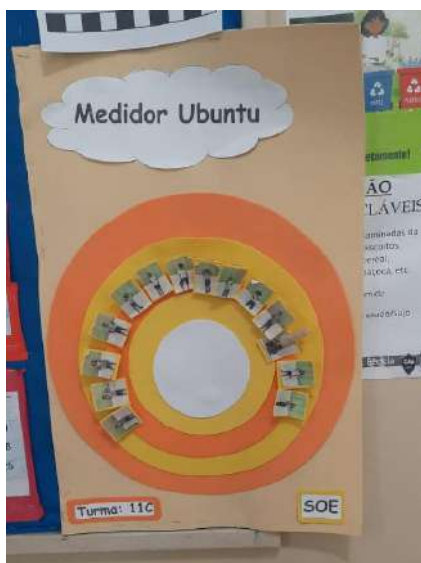
Situação parecida aconteceu no mesmo dia. Em uma conversa com o menino Adelowo, eu disse a ele que seu cabelo é lindo, e ele respondeu “Eu sei, e é parecido com o seu”. Nos abraçamos e, refletindo sobre essa situação posteriormente, me lembrei de Tolentino (2018) quando diz sobre a importância de mecanismos que possibilitem às crianças seu empoderamento e elevação da autoestima, sempre em diálogo com suas próprias experiências de vida. Nesse caso, são as próprias experiências de vida das crianças que trazem empoderamento e elevação da autoestima, *produzindo maneiras de fazer singulares a cada enfrentamento. [...] ressaltamos o caráter criativo, insurgente e transformador das ações desses sujeitos frente às desvantagens que se apresentaram.* (BARONI, CONCEIÇÃO, 2020, p. 448)

O correr e o conviver: brincadeiras, afetos e Ubuntu

Em mais um dia no pátio com as crianças, me sentei um pouco distante delas para vê-las brincar, estava bem cansada pois havia tido uma manhã desgastante, o que se agravou pelo forte calor que fazia naquela tarde. Estava um tanto desanimada, com minha mente evocando outros pensamentos, distante daquele espaço. Quando levanto para buscar água, ouço um grupo de crianças me chamar: “Tia, vamos brincar de pique gelo com a gente?”, “Ou de pique alto!”, outra criança disse. Confesso que precisei parar um pouco para pensar sobre o convite, já que correndo, sabia que ficaria suada e ainda mais cansada, mas como recusar um convite tão afetuoso? Assim que respondi que sim, várias crianças me puxaram pelas mãos e me contaram

os combinados da brincadeira, que gerou certa discussão já que nem todos estavam de acordo. Corremos muito, demos muitas risadas, fui ajudada pelas crianças e recebi muito carinho e abraços. Quando a turma retornou para a sala, já nem estava mais tão cansada como antes, aqueles momentos de afetos e brincadeiras renovaram, sem dúvidas, as minhas forças.

Confesso que no início, tive certa vergonha de correr, de brincar, o que me fez refletir sobre em qual momento de nossas vidas perdemos a espontaneidade da alegria, nos trancamos aos afetos, paramos de nos permitir viver sem nos preocupar com o que irão pensar de nós... Ser convidada para brincar, ser pega pela mão, ver sorrisos e sentir abraços me fez reconectar com meu *eu sujeito* criança mais uma vez, me fez pensar sobre há quanto tempo eu não corria daquela forma, sem um objetivo pré-definido, mas simplesmente para me divertir. Essa capacidade de reconexão consigo próprio a partir da experiência (LARROSA, 2002) coletiva, em muito se relaciona com a filosofia africana Ubuntu, que se conecta com as ideias de partilha, comunidade, generosidade e o resgate da essência do ser humano enquanto parte de um coletivo maior. Essa filosofia também faz parte do cotidiano das turmas, especialmente a partir de uma atividade promovida pelo SOE chamada *Medidor Ubuntu*:



A ideia é estimular nas crianças a reflexão sobre as ações Ubuntu que têm sido vividas por elas no dia a dia. Periodicamente, as crianças podem compartilhar com os colegas ações de gentileza, amor, empatia, respeito e generosidade que praticaram. Nesse processo, a cada ação ubuntu praticada, as crianças caminham um círculo para dentro no medidor, se aproximando do centro. Quando as ações da turma se distanciam da proposta do Ubuntu, elas andam uma casa para fora dos círculos. O que se deseja é que todos possam caminhar para dentro, vivenciando a harmonia e conexão entre todo o grupo. Nos entremeios dessas atividades, as crianças também

têm a oportunidade de escrever sobre suas ações do *diário ubuntu*. Esta escrita diarística me remete ao conceito de escrevivência de Evaristo (2020), da qual falam Baroni e Conceição (2020): *a escrevivência marcadamente carrega uma dimensão ética ao propiciar que x praticantepensante assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um “nós” compartilhado.* (BARONI, CONCEIÇÃO, 2020, p.450)

Dessa forma, as crianças autoras desta pesquisa demonstram a cada fala e gesto, modos outros de se relacionar com o mundo e com cada um à sua volta. Mesmo em meio à tantas ausências provocadas pelo racismo, pela exclusão e pela dor, há algo que surge delas que não apenas subverte essa lógica, como também emerge, movimentando o magma capaz de produzir um abalo tectônico das linhas abissais. Se tornam autoras de suas próprias histórias e enunciam a voz daqueles e daquelas que não puderam falar, ou que falaram mas não foram ouvidos. Os *sujeitosautores* desta pesquisa abalaram tectonicamente a minha subjetividade e demonstraram cotidianamente suas *táticas* (CERTEAU, 1994) de resistência criativa e afetiva. Puderam compor comigo parte da minha história, abraçaram a Beatriz criança e a Beatriz adulta, brincaram com ela, e a fizeram refletir sobre a poderosa beleza de seu cabelo, raça e identidade.

CONCLUSÕES

Diante de tudo o que foi trazido até aqui, desejo que a pesquisa possa contribuir para a expansão dos debates sobre as infâncias, o racismo e os processos de (de)colonização; bem como para a ressignificação das infâncias negras, de modo a percebê-las como potência, resistência e emancipação, afastando delas a *história única* (ADICHIE, 2009) que as associa constante e exclusivamente à exclusão e à marginalização. Desejo que essa pesquisa auxilie a pensar a sociedade a partir das infâncias negras, que têm tanto a apontar para uma abertura de janelas interculturais encontradas no cotidiano escolar. Os *sujeitosautores* dessa pesquisa demonstraram, que o *abalo tectônico das linhas abissais* e a decolonização do ser, saber e poder é possível na medida em que formos capazes de perceber os movimentos de magma elaborados nesse cotidiano. Portanto, não se deve compreender as infâncias enquanto tábulas rasas, passivas em relação às questões étnico-raciais que atravessam a nossa sociedade, mas compreendê-las enquanto compostas por sujeitos capazes de escrever suas próprias histórias.

Que essa pesquisa também possa inspirar reflexões pedagógicas acerca do papel da escola na promoção de práticas decoloniais e antirracistas que contribuam para a produção de subjetividades resistentes e não silenciadas. Que possamos também sonhar e almejar um currículo que contribua com uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2013), de modo a concebê-lo fora da lógica da hierarquia de conhecimentos. Um currículo que perceba a beleza de contar e recontar histórias, que assuma a ética da escuta, que se predisponha a conversar e a narrar com o cotidiano da escola.

Assim como os *sujeitosautores* desta pesquisa abalaram tectonicamente a minha subjetividade, desejo que esta escrita eternize reverberações, que siga abalando tectonicamente a subjetividade de cada leitor. Que essa escrita jamais termine aqui, mas que ecoe na vida de cada um, que seja capaz de despertar novos olhares e nos abrir à sensibilidade que o cotidiano nos traz. Que possamos abrir mão das certezas imobilizadoras e lembrar que os pássaros do colonialismo e do racismo só serão mortos a partir das pequenas grandes posturas que adotamos no dia a dia, posturas que estremecem, que questionem, que subvertem sempre a partir do afeto, da coragem e da esperança de um novo modo de nos concebermos enquanto humanidade. Avante! Ubuntu!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. Youtube, 7 out. 2009. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg](https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg)>. Acesso em: 26 out. 2022.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: _____, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

BARONI, Patrícia, CONCEIÇÃO, Deise Guilhermina. Currículo, táticas, resistências: maneiras de fazer de estudantes egressos negros em tempos de regulação autoritária. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 446-462, set/dez. 2020.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo | Escrivivência. Youtube, 6 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina. Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. p. 157-175.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. In: _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRENAK, A. Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação (entrevista). Porvir – Inovações em Educação, 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton->

krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002, p. 21.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

REIS, Graça *et al.* Narrativas na/da pandemia. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.

SAMPAIO, Carmem; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2013. s/p.

_____. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Leilane; SILVA, Dagmar. O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias?. Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.1, p.280-292, jan/abr, 2022. Disponível em: <revistas.ufg.br/interacao/article/view/71190>. Acesso em: 31 out. 2022.

TOLENTINO, Luana. Outra Educação é Possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Edital nº 583, de 17 de agosto de 2022. [Admissão de alunos ao CAP-UFRJ para o ano letivo de 2023]. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação, 2022. Disponível em: <https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Edital_de_Admiss%C3%A3o_n%C2%BA583_2023.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

<<https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. Crítica Educativa, Sorocaba, v.6, p. 1-17, dezembro, 2020.

Disponível em:

<<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

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.