

VOZES-NEGRAS NAS FRONTEIRAS DA COLONIALIDADE: PEDAGOGIA DE (RE)EXISTÊNCIA, UM MODO OUTRO DE (DES)APRENDIZAGEM

*Black voices at the borders of coloniality: Pedagogy
of (re)existence, a different way of (des)learning*

Ilka MIGLIO DE MESQUITA
Universidade Tiradentes/UNIT
Correo-e: Ilkamiglio@gmail.com

Mirianne SANTOS DE ALMEIDA
SEMED/São Cristóvão
Correo-e: mirianne_almeida@hotmail.com

Recibido: 20 de junio de 2021
Envío a informantes: 5 de julio de 2021
Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: Este texto é fruto dos diálogos empreendidos com meninas negras e quilombolas acerca dos atravessamentos do racismo nas experiências de vida e aprendizagem. Assim, importa dar a ver como as crianças, sujeitos de si e das próprias histórias, criam possibilidades outras de vida que fazem eclodir uma Pedagogia de (re)existência, a partir da interseção entre raça, gênero e classe. Para tanto, o pensamento decolonial se constitui como ferramenta interpretativa, elencada para problematizar as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, (in)visibilizaram saberes, estéticas, culturas, religiões, modos de ser e viver, subalternizando sujeitos e espaços «outros», não europeus. O que tecemos aqui emerge da intensidade de uma imersão etnográfica, dos sentidos, saberes e fazeres aprendidos no chão de um quilombo urbano. Em suma, o exercício de escuta sensível nos permitiu compreender que nas vozes-negras, meninas e quilombolas, ecoam sentidos e gestos orgânicos de resistência que constituem o que chamamos de Pedagogia de (re)existência – desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo nas fronteiras da colonialidade. Há, aqui, um modo outro de (des)aprendizagem, de educação antirracista.

PALABRAS-CHAVE: Pedagogia de (re)existência; educação antirracista; vozes-negras; meninas quilombolas.

ABSTRACT: This text is the result of dialogues with black and quilombola girls about the crossings of racism in life and learning experiences. It is important to show how children subjects of themselves and of their own stories, create other possibilities of life that cause a Pedagogy of (re)existence to emerge from the intersection between race and gender. To this end decolonial thought constitutes itself as an interpretative tool, chosen to problematize the colonizing ties that, for so long, (in)made visible knowledge, aesthetics, cultures, religions, ways of being and living, subalternizing subjects and spaces «other», non-European. What we weave here emerges from the intensity of an ethnographic immersion, of the senses, knowledge and do learned on the ground of an urban quilombo. In short, the exercise of sensitive listening allowed us to understand that in the black voices, girls and quilombolas, echoes senses and organic gestures of resistance that constitute what we call the Pedagogy of (re)existence – desire of existence, transformation, creation and ethics of oneself on the borders of coloniality. There is, here, another way of (dis)learning, of anti-racist education.

KEY WORDS: Pedagogy of (re)existence; Anti-racist education; Black voices; Quilombola girls.

1. Introdução

NESTE TEXTO, parafraçando Conceição Evaristo (2017), vozes-negras, meninas, quilombolas, ecoam potências de vida e liberdade, de uma luta antirracista. A partir da intensidade da partilha cotidiana num quilombo urbano, localizado na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, no Brasil, as narrativas de crianças negras possibilitam compreender gestos orgânicos de resistência que constituem uma Pedagogia de (re)existência.

No contexto da colonialidade (Quijano, 2005), reminiscência da construção histórica colonial, é pertinente atribuir sentidos pedagógicos à luta e aos modos de ser e viver de sujeitos marginalizados socialmente. Deste modo, são aqui narradas histórias outras¹, reinventadas nas trincheiras de enfrentamentos ao racismo, de resistência aos ensinamentos da colonialidade em múltiplas dimensões que alicerçam preterimentos e hierarquizações.

A colonialidade perpassa os âmbitos da existência e pode ser compreendida em diferentes dimensões. Neste sentido, a «colonialidade do poder» é «um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de «raça» (Quijano, 2007, p. 94). A «colonialidade do ser», por exemplo, é exercida a partir do processo de hierarquização e da desumanização, pautada no eurocentrismo, elegendo sujeitos inferiores e superiores, pondo em dúvida o valor humano, a capacidade de raciocínio e cognição dos sujeitos colonizados (Maldonado-Torres, 2007). Noutra dimensão,

¹ O uso do termo «outros», por vezes no plural, por outras no singular, faz referência ao «modo outro» destacado por WALSH (2014) ao discorrer acerca de outras maneiras de viver, ser e pensar, diferentes do padrão eurocêntrico estabelecido como herança da colonização.

fundamental para o pensamento decolonial, a «colonialidade do saber» se exercita pela imposição do padrão de pensamento e produção do conhecimento, essencialmente europeu, como universal e legítimo, subalternizando outras racionalidades e perspectivas epistemológicas, acadêmicas e, de modo geral, excluindo outros saberes que não sejam europeus (Quijano, 2005).

A partir do pensamento decolonial, reconhecemos nas práticas pedagógicas infinitas possibilidades de construção de metodologias de luta pela existência, desde a transmissão de saberes e valores pela oralidade até as estratégias de enfrentamentos que são ensinadas e apreendidas na convivência diária e coletiva. É no contexto que desumaniza, no qual os grupos criam estratégias de resistência, que se produz uma pedagogia própria, o que Walsh (2013, p. 27) vem problematizando enquanto Pedagogia Decolonial que pode ser pensada como «[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência». Assim, a autora propõe pensar numa pluralidade de pedagogias ‘outras’, nunca antes problematizadas ou consideradas, «[...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver» (Walsh, 2013, p. 27).

Deste modo, o sentido pedagógico não se restringe a nenhuma técnica ou instrumental de transmissão do saber, nem às práticas formais de uma educação escolarizada. A pedagogia decolonial que nos propomos pensar estabelece intrínsecas relações às práticas de insurgência, de sobrevivência e manutenção da cultura, história e identidade de povos historicamente marginalizados. De modo específico, a Pedagogia de (re)existência, construída coletivamente na luta pela memória da comunidade e pelo fortalecimento do sentimento de pertença racial, mina pelas bordas as múltiplas camadas da colonialidade. Assim, saberes e fazeres outros, se fazem potentes nas vozes de Nyota (8 anos), Núbia (12 anos), Lisha (11 anos), Shakia (11 anos), Shani (9 anos) e Ayana (6 anos)² – vozes-negras, quilombolas.

Estas meninas participam de ações educativas como oficinas de turbante, rodas de conversa que envolvem a temática racial, através do Projeto Mãe Madalena³, desenvolvido pela CRILIBER (Criança – Liberdade) – Organização Não-Governamental fundada em 1982 pelos próprios moradores da Maloca. Segundo Zumbi da Maloca⁴ (42 anos), a palavra CRILIBER foi criada a partir da junção da primeira sílaba da palavra ‘criança’ com as duas sílabas iniciais da palavra ‘liberdade’ para dar sentido a atuação da entidade em «defesa e promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente que sofrem preconceito e discriminação de cor, raça e etnia, através de projetos sociais que unem cultura e educação» (Zumbi da Maloca, 2017).

Centralmente, compreendemos as ações desenvolvidas pela CRILIBER como práticas pedagógicas de resistência – elementos importantes da Pedagogia de (re)existência, que tem o diálogo como principal ferramenta metodológica. Assim, nas vozes de Shakia, Ayana, Shani, Nyota, Lisha e Núbia a Pedagogia de (re)existência se faz

² Nomes fictícios, de origem africana, escolhidos intencionalmente para representar as crianças com as quais estabelecemos diálogos felizes, sofridos, conflituosos, cheios de signos e sentidos identitários.

³ O nome do referido projeto reafirma a pertença ancestral, feminina, em memória de Mãe Madalena – uma das matriarcas da comunidade.

⁴ Nome fictício utilizado intencionalmente para identificar um dos dirigentes da entidade.

desejo de existência, transformação, criação e ética de si mesmo, fissurando a concreitude da colonialidade – que insiste em silenciar vozes-negras, meninas, quilombolas.

2. Vozes-negras: ecos de uma pedagogia de (re)existência

A potência criativa reinventa as formas de vida e os sentimentos de pertença, que atravessam as representações de si. Os gritos e silêncios, os ditos e cantarolados, narrram as próprias histórias. As vozes-negras que aqui ecoam reivindicam sentidos outros quando o assunto é a própria comunidade. Na voz de Nyota, uma imagem outra da Maloca.

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

[...] Toda vez que alguém fala da Maloca é para dizer que aqui é lugar de macumba e de bandido, mas você está vendo que não é. (Nyota, 2018)

«Lugar de macumba». «Lugar de bandido». Estereótipos naturalizados que marginalizam uma comunidade quilombola são combatidos, questionados por Nyota, menina negra, quilombola, filha da comunidade. É dela a voz que faz ecoar sentidos outros de existência, de reconhecimento da sua comunidade como lugar de potência, de pertença, de saberes, de histórias, de ancestralidade. Os ecos da sua voz fissuram múltiplas malhas e dimensões da colonialidade para reafirmar: «A Maloca tem muita história!».

A voz de Nyota recolhe vozes ancestrais, vozes de uma comunidade – de uma Maloca outra, possível. Na voz da menina negra e quilombola, «se fará ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade» (Evaristo, 2017, p. 25). Na voz de Nyota ouvimos as vozes das suas antepassadas, a potência do seu lugar de nascimento, o seu berço de pertença racial.

Segundo Beatriz Nascimento (1981), um caminho profícuo para definir a experiência do quilombo – kilombo ou quimbundo – historicamente, é considerá-lo «sistema social alternativo». Neste sentido, a autora sugere problematizar o quilombo como organização cultural e sociopolítica, associado à insurgência, para além do cenário da escravidão, considerando os desdobramentos da conquista de territórios no pós-abolição. Tal compreensão permite pensar a Maloca enquanto remanescente de quilombos – categoria que evidencia a luta por garantir a sustentação e a própria existência, os modos de vida e insurgência, a preservação e reinvenção da cultura – como organização cultural.

De mãos dadas com Nyota, em diálogo com a sergipana Beatriz Nascimento (1981), direcionamos o olhar para a Maloca – uma região de morro, com terreno irregular, ladeiras, becos e vielas que marcam um lugar que carrega o estigma de periférico, uma

comunidade construída historicamente por pessoas negras que foram escravizadas e migraram do interior sergipano, buscando melhores condições de vida na capital.

A Maloca de muitas histórias é cantada por Núbia e Shani, nos intervalos das brincadeiras na comunidade. Na voz das meninas conhecemos a composição do Mestre Saci – morador da comunidade, guardião de saberes ancestrais e das letras ritmadas pelo toque do tambor.

Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
E a comunidade recebeu seu nome
Devido a sua provação
Suas casas lindas e pequeninas edicular
E feitas de palhas finas
E construídas com muito de paz
E daí essa região localizada bem na rua Riachão
E Nossa Senhora das Dores
Daí a maloca do negão
Eu falei, falei daí a maloca do negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de um negão
Entretanto chegaram à capital
Os negros de outro município
Laranjeiras, Simão Dias,
Santa Rosa, Riachuelo, Maruim,
Socorro, estão por aqui
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de negão
Maloca comunidade quilombola
Maloca comunidade de um negão.
(Mestre Saci, 2018)

No canto do Mestre Saci e nas batidas do seu tambor, a história da Maloca é cantada, revisitada, reconstituída, partilhada. O cotidiano da comunidade, entre uma brincadeira e outra, é marcado pelas palmas das crianças, que cantam e dançam. O coro que se faz nas vibrações, vozes, gritos, corpos reafirmam a vida num lugar historicamente marginalizado – a Maloca, à margem, um lugar de potência!

A palavra escrita, a letra cantada, a existência reinventada – fissuras na colonialidade. As rimas, versos e canções, para além do seu sentido artístico, são práticas pedagógicas que assumem uma dimensão política e estética produzida pela oralidade. São gestadas pelos sentimentos de luta, força e resistência em oposição ao racismo estrutural que não reconhece legitimidade nos modos outros de viver, sentir, fazer e pensar. Elementos de uma Pedagogia de (re)existência, prenhe de sabedoria, de saberes produzidos na luta, compartilhados coletivamente na e pela experiência. Pela música e pela poesia, a tradição oral forjada na Maloca se reinventa.

Antes desconhecida por todos,
 Marginalizada, desprezada e esquecida.
 Nas minhas entranhas
 Vi meus filhos perseguidos
 Sem poder nada fazer.
 Isolei-me para chorar
 Vendo meu povo apertado
 Em um espaço tão pequeno,
 Lutei pra sobreviver,
 Resisti e estou aqui.
 Como casa de índios,
 Malocas de taipas e barro
 De cobertura de palhas e coqueiros
 Que da carroça eu ia pra Barra dos Coqueiros buscar.
 E com o passar do tempo
 Sem a justiça parar
 E certo louco quis tomar minha cidadela
 E minhas terras levar,
 E deixar os meus filhos na amargura
 Sem teto, sem porta e sem casa,
 Sem terra e sem lar.
 Mas um bravo garoto que de Laranjeiras chegou,
 Que a Maloca abraçou e aqui ficou
 Mudou a realidade da Maloca.
 No meio de tanto doutor,
 Lutou como guerreiro
 E a realidade do povo ele falou.
 Mesmo desprezado por muitos,
 Esse bravo guerreiro conquistou.
 Hoje eu sou a Maloca,
 Uma jovem e linda menina desejada.
 Sou a Maloca de sempre,
 De muita gente, muitas negras e homens valentes.
 Da arara, sou do fruto do caju,
 Sou a linda e querida Maloca de Aracaju.
 (Zumbi da Maloca, 2018)

Ouvir, cantar e recitar são práticas estéticas insurgentes e pedagógicas, justamente pelo fato de que «incitan, desafían, transgreden y subvierten el hacer-pensar hegemónico colonial y su lógica civilizatoria [...] y animan a pensar desde y con genealogías racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos» (Walsh, 2013, pp. 28-29). São práticas pedagógicas, criadas na insurgência, para fazer existir e resistir a «Maloca de sempre, de muita gente, muitas negras e homens valentes» (Zumbi da Maloca, 2018). A letra cantada narra uma versão própria da história de um quilombo urbano, reafirmando a força da ancestralidade e negando os estereótipos historicamente construídos que sobrevivem na colonialidade.

Para Walsh (2017), tais práticas são apostas políticas de reafirmação da vida, de um «modo otro» de (re)existências coletivas que emergem em comunidades de povos originários como caminhos para abrir rachaduras no concreto projeto civilizatório ocidental, colonial e racista.

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

Para Lélia Gonzalez (1982), o discurso também é pedagógico e a resistência se dá nas fissuras. Nesta ótica, há um caminho decolonial que, na Maloca, incide no reconhecimento da própria história, no reconhecimento da força ancestral e no fortalecimento do sentimento de pertença racial. Com efeito, a resistência se dá por diferentes linguagens (gritos, choros, silêncios...). O corpo fala! O corpo racializado grita vida! Ecos desses gritos se fazem ouvir, também, nas rodas de conversa que acontecem na comunidade e são intituladas «Café Criança – dialogando contra o racismo».

Uma das metodologias de luta e formação, numa perspectiva de educação antirracista, é a organização da própria comunidade em torno de reuniões temáticas, encontros e oficinas que se constituem em oportunidade de aprendizado coletivo. Neste sentido, o «Café Criança – dialogando contra o racismo» se constitui como momento coletivo que reverbera na construção identitária das crianças. Assim, elas encontram, nos diálogos estabelecidos, oportunidade de uma construção outra, fruto da partilha de experiências.

Lisha: depois que eu comecei a participar certinho do café eu comecei a saber a diferença do racismo e da brincadeira. Uma vez eu disse a minha mãe que a vizinha tinha feito racismo comigo e ela teimou dizendo que ela tava brincando, mas eu sei que não era. Era racismo mesmo! Ninguém chama ninguém de nega fedorenta brincando, não. Mesmo que fale sorrindo, é racismo. É racismo do mesmo jeito! (Lisha, 2018)

O sorriso não anula o racismo – Lisha afirma num tom de absoluta certeza. O tom humorístico nas práticas racistas foi teorizado por Adilson Moreira (2018) como «racismo recreativo». Segundo o autor, o «racismo recreativo» deve ser compreendido como projeto de dominação racial que «opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira» (Moreira, 2019, p. 148), com o intuito de «promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial» (Moreira, 2019, p. 148). De acordo com Moreira (2018), quem pratica o «racismo recreativo» parte do pressuposto de que o «humor racista não expressa ofensa» (Moreira, 2018, p. 152) – eis uma forma de naturalização, uma das camadas da colonialidade.

Naquela conversa o sorriso e o racismo, juntos, foram pauta de discussão. O diálogo fluía com a energia e a potência da infância. Naquele momento, só se ouvia as vozes das crianças – que, aos poucos, foram se alterando, num volume ensurdecador, de quem já estava de pé, conversando com quem estava ao lado, e, no esforço de ser ouvido(a) gradativamente falava mais alto.

As falas de Lisha são cheias de signos, referenciam o sentido pedagógico da atuação da CRILIBER no planejamento e, para além disso, reinventam aquele espaço. No interesse de «participar certinho do café», Lisha dá a ver o ato libertador de usar a

voz, mais precisamente, de como tem afastado todos os «cale-se» cotidianos, quando o assunto é racismo. Enquanto falava, recebia olhares de quem concordava, acenando positivamente com a cabeça ou, do mesmo modo, usando a voz e interrompendo por segundos a sua fala. Naquele momento, concordar era urgente! – a urgência refletia a potência, a cumplicidade e a vitalidade da infância, das crianças que se desentendem, se ofendem e no minuto seguinte, se apoiam, dividem a dor e lanche; resistem!

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

O «Café Criança – dialogando contra o racismo», momento de conversa entre as crianças, é um exercício de preservação da oralidade e das práticas ancestrais das matriarcas da comunidade, que reuniam as crianças na porta de casa para contar histórias, compartilhar saberes, conversar. O referido evento tem se constituído como momento de partilha, de conversas que reverberam na construção identitária das crianças que participam, de modo que encontram nos diálogos estabelecidos oportunidade de formação, fruto da troca de experiências que se configuram na relação dialógica. Assim, a Pedagogia de (re)existência se constitui pela roda de conversa, enquanto espaço privilegiado de rememoração, desabafo, reflexão, que pressupõe a fala e a escuta em momentos que se diversificam entre conflitos, silêncios, choros e sorrisos que permeiam a interação.

Numa comunidade marcada pelos ensinamentos orais, é assim que os saberes circulam, passados de geração em geração. É no chão da comunidade que as pessoas se conhecem, conversam, criam laços duradouros, (des)constróem identidades. É no íntimo da comunidade que se divide a fome de vida incrustada no corpo e se aprende a nomear as múltiplas opressões que incidem sobre corpos negros.

Núbia: [...] Na hora do recreio ela queria brincar de princesa. Aí chamou as meninas e sentou no fundo da sala, brincando que era o castelo. Tava tudo legal até Felipe aparecer e dizer que ela não era nada de princesa porque ela era preta e gorda, que ela não ia ser nada com aquele cabelo ruim e feio. Aí a professora viu tudo.

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

Núbia: Sim, ela só tinha sete anos.

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

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

Pesquisadora: Eu posso te dar um abraço? (Núbia, 2018)

O abraço marca experiências, estanca sangramentos de feridas causadas pelo racismo, transforma os atos de pesquisar e escrever academicamente em exercício de sentir, pensar e aprender coletivamente. Acolher a dor com o diálogo, intensificado num abraço, é parte de um processo de (des)aprendizagem, próprio da Pedagogia de (re)existência.

Na potência daquele abraço, a respiração, as lágrimas e o choro contido de quem sofre e enfrenta a hierarquização da diferença, que é marginalizada à medida que não condiz com o padrão de corpos femininos imposto socialmente: branco e magro. Os

olhares e silêncios de Núbia insurgem num abraço, rompem com o sufocamento da colonialidade, que lhe impõe um modelo estático de humanidade enraizado na padronização que adjetiva negativamente seu corpo, seus cabelos, a cor da sua pele, sua maneira de ser e estar no mundo. É, também, pela partilha das próprias dores que Núbia dá sentido ao chamamos de Pedagogia de (re)existência – criação, transformação, ética de si mesma.

Na voz de Núbia, algumas experiências atravessadas pelo racismo, vividas na escola. Entre elas, a postura silenciosa de docentes e demais profissionais que atuam pedagogicamente na instituição se destaca. Núbia, como aluna, vê a escola silenciar, em pleno exercício de impotência: «Eu estudo lá, né?! Fazer o quê? Ninguém faz nada! A gente não pode reclamar. Tem uma coordenadora que diz que é assim mesmo, que vai passar quando a gente crescer» (Núbia, 2018). A fala de Núbia nos permite pensar, em diálogo com Mbembe (2018), que o ato de não fazer nada funciona como tecnologia do «necropoder» (Mbembe, 2018) – negligenciar é o mesmo que «deixar morrer». Se recorremos a Mbembe (2018) não é para referenciar a macropolítica, mas, sobretudo, as suas reminiscências nas microrrelações, neste caso, no contexto escolar.

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

Em outra roda de conversa, realizada em meio a uma oficina de turbante, Nyota narrou um conflito que havia acontecido na escola, dias antes da oficina, em que Shakia e Ayana se referem ao seu cabelo como «ruim», «duro», usando xingamentos que são silenciados cotidianamente, quando interpretados como brincadeiras comuns da infância. Questionada sobre o que havia sentido, não hesitou: «Eu acreditei. Eu senti que meu cabelo é duro. Eu sou feia» (Nyota, 2018).

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

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

A referida autora alerta para o fato de que «o cabelo do negro, visto como ‘ruim’, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito» (Gomes,

2006, p. 49). Assim, a inferioridade imposta socialmente, que reduz Nyota, minando a sua autoestima, é consequência da construção do conceito de raça, que desumanizou sujeitos e funcionou como justificativa científica para o sistema de produção escravista. Eis a construção do alicerce histórico de um processo de negação. Resíduos de uma história que se alonga no presente.

Assim, o corpo é *locus* de comunicação e interações sociais, que são cercadas de rejeições, aceitações e negociações. Neste sentido, o contato com o outro, nos espaços e relações sociais, elege o corpo negro como alvo de rejeição.

Era para eu ser a noiva da quadrilha na escola, mas Mateus disse que não ia dançar comigo porque eu ia suar e ele não ia aguentar o fedor. A professora ainda ia escolher a menina para ser a noiva, mas eu nem coloquei meu nome lá. (Núbia, 2018)

Preterições, conflitos e agressões explícitas e simbólicas, diversas, refletem o corpo negro como alvo de significações, representações de inferiorização que ao longo da história foram associadas ao animalesco, promíscuo, desumano, sujo. Do mesmo modo, a lógica da situação enfrentada por Núbia evidencia a opressão que se instala numa relação de poder, pelos atravessamentos das múltiplas opressões de gênero, raça e classe, posto que a acusação de odor, sujeira física, imputada ao corpo de Núbia é protagonizada por um menino branco que, enquanto expõe ojeriza ao suor negro, aponta impurezas, reivindicando seu lugar de superioridade na hierarquia racial. Aqui, raça, gênero e classe se entrelaçam, evidenciando que «ser negra e mulher no Brasil [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão» (Gonzalez, 1982, p. 97).

A fala racista naturalizada evidencia a construção histórica do corpo negro, «como um signo que marca assimetrias sociais e de desigualdade de distribuição de poder» (Gomes, 2006, p. 235). O corpo «é o mais íntimo e mais importante dos signos, uma vez que nunca pode ser desvinculado da pessoa a que pertence» (Gomes, 2006, p. 235). Neste sentido, a introjeção de padrões e regras sociais, normas comportamentais, hábitos de higiene e tudo o que compõe o chamado manual de boas maneiras externa desigualdades e hierarquias nos modos de ser e viver, processo que gera «naqueles que se veem diferentes e distantes de tal padrão, sentimentos e vergonha em relação ao seu próprio corpo, ao seu estilo de vida e à sua classe em que, acrescentaria, ao seu próprio grupo étnico/racial» (Gomes, 2006, p. 235).

O corpo, a estética, as construções sociais atravessam as identidades de meninas negras, quilombolas. Nas palavras não ditas, ecoam:

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

Neste sentido, a estética se faz presente numa oficina de turbante que teve início com duas questões: «Quem sabe o que é transição capilar? Quem já passou pela transição capilar?». Shakia respondeu: «Eu sei! É quando você deixa de alisar o cabelo, igual a Shani agora» (Shakia, 2018). Naquele momento, diferente dos outros, Shani estava em silêncio. Ser citada lhe gerou desconforto.

Shani: Eu tô com vergonha. Eu tive muito preconceito com o cabelo porque meu cabelo é cheio. Foi na escola. A minha mãe saiu e a minha professora tava lá e não tinha ninguém para ficar com Ayana. Aí eu pedi para ela ficar comigo na sala e a professora deixou.

Ayana: Eu me lembro desse dia mesmo.

Shani: Aí tinha uma menina que tava sentada atrás de mim e ela usa óculos. Aí a professora mandou eu sentar atrás por causa que o meu cabelo tava cheio, né?! Tava solto. Aí eu quis alisar mesmo. Só que eu me arrependi. Essa já é a terceira vez que me arrependo. (Shani e Ayana, 2018)

A norma de gênero se faz racializada e não perde de vista seus entrelaçamentos com a classe. Neste sentido, «uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma» (Ribeiro, 2018, p. 34). Sutilmente imbricados, os marcadores sociais de raça, classe e gênero, atravessam as experiências de ser menina, negra, quilombola.

As meninas ali presentes conheciam a história de Shani com o cabelo e compartilharam com as oficineiras. Shani permaneceu em silêncio.

Ayana: Shani fica triste quando fazem racismo com o cabelo dela. Ela não gosta que fale nada do cabelo dela.

Shakia: É verdade. Ela chora se falar do cabelo dela. Hoje de manhã ela chorou porque queria tirar a xuxinha do cabelo. Aí eu fui lá ajudar e tive que cortar um pedaço do cabelo, tava todo embolado. Depois ela chorou.

Shani: É um problema, Miri já sabe. Quando o meu cabelo tá molhado fica bom, baixinho, mas, quando tá seco, fica cheio. Eu tenho vergonha, todo mundo fica olhando. (Shani, Shakia e Ayana, 2018)

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

Não tem problema, tia. Aqui eu posso ser negra! Aqui ninguém reclama do meu cabelo, não. E quando acontece alguma coisa de preconceito Miri ou Marielle da Federal conversa com a gente. Tá tudo bem, viu?! (Shani, 2018)

Das marcas no corpo, no embargo da voz, da vergonha ou do desejo de partilha das dores na vivência coletiva de uma oficina, brotam possibilidades outras de habitar aquele lugar, de ser sujeita, reafirmar a vida e a existência. Ali, Shani estava entre seus pares, num lugar que lhe permitia ser negra, sem ofensas ao cabelo, sem inferiorização do volume ou da textura. Sua fala é sintomática de uma expressão do feminismo comunitário, que se tece na coletividade, numa forma ética de ser sujeito que só se tece na relação com o outro, afirmando um modo de existência, um modo de (re)existência diante das muitas camadas racistas da colonialidade.

Segundo Julieta Paredes (2010, p. 12), o feminismo comunitário é, antes de tudo, um posicionamento de luta pela autonomia do corpo das mulheres. Nas palavras da autora, é dizer «basta de colonização do nosso corpo e pensamento! Basta de estruturas sociais, culturais e político-econômicas em que vivemos e vivem as mulheres do planeta. Basta de medo, basta de perseguição, basta de violência e discriminação». Nas

palavras de Shani, é criar um espaço transformador das dores em um lugar de respiro entre seus pares, de criação e transformação de si.

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

3. Considerações finais

Aqui a gente pode dizer o que pensa, como a gente vê o racismo e é bom porque tem comida... Aí todo mundo vem! (Ayana, 2018)

O sentimento de pertencimento ecoa na voz de Ayana (2018) ao referenciar o significado da sua participação nas rodas de conversa realizadas no «Café Criança – dialogando contra o racismo». Há, na fala de Ayana, elementos que nos permitem alinhar os fios soltos nas entrelinhas deste texto, retomando os sentidos de Pedagogia de (re)existência.

Apostamos numa Pedagogia que se constitui no chão de um quilombo urbano, pelas práticas pedagógicas de resistência, com crianças negras e quilombolas. Assim, a Pedagogia de (re)existência não existe, isoladamente, nas ações desenvolvidas, mas, centralmente, nos atos genuínos de criação e transformação de si e do espaço, protagonizados pelas crianças. É com elas – Ayana, Núbia, Lisha, Nyota, Shani e Shakia – que a Pedagogia de (re)existência se constitui na Maloca, na CRILIBER. Elas dão vida, sentido, potência ao que é planejado. Elas são sujeitas daquele espaço e criam possibilidades outras de estar ali – «de dizer o que pensa» (Ayana, 2018) – de significar aquele lugar.

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

Paralelamente, assumindo seus entraves, o desejo da norma, que é produção da morte, também se faz sopro de vida, criação de existências outras. É nesse paradoxo que a decolonialidade se constitui como cenário pedagógico e que modos outros de existir, ser sujeito e viver no sistema/mundo capitalista. Neste sentido, apostamos numa prática de resistência que entendemos como pedagógica. Uma prática que reside no pulsar de uma comunidade, nos gestos orgânicos de resistência de crianças negras, que nos apresentam a margem de um outro ângulo – o da potência

A Pedagogia de (re)existência que atravessa este texto se constitui num território marcado pela oralidade, pelo toque do tambor, pela dança, pela música, pelas alegrias e tensões de uma comunidade diversa. É no/pelo território que se constrói, coletivamente, maneiras outras de vida e resistência – um território que não está isento dos efeitos destrutivos da «colonialidade» (Quijano, 2005). Deste modo, o diálogo se estabelece como ferramenta pedagógica, como possibilidade de reafirmação da vida, de partilha das próprias dores no processo de cura e cicatrização das feridas causadas pelo racismo.

Encher a casa de criança – como fazia Mãe Madalena e tantas outras matriarcas da Maloca – potencializa a reinvenção do próprio espaço, evidenciada na fala de Ayana, no início deste tópico. Nos gestos de cada uma das crianças, de diferentes maneiras, há a afirmação da vontade de existência. Elas transformam radicalmente as formas de viver, driblando os rótulos de inferioridade. Ali, a infância se recria, se faz potência e experiência.

Dentro e fora da escola, elas criam «entre-lugares» (Bhabha, 1998), rasuram os rótulos – existem para além deles; resistem a eles; (re)existem. Elas potencializam a Pedagogia de (re)existência, pela intersecção de gênero, raça e classe e, em gestos genuínos de criação, dobram a norma, reinventam a existência. Elas fazem o que, certamente, poderia ser lido como indisciplina – no sentido binário que se limita à negação –, afirmação de outras existências, de vidas vivíveis, nem sempre visíveis. Elas criam «entre-lugares», fazem possível outras formas de ser sujeitas, de si, das próprias existências (Bhabha, 1998).

Aqui ouvimos gritos de muitos sentimentos, de experiências marcadas pelo racismo. Em gritos outros, a ressonância da vida, os ecos de vida-liberdade, fazendo lembrar Conceição Evaristo (2017). Na escuta de vozes-negras – crianças, meninas, quilombolas – há gritos de subversão, desobediência, fissura, rasura, transgressão, oposição a todas as tentativas de emudecer vozes historicamente silenciadas, há um modo outro de (des)aprendizagem.

4. Bibliografia

- BHABHA, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CAVALLEIRO, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- EVARISTO, C. (2017). *Poemas de recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê.
- FANON, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- GOMES, N. L. (2002). *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GOMES, N. L. (2006). *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GONZALEZ, L. (1982). A mulher negra na sociedade brasileira. Em M. Luz (coord.), *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual* (pp. 87-104). Rio de Janeiro: Graal.
- GONZALEZ, L. (1982). O movimento negro na última década. Em L. GONZALEZ e C. HASENBALG, *Lugar de negro* (pp. 9-66). Rio de Janeiro: Marco Zero.

- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFOGUEL (orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- MBEMBE, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições.
- MOREIRA, A. (2018). *O que é racismo recreativo?* Belo Horizonte: Letramento.
- NASCIMENTO, M. B. (1981). *Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas* (mimeo). Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento.
- PAREDES, J. (2010). *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. La Paz: Mujeres Creando Comunidad.
- QUIJANO, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. de S. SANTOS e M. de P. MENESES (coords.), *Epistemologias do Sul* (pp. 117-142). Coimbra: Edições Almedina S. A.
- RIBEIRO, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das letras.
- SARMENTO, M. J. (2011). A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6, 581-602.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- WALSH, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. II. Quito: Abya Yala.