

**(DE)COLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO:  
o desafio de movimentar o magma  
das estruturas coloniais para  
possibilitar uma ecologia de saberes**

**(DE)COLONIZATION OF THE  
CURRICULUM: the challenge of  
moving the magma of colonial  
structures to enable an knowledges  
ecology**

**(DE)COLONIZACIÓN DEL  
CURRICULUM: el desafío de mover  
el magma de las estructuras  
coloniales para possibilitar una  
ecología de los saberes**

**Resumo:** Este artigo traz discussões sobre (de)colonialidade, racismo, narrativas do cotidiano e infâncias a partir da temática do currículo e da educação. O que se propõe é pensar sobre a relevância de nos considerarmos sujeitos de nossa própria história para que, em diálogo com as narrativas infantis apresentadas e com os debates decoloniais possamos pensar táticas e fazeres antirracistas, compreendendo os modos a partir dos quais a ordem colonial opera em nossas subjetividades. Assim, indicam-se possibilidades de se pensar uma produção de conhecimentos que aponte para uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2013) tecida nas microesferas da sala de aula. Tudo isso, inspira-se nas proposições, metodologias e questões apontadas no trabalho de conclusão de curso intitulado “(De)colonização das infâncias: por uma epistemologia cotidiana das crianças negras”, que conta metodologicamente com a narrativa autobiográfica, a pesquisa com os cotidianos e a metodologia de conversas, aspectos que permeiam a escrita do artigo. Seus resultados colaboram para a ressignificação das infâncias negras a partir de janelas interculturais encontradas no cotiando escolar e inspira reflexões pedagógicas acerca do papel da escola na promoção de práticas que contribuam para a produção de subjetividades resistentes e não silenciadas.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Antirracismo. Cotidiano.

Recebido em: 10/07/2023

Aceito em: 25/08/2023

Publicação em: 19/10/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.67256

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Beatriz Mendes Queiroz**

Pedagoga

Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Brasil.

E-mail: [beatrizmendesq@gmail.com](mailto:beatrizmendesq@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1779-5180>

**Deise Guilhermina da Conceição**

Doutora em Educação

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

E-mail: [deisehis@gmail.com](mailto:deisehis@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5739-2442>

#### **Como citar este artigo:**

QUEIROZ, B. M.; CONCEIÇÃO, D. G. (De)colonização do Currículo: o desafio de movimentar o magma das estruturas coloniais para possibilitar uma ecologia de saberes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-16, Ano. 2023 ISSN 1983-1579. DOI:

<https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.67256>.

**Abstract:** This article brings discussions on (de)coloniality, racismo, everyday narratives, and childhood within the contexto of curriculum and education. The proposal is to reflect on the relevance of considering ourselves as subjects of our own history so that, in dialogue with children's narratives presented and decolonial debates, we can think of anti-racist tactics and practices, understanding the ways in which the colonial order operates in our subjectivities. Thus, possibilities are indicated for thinking about knowledge production that points to an ecology of knowledges (SANTOS, 2013) woven in the microspheres of the classroom. All of this is inspired by the propositions, methodologies, and questions raised in the undergraduate thesis entitled "Decolonizing Childhood: Towards an Everyday Epistemology of Black Children," which methodologically relies on autobiographical narrative, research on everyday experiences, and conversational methodology, aspects that permeate the article's writing. Its results contribute to the redefinition of black childhoods through intercultural perspectives encountered in the school context, and inspire pedagogical reflections on the role of the school in promoting practices that contribute to the production of resistant and non-silenced subjectivities.

**Keywords:** Decoloniality. Antiracism. Everyday.

**Resumem:** Este artículo presenta discusiones sobre (de)colonialidad, racismo, narrativas cotidianas e infancias desde la temática del currículo y la educación. Lo que se propone es reflexionar sobre la relevancia de considerarnos sujetos de nuestra propia historia para que, en diálogo con las narrativas infantiles presentadas y los debates decoloniales, podamos pensar en tácticas y prácticas antirracistas, comprendiendo los modos en que el orden colonial opera en nuestras subjetividades. Así, se indican posibilidades para pensar en una producción de conocimientos que apunte hacia una ecología de saberes (SANTOS, 2013) tejida en las microesferas del aula. Todo esto se inspira en las proposiciones, metodologías y cuestiones señaladas en el trabajo de fin de curso titulado "(De)colonización de las infancias: hacia una epistemología cotidiana de los niños y niñas negros/as", que metodológicamente cuenta con la narrativa autobiográfica, la investigación de las experiencias cotidianas y la metodología de conversaciones, aspectos que impregnan la escritura del artículo. Sus resultados contribuyen a la resignificación de las infancias negras a través de las ventanas interculturales encontradas en el entorno escolar e inspiran reflexiones pedagógicas sobre el papel de la escuela en la promoción de prácticas que contribuyan a la producción de subjetividades resistentes y no silenciadas.

**Palabras clave:** Decolonialidad. Antirracismo. Cotidiano.

## 1 TORNAR-SE SUJEITO

A reflexão sobre modos outros de ser, viver, pensar e relacionar-se com diferentes formas de conhecimento é um convite que se compromete com a mobilização coletiva. É entre pares que seremos capazes de coletivizar narrativas, nos reconectarmos uns aos outros e viver outras formas possíveis de reencantamento, assim como nos ensina a filosofia africana Ubuntu – “Eu sou porque nós somos”. Em uma sociedade capitalista pós-moderna em que a competição é o mote de diversas relações sociais, sejam elas escolares, trabalhistas ou até mesmo de desenvolvimento pessoal, compreender que habitamos o mundo para unir forças e para trazer luz às diferenças é revolucionário. Repensar tais relações em jogo nas disputas de poder em torno dos conhecimentos que habitam a escola envolve uma comprometida revisão de elementos globais e históricos de silenciamento e subalternização, como é o caso do colonialismo e suas marcas racistas. Simultaneamente, também envolve a construção de outro olhar para individualidade de cada sujeito silenciado. Sujeitos esses que são ainda hoje tratados como meros objetos pela epistemologia dominante: a eurocêntrica.

Grada Kilomba em seu livro “Memórias da plantação” (2020) evoca suas memórias de racismo cotidiano e convida os sujeitos leitores a refletir sobre o modo como muitas pesquisas acadêmicas subalternizam subjetividades negras ao compreendê-las como mero “objeto” de pesquisa. Ou seja, como não são capazes de nos enxergar enquanto *sujeitos autores* (FERRAÇO, 2003) de nossas próprias histórias, mas como algo a ser observado de cima para baixo. É como se só pudéssemos ser sobre quem a *branquitude*<sup>1</sup> irá escrever, mas não com quem ativamente escreve sobre si. Esse movimento indica

<sup>1</sup> Compreende-se 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

outra possibilidade de relação com o mundo e com a nossa própria subjetividade: a passagem de objeto de pesquisa a sujeito da própria história. Tudo isso remete à ideia e *escrevivência* a qual aponta Evaristo (2020) em entrevista. Escrever, em diálogo com a autora, é um ato que se agarra a um corpo em vivência, em que não é possível deslocar a própria identidade negra, pois é nela que nos constituímos sujeitos. É, portanto, forma de *vencer a dor da morte e agarrar-se à vida*.

Nesse sentido, refletir sobre reencantar o mundo é um elemento que evoca uma intensa mobilização do eu. Tenho buscado, a partir da escrita, vencer a dor do racismo e agarrar-me à vida buscando formas autênticas de relação com o mundo e com minha própria subjetividade. Tenho me debruçado sobre a temática nos últimos anos, em especial na escrita do texto da monografia de graduação em Pedagogia (Faculdade de Educação – UFRJ) intitulada “(De)colonização das Infâncias: por uma epistemologia cotidiana das crianças negras” defendida no ano passado (2022). Essa escrita inspira a construção deste artigo, que me permite elaborar e elucidar questões relevantes para a humanidade e que perpassam a reconstrução da ideia de utopia. Diante disso, pode-se pensar a questão curricular a partir da temática da decolonialidade e das narrativas do cotidiano. Na escrita monográfica, compreendo o papel da memória e da *escrevivência* (EVARISTO, 2020) enquanto fontes de pesquisa e como formas possíveis de resistência ao silenciamento sistemático das epistemologias dos povos negros. A pesquisa compreende que tal processo foi provocado por um esquema de poder global racista que menospreza e invisibiliza determinados conhecimentos em detrimento de outros. No texto, relato um conjunto de experiências de racismo vividas durante a infância para pensar minha própria história de negação, silenciamento e desumanização. A partir disso, trago metodológica e teoricamente um arcabouço que nos auxilia a refletir sobre a potência das narrativas cotidianas no enfrentarmos de problemáticas tão globais e amalgamadas à estrutura do capitalismo contemporâneo, e simultaneamente tão íntimas, que afetam totalidade do ser, da autopercepção e de modos de enxergar outros sujeitos.

Por isso, para entender a potência narrativa das infâncias no cotidiano a partir da temática do racismo, me inspiro nas *escrevivências* para narrar minha própria história e, assim, tornar-me sujeito (KILOMBA, 2020). Escrever sobre meu eu-criança me ajuda a compreender de maneira mais ampla meu corpo-mulher-negra em vivência e me relacionar com outros corpos-crianças-negras em vivência. Dessa forma, elaboro uma pesquisa viva, que dialoga com a minha existência e que potencializa, reconhece e ressignifica as *marcas* (ROLNIK, 1993) que me desassossegam e remodelam. Observo, portanto, que ao longo da minha trajetória de vida, apesar do amor e carinho de meus pais e familiares, havia algo em mim que parecia contradizer os elogios feitos por eles. Mesmo que dissessem que eu soi linda, não poderia sair de casa com meu cabelo solto pois diziam que ficava como uma juba de leão e as pessoas iriam rir de mim. Apesar da minha família ressaltar minha beleza com palavras, também diziam que eu deveria me casar com um homem branco para que meus filhos pudessem nascer com o cabelo melhor.

Já na escola, ainda no jardim de infância, ouvia elogios constantemente, mas muito raramente direcionados a mim e minha aparência. Os cabelos considerados os mais lindos da turma eram completamente diferentes do meu: longos, com penteados esvoaçantes e lisos. Já os corpos, somente os magros e delicados, que esbanjavam “doçura” com seus narizes pequenos e delicados e peles clarinhas. De fato, não eram cabelos como o meu que faziam parte dos comerciais de xampu, tintas e cremes de cabelo. Não eram corpos como o meu que habitavam as passarelas de moda, os protagonismos de filmes e novelas e as revistas. A escola foi, por isso, o primeiro lugar em que de fato me senti isolada e feia, como se aquele espaço não fosse feito para me acolher, mesmo que eu fosse capaz de me divertir e fazer amigos, em alguma medida. Meu cabelo era muito bem cuidado por minha mãe e minha avó, que se sentavam no sofá enquanto eu me sentava à frente delas, no chão para que pudessem desembaraçá-lo, trançá-lo e enfeitá-lo com tererês. Um momento de muito aconchego, ancestralidade e afeto. Ainda assim, as trancinhas tão características da minha primeira infância serviam para esconder e “domar” meus cabelos. Foi ao rever fotos da infância que me dei conta de que era

---

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.

comum encontrar fotos como esta em todas as ocasiões em que estava na rua, em festas ou na escola:

Figura 1 – Passeio na Quinta da Boa Vista com a vó Madá – 2002-2003



Fonte: Arquivo pessoal

Passeios como esse com meus pais, tias e minha falecida avó Madá – a quem muito sou grata eternamente – eram regados de momentos felizes, de amor e cuidado. Mas também de questionamentos sobre a razão de só usar tranças. Enquanto isso, via crianças com cabelos lisos e longos, e desejava que os meus fossem assim também, assim como os das bonecas Barbie com as quais eu brincava. Só assim poderia ser também elogiada, sem me preocupar se o meu cabelo estava volumoso “demais”, como uma juba de leão. Durante a minha procura por fotos de infância, também encontrei na casa da minha tia uma das raras fotografias em que estou de cabelo solto, não coincidentemente logo após o banho, possivelmente antes de trançá-lo:

Figura 2 – Beatriz em casa após o banho em 2002



Fonte: Arquivo pessoal



Na adolescência, aos 15 anos, essa foi a foto que mais observei e refleti, antes de decidir passar pela transição capilar. Tal processo consiste na retirada de todos os procedimentos químicos de alisamento por meio do corte – mais conhecido como *big chop* – para que o cabelo possa crescer naturalmente com suas curvaturas. Essa fotografia muito me emocionou, já que eu sequer lembrava como era meu cabelo naturalmente. Foi aos cinco anos de idade que comecei a realizar procedimentos químicos de alisamento. Tenho muito evidente em minha memória a primeira vez que fui a um salão de cabeleireiro. Finalmente a indústria cosmética havia criado um relaxante capilar que pudesse ser usado em crianças a partir dessa idade, o que foi apresentado a mim e a minha mãe como uma verdadeira solução para os meus problemas de autoestima. Afinal, considerávamos que meu cabelo só poderia ser aceito dessa forma. E de fato, caso não alisasse, continuaria a ser menosprezado e animalizado. Nesse aspecto, Kilomba (2020) chama a atenção para o fato de que “(...) termos de nomenclatura animal foram altamente romantizados durante o período de colonização, em particular na língua portuguesa, onde ainda são usados com um certo orgulho. Essa romantização é uma forma comum da narrativa colonial.” (p.19).

No salão, lembro dos rostos espantados das outras clientes quando o cabelereiro soltou meu cabelo. Após o término do serviço, lembro também dos rostos encantados, como quem parabeniza o profissional pelo seu trabalho apenas com o olhar. A partir desse dia, mal sabia eu que a cada três meses durante os próximos dez 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 fariam 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. Nenhuma forma de embranquecimento era o suficiente para que eu – e meu meio social – nos déssemos por satisfeitos.

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 ter completado os quinze 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.

A reflexão sobre meu eu-criança se tratou de uma ferramenta autobiográfica a partir da qual me convido a pensar sobre outras formas de relação com a infância que não apenas a partir da ótica da exclusão, do sofrimento e do racismo. No texto, defendo a ideia de que *agarrar-se à vida* (EVARISTO, 2020) exige que sejamos capazes de elaborar relações com o conhecimento que denunciem as ausências epistemológicas, especialmente as direcionadas às infâncias negras – sobre as quais se dedica a pesquisa de campo a ser apresentada posteriormente. Gomes (2017) colabora com o debate ao promover a reflexão de que a constatação das ausências e processos de silenciamento provocados pelo racismo estrutural e pelo colonialismo é relevante, porém não é suficiente. Por isso, é necessário denunciá-lo e elaborar formas de emergir diante desse cenário. É o que a autora chama de *Pedagogia das emergências* (Gomes, 2017), um fazer-saber educativo capaz de produzir outras formas de resistência, das quais a memória e os saberes do cotidiano são elementares.

Me inspiro quando Conceição comenta em entrevista sobre seu livro “Becos de Memória”. Nele, 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 lembrar o percurso de uma trajetória de dor, também abro janelas, ainda que isso signifique quebrar paredes para que se transformem em janelas.

Pensar em um currículo que reencante o mundo e que torne alegrias a regra – não a exceção – também é esse abrir de janelas e quebrar de paredes. No filme “Dias sem fim” dirigido por Joe Robert Cole, o personagem Jahkor – um jovem negro de uma periferia dos Estados Unidos – é encarcerado e na prisão faz a seguinte reflexão:

Um cara que veio comigo no ônibus disse que a escravidão ensinou o negro a sobreviver, mas não a viver. É isso que a gente repassa uns para os outros. Eu vejo rostos de pais lá do bairro. Eles desapareciam e eu não sabia para onde eles tinham ido. Adolescentes que foram presos por uma trouxinha de maconha agora são bandidões, passaram a vida toda na prisão. Gerações de homens: irmãos, tios, primos... Todos nós, parte da mesma m\*\*\*\* de história se repetindo. Se você tivesse dias sem fim para entender a sua vida, onde iria começar? (Dias Sem Fim, 2020)

Essa potente fala faz pensar sobre algumas questões fundamentais a partir das quais esse artigo busca se debruçar: como reencantar um mundo que nunca nos foi encantado? Como ressignificar a vida, se seu significado é a sobrevivência, não a vivência? Nesse sentido, compreendo que só é possível reencantar o mundo quando todos os negros e negras se acharem enquanto sujeitos e parte importante desse mundo. Ou seja, quando humanizar-se for efetivamente uma possibilidade. Humanizar-se é resistir contra um sistema colonialista de poder que nos quer repetindo a mesma história de encarceramento e subalternização, acreditando que pessoas como nós desapareceram, quando na verdade foram afetadas pelo mesmo ciclo. Por isso, este artigo retoma a pesquisa com os cotidianos das infâncias negras discutida em minha monografia para discutir a relevância de se assumir política e eticamente o desafio de construir *Pedagogias das emergências* (GOMES, 2017) capazes de propor epistemologias do encantamento e que humanizem e dignifiquem em vez de subjugar. São essas pedagogias que ouçam e reintegrem a voz dos subalternos que foram desautorizados a falar, ou que, por conta da desumanização, se perderam de si mesmos.

Assim, o objetivo deste artigo envolve trazer discussões sobre (de)colonialidade, racismo, narrativas do cotidiano e infância a partir da temática do currículo e da educação. Nos entremeios dessa conversa, o que se propõe é pensar sobre a relevância de nos considerarmos sujeitos de nossa própria história para que, em diálogo com as narrativas infantis e com os debates decoloniais possamos pensar táticas e fazeres antirracistas, compreendendo os modos a partir dos quais a ordem colonial opera em nossas subjetividades. A partir disso, indicam-se possibilidades de se pensar a produção de conhecimentos de modo que aponte para uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2013) tecida nas microesferas da sala de aula. Tudo isso, inspira-se nas proposições, metodologias e questões apontadas no trabalho de conclusão de curso intitulado “(De)colonização das infâncias: por uma epistemologia cotidiana das crianças negras”, que conta metodologicamente com a narrativa autobiográfica, a pesquisa com os cotidianos e a metodologia de conversas, aspectos que permeiam a escrita do artigo. Seus resultados colaboram para a ressignificação das infâncias negras a partir de janelas interculturais encontradas no cotiando escolar e inspira reflexões pedagógicas acerca do papel da escola na promoção de práticas que contribuam para a produção de subjetividades resistentes e não silenciadas. Que essa pesquisa possa apontar caminhos para que possamos nos encontrar enquanto sujeitos para que, enfim, seja possível que nos encantemos enquanto humanos plenamente humanizados!

## 2 PODE A SUBALTERNA ENCANTAR-SE?

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, 1961, p. 34)

Nesse trecho, Fanon nos fala sobre um amplo movimento de autopercepção do negro(a) no

processo de *descolonização*<sup>2</sup>. O que é bastante complexo na medida que envolve profundas mudanças nas estruturas de poder e controle social da colonização, cujos tentáculos seguem nos assombrando até os dias de hoje. Tais tensionamentos foram marcados por uma série de lutas em torno da libertação e humanização dos povos escravizados, como se deu a partir da organização de diversos quilombos em todo o território nacional, dos quais muitos permanecem até os dias de hoje. Por isso, o autor aponta que a descolonização não passa despercebida, uma vez que modifica fundamentalmente o ser e transforma espectadores em atores privilegiados, além de transformar a linguagem e criar novas concepções de humanidade. (FANON, 1961, p.26). Tais conceitos são relevantes na medida que evidenciam a linha de força fundamental envolvida na descolonização: uma reviravolta nas subjetividades. Trata-se de um encontro de forças antagônicas de humanização/desumanização, uma desordem absoluta que faz com que o colonizado vomite os valores da supremacia branca europeia, e então, se faça sujeito. Tais ideias dialogam com Kilomba (2020) quando a autora fala sobre a relevância de tornar-se sujeito da história, não meros objetos, uma vez que vomitando os valores da supremacia branca, é possível enxergar novos caminhos na relação com o conhecimento e consigo mesmo, conhecimentos esses rejeitados pela dinâmica racista e colonialista do capitalismo global.

Diante desse cenário, cabe pontuar a discussão feita por Kilomba (2020) na medida em que segue colaborando com o debate. Em sua obra, a autora traz um questionamento feito pela filósofa indiana Spivak (1995): “Pode a subalterna falar?”. Tal indagação inspira a pensar se afinal, poderia esse sujeito desumanizado e desautorizado efetivamente dizer algo, e continua: “O que poderia o sujeito negro dizer se ele não tivesse sua boca tapada?” (KILOMBA, 2020, p.41). Ou seja, ainda que nós negros e negras sejamos capazes de reconhecer e vomitar os valores impostos pelo colonialismo, ou ainda que sejamos capazes de reconhecer o poder da nossa voz e a potência de nossas narrativas, em que medida podemos de fato falar? E o que acontece quando falamos?

Por um lado, estamos oprimidos pelas estruturas de poder do capitalismo colonialista e racista em que vivemos. Este não permite que nossas vozes sejam efetivamente ouvidas. Nossos conhecimentos, narrativas e valores transmitidos, por exemplo, pela oralidade, são tidos como de menor importância, seja nos acervos midiáticos, no currículo escolar ou até mesmo no meio acadêmico. Neste último, em específico, é necessário observar qual é o lugar ocupado pelas mulheres e homens negros. Ou seja, quais funções ocupam; se escrevem, sobre o que e porque escrevem; qual a amplitude de divulgação dos seus trabalhos; sob quais meios circulam; como são representados, etc. Kilomba (2020) narra que seu trabalho com os cotidianos é visto por seus pares dentro da academia como não tão científico, apesar de interessante. O que se apresenta nas entrelinhas de declarações como essa é o fato de que o critério acadêmico de cientificidade é branco e nega, menospreza e subalterniza formas de se fazer ciência que não se alinham a esses critérios. O rigor, nesse caso, muitas vezes é usado como justificativa para que nossas narrativas sejam subalternizadas, como se contar histórias, fazer-se sujeito a partir delas e dialogar sobre elas não fosse fazer ciência. Trata-se, portanto de um espaço de violência que é respaldado por outras formas de subalternização e menosprezo. Não é à toa que, até a presente data de escrita deste artigo, ao pesquisar na ferramenta de busca do Google por Grada Kilomba, a página mostrada logo de início ressalta que autora é psicóloga, escritora, artista interdisciplinar... Tudo, exceto doutora.

Percebemos também que tais conhecimentos historicamente estiveram distantes dos currículos escolares que insistiam em priorizar os saberes dos colonizadores europeus. Para articular esse cenário, uma preciosa ferramenta é a lei 10.639/2003, posteriormente complementada pela lei 11.645/2008 – fruto da luta de muitos setores sociais, como o Movimento Negro – tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Mesmo assim, apesar das pesquisas realizadas por profissionais e intelectuais da educação, ainda não existem garantias de que a lei é efetivamente aplicada em todo território nacional, bem como sobre o teor dessa aplicação. Tudo

---

<sup>2</sup> Nos estudos teóricos no campo do pós-colonialismo, 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, os fenômenos da colonialidade do saber, do ser e do poder permanecem, por isso seria necessário decolonizar. Tais conceitos serão trabalhados de forma mais ampla ao longo do texto.

isso faz com que não se saiba de maneira prática, em que medida narrativas e histórias negras têm sido valorizadas a partir de seu protagonismo, força e relevância nas escolas brasileiras. Na mídia, especialmente na internet, a formação das chamadas *bolhas digitais*<sup>3</sup> tem feito com que debates, como os trazidos por Kilomba e muitas(os) outras(os) intelectuais negras(os) não alcancem a população como um todo, mas sim os que já se interessam pela temática. Apesar de sua relevância, conteúdos que valorizam a subjetividade negra raramente chegam até os sujeitos que as desvalorizam veementemente, o que faz com que muito dificilmente mudem de opinião ou se abram a outros modos de pensamento. Tudo isso é alavancado por um contexto político de ascensão de narrativas fascistas, que ganham cada vez mais apoiadores impulsionados por desinformação e notícias falsas – mais conhecidas como *fake news*.

Por outro lado, é necessário elaborar aqui outro olhar acerca da fala do subalterno:

“O posicionamento de Spivak acerca da *subalterna silenciosa* é, entretanto, problemático se visto como uma afirmação absoluta sobre as relações coloniais porque sustenta a ideia de que o *sujeito negro* não tem capacidade de que questionar e combater discursos coloniais” (KILOMBA, 2020, p. 48)

Por isso, apesar do sistema de opressão a que nós, sujeitos negros, somos submetidos, não se deve compreender esse processo como algo estático e absolutamente limitante, como se fosse impossível escapar a ele, mas como em constante tensionamento a partir de disputas e lutas traçadas por nós no dia a dia. Nesse sentido, não cabe aqui responder à pergunta “Pode a subalterna falar?” sob um olhar binário e dicotômico, mas segui-la colocando-a em tensão e criando ferramentas para que possamos responder “sim”, mesmo compreendendo nossa limitação como sujeitos. É claro que há de se ter cuidado com a romantização dos excessos, dos negros e negras que precisam estar sempre lutando incansavelmente. Como se o cansaço não fosse seu direito, como se sofrer com o racismo, chorar, paralisar-se ou simplesmente não saber como agir fosse algo anormal, ou como se não fosse nosso direito o silêncio em alguns momentos. O que se propõe aqui é discutir o fato de que a opressão não é o único elemento que nos marca, tampouco a única possibilidade de existência. Há múltiplas formas de *existência e resistência* (BARONI E CONCEIÇÃO, 2020), de nos fazermos ouvir e de abalar essa estrutura que nos deseja reproduzindo a mesma história – assim como no filme “Dias sem fim”.

Diante disso, trago outro questionamento: pode a subalterna encantar-se? Se assim como na história de Jahkor no filme “Dias sem fim”, não somos ensinados a viver, mas sim a sobreviver, qual é o lugar das nossas narrativas? Como se admirar a beleza da vida e sofrer suas dores se fazemos parte sempre do mesmo ciclo de desumanização? É somente a partir da reviravolta nas subjetividades que é possível a encantar-se. No entanto, não convém defender aqui que tal relação é simplista e geral, já que a desordem da qual Fanon (1961) nos aponta é dolorosa, e senti-la assumindo as consequências dessa dor não é algo confortável, tampouco palpável e acessível para uma parte considerável dos negros e negras que não conhecem o debate. Ensinados somente a sobreviver, pouco reconhecem a importância e potência de suas histórias de vida ou beleza em cada uma de suas linhas e detalhes do corpo. Pouco se dão conta de como o racismo os afeta: “No racismo, o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter.” (KILOMBA, 2020, p.41).

É nos entremeios desses significados e tensões entre humanização e desumanização que habita uma janela para que possamos, tal como nos aponta Evaristo (2020), *vencer a dor da morte e agarrar-se a vida*, ou seja, nos reencantarmos. São elas as *táticas* (CERTEAU, 1994): 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. Enquanto as estratégias reafirmam a lógica dominante a partir de um lugar que lhe é próprio, as *táticas* escapam da estrutura vigente e

<sup>3</sup> De acordo com o pesquisador Emerson Palmieri da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, as bolhas digitais se assemelham a uma câmara de eco, ou seja, as informações e ideias são difundidas entre pessoas que tem modos de pensar semelhantes. Nesse sentido, os usuários interagem somente com pessoas cujas ideologias se alinham às suas visões, suprimindo o diálogo e colaborando com o isolamento ao gerar uma falsa ideia de democracia. (PALMIERI, 2023)



potencialmente produzem resistência, tecendo a vitória do “mais fraco” sobre o “mais forte”. Para pensar a educação, o currículo e o cotidiano escolar, o desafio que se coloca aos educadores é, tal como Baroni e Conceição (2020) nos elencam, pensar e agir diante de táticas cotidianas insurgentes, que resistem na luta contra o racismo e a discriminação racial todos os dias no cotidiano, considerando que:

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, (...) é mais do que necessário trazer outra perspectiva para o debate que questione a primazia do pensamento eurocentrado e teça saberes a partir da narrativa dos sujeitos que têm seu lugar e sua voz negados (QUEIROZ, 2022, p. 25-26)

### 3 CURRÍCULO, COLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

Questionar a primazia do pensamento eurocentrado a partir das narrativas do cotidiano é fundamental para que possamos refletir sobre um currículo em que o encantamento seja desejável e possível para todos os sujeitos que habitam a escola. Esse processo envolve a *decolonização do pensamento* (QUIJANO, 2005), ou seja, uma forma de enfrentar esse padrão de humanidade excludente promovido pelo colonialismo e pelo racismo. Diante desse cenário, é relevante compreender a ideia de *raça*<sup>4</sup>, central para o desenvolvimento do capitalismo colonialista. A *racialização* é utilizada como forma de distinção social de grupos étnicos inteiros, especialmente dos chamados colonizados. Tal distinção é marcada pela tentativa de justificar relações de opressão e dominação dos *brancos* – que historicamente são tratados como condição humana ideal e universal, portanto, superior – diante dos *outros*, ou seja, os colonizados, não-brancos, classificados como selvagens e inferiores (QUIJANO, 2005).

Tal idealização ganhou solidez em diversas áreas da ciência e foi utilizada como ferramenta de poder para justificar a escravização do povo negro africano no Brasil, assim como nas chamadas *leis de eugenia*. Trata-se de uma política de Estado que visava o embranquecimento da população por meio da miscigenação. Acreditava-se que os povos africanos eram preguiçosos e possuíam desvios de caráter inerentes à sua própria existência, o que seria atenuado na medida em que os traços negroides da população fossem diminuídos em massa. Em geral, por muitos anos enquanto política, o racismo científico justificou a subalternização dos povos não europeus como uma demanda de origem biológica e natural, tudo sob a legitimidade da ciência em nome da conquista, o que servia para a glorificação da Europa e do seu poderio.

Diante desse contexto, constitui-se na América Latina uma ideia de identidade racial, que homogeneizou grupos que no período pré-colonial eram diversos. Assim, as diferentes etnias africanas foram reduzidas à identidade da figura única do negro escravizado, deslegitimando toda a pluralidade do continente africano e desconsiderando suas especificidades culturais. A tal processo, Quijano (2005) denomina *colonialidade do ser*, a respeito do qual Queiroz (2022) se debruça:

(...) 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

<sup>4</sup> 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 porque biologicamente, não há diferenciação entre seres humanos pela raça, portanto, seu uso se dá apenas ao tratar das distinções social e culturalmente produzidas.

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. (QUEIROZ, 2022, p. 41)

A leitura dos povos colonizados a partir do prisma etnocêntrico da Europa imposta pelo domínio colonial, em diálogo com Quijano (2005), inferioriza e desumaniza os povos colonizados até os dias de hoje. Isso se dá não apenas em relação a traços fenotípicos como textura do cabelo, formato do rosto e cor da pele, como também em relação a toda gama de experiências, saberes e elementos culturais, colonizando também o *saber*. Desse modo, a Europa também estabeleceu mecanismos de controle social do trabalho, retirando o direito de capital e de trabalho assalariado dos povos colonizados. Dessa conjuntura, surge o que o autor classifica como *colonialidade do poder*, que demarca fundamentalmente o fato de que a ordem colonial não se finda com o fim das colônias europeias na América Latina, já que há processos profundamente amalgamados à estrutura de poder eurocentrada que se perpetua na contemporaneidade, conforme destacado anteriormente.

Dos tentáculos do colonialismo, ou seja, da *colonialidade* em suas diferentes manifestações, surge o racismo estrutural (ALMEIDA, 2009). Em diálogo com o autor, é possível compreender que o racismo se manifesta nas dimensões intersubjetivas e institucionais – em que se dão tratamentos desiguais aos indivíduos com base em sua *raça* – mas traz consigo uma raiz bem mais profunda. É como se o racismo fosse o cimento que deu liga aos tijolos que ergueram esse país. Dessa forma, pode-se compreender as razões pelas quais o racismo que vivenciei na minha infância - trazido aqui como narrativa anteriormente - foi vivido também por minha mãe, por minha avó, por minha bisavó e por tantas outras mulheres negras que vieram antes de mim. 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 meramente individualista do racismo aplica um verniz de positividade com vistas a desresponsabilização do Estado, das instituições e da estrutura como um todo, o que dificulta a concretização de práticas antirracistas (QUEIROZ, 2022). No entanto:

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)

Diante disso, o que se propõe enquanto desafio para o campo da educação é o de construir cotidianamente pedagogias decoloniais capazes de subverter a lógica da desumanização, para que assim possa se contemplar a beleza e a pluralidade dos modos de ser, saber, viver, sonhar e existir. Trata-se de pensar caminhos para uma *pedagogia das emergências* (GOMES, 2017), que reconheça a urgência da desordem absoluta apontada por Fanon (1961), especialmente no contexto do neoliberalismo, em que se utiliza de uma suposta defesa da pluralidade para que nada seja efetivamente transformado, fortalecendo a estrutura colonialista e racista do capitalismo global. Nesse sentido, Walsh (2009) colabora com o debate ao propor uma pedagogia que toma como mote a transformação social por meio da ação e do questionamento. Assume, então, novas formas de relação com o conhecimento, reconhecendo a potência dos saberes que emergem dos sujeitos historicamente subalternizados e acolhendo a imprevisibilidade do real que se elabora no cotidiano.

Para que essa potência seja efetivamente percebida, é necessário compreender o lugar ocupado por esses saberes na dinâmica da colonialidade. Santos (2013) defende a ideia de que há uma linha abissal – um abismo de proporções continentais - que separa o mundo em dois lados: o lado dos colonizadores e o lado dos colonizados. O autor se refere a uma separação epistêmica provocada pelo *epistemicídio*<sup>5</sup>, que produziu estes como inexistentes e os excluiu. O que emerge dessa separação é o pensamento abissal, que compreende como primitivos os saberes dos povos colonizados: “Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos

<sup>5</sup> Processo histórico de invisibilização, assassinato e desvalorização de conhecimentos e elementos culturais não relacionados à lógica de poder eurocêntrica ocidental (SANTOS, 2013).

intuitivos ou subjetivos.” (SANTOS, 2013, p. 31). Para que seja possível a co-presença dos dois lados da linha, contrapondo a *monocultura do conhecimento* eurocêntrico, é necessário que se construa uma *ecologia de saberes*. Ou seja, uma possibilidade horizontal de diálogo entre diferentes saberes, valorizando a diversidade cultural e assumindo ética e politicamente o compromisso da decolonização das mentes, seres e saberes, sacudindo e reconstruindo as bases pedagógicas dominantes para que se possa transgredir a colonialidade.

Defende-se aqui a necessidade de se pensar outros diálogos possíveis para a própria ideia de conhecer, de modo que não dicotomize sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento. É nesse aspecto que converso com Alves (2008) na medida em que compreendemos que não é possível, a quem pesquisa, investigar determinado contexto de forma neutra, sem colocar-se em todos os seus sentidos. Defendo que é no cotidiano que epistemologias e sujeitos transgressores emergem, e é nele que muitos elementos podem ser efetivamente transformados. Por isso, ainda em diálogo com a autora, no trabalho com os cotidianos é preciso *mergulhar com todos os sentidos*: acolher dores, medos, sabores e experimentar o mundo não apenas por meio da visão. Também é necessário ater-se aos detalhes *menores e beber em todas as fontes* de pesquisa (ALVES, 2008).

Ou seja, compreender que cada um desses detalhes nos é fonte preciosa para a pesquisa com os cotidianos. Por fim, é necessário *narrar a vida e literaturizar a ciência*, conduzindo uma escrita capaz de abarcar as minúcias e sensibilidades trazidas no trabalho com os cotidianos. Esses são desafios que se impõem aos profissionais da educação que desejam e acreditam – não ingenuamente – no potencial transformador da escola, elaborado nas minúcias e miudezas do dia a dia. Ferraço (2003) também 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.

#### 4 PARA PENSAR AS UTOPIAS: MOVIMENTOS DE MAGMA E TÁTICAS DE CRIANÇAS NEGRAS

Ao me debruçar sobre as questões que envolvem o sistema mundo colonial, li em Santos (2013) sobre a necessidade de um *abalo tectônico das linhas abissais*. Durante a leitura, uma das imagens mentais que me é formada é a de um terremoto de proporções continentais sentido por todos os indivíduos da Terra. De intensa magnitude, ele provoca uma reviravolta nas estruturas do planeta. De fato, tais movimentos costumam ser grandiosos, mas eles partem de um lugar anterior, menor e mais profundo, que se dá antes, no interior da crosta terrestre. Tal evento estrondoso ocorre molécula após molécula que se move dentro do magma terrestre. Tais processos mais profundamente internos não são sentidos por todos simultaneamente, nem sequer são perceptíveis por boa parte da população, portanto, se dão 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.

Nesse sentido, compreendo que assim como o abalo tectônico das linhas abissais inicia a partir de movimentos de pequena escala, uma vez que a decolonização do macro é composta pela decolonização do micro. Assim sendo, decolonizar subjetividades envolve ações diárias de resistência. Por isso, foi pensando nessas ações decoloniais que movimentam o magma das estruturas que me remeto à minha própria escrevivência (EVARISTO, 2020) para trazer narrativas infantis em toda sua potência de movimento. Para assim transgredir o racismo e criar novas formas de humanização. Me inspiro em Evaristo para questionar: a vida das crianças negras é só tristeza? Que essa pergunta colabore para uma virada de chave nos debates sobre racismo na infância, com atenção aos processos de resistência. A escuta atenta a elas tem a potência de engendrar movimentações de magma efetivamente capazes de criar um abalo tectônico das linhas abissais. Por isso, propus o desafio de conversar enquanto se pesquisa (SAMPAIO et al, 2018), compreendendo que o caminho da própria pesquisa se constitui no caminhar.

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde foi possível mergulhar na rotina escolar e conversar com as crianças, refletindo sobre suas experiências. A pesquisa durou cerca de cinco semanas e envolveu a participação ativa das crianças, inspirando uma nova

epistemologia. O objetivo não foi tratar as crianças como meros dados de pesquisa, mas sim promover uma troca de palavras e reflexões, buscando perceber elementos que transcendem as relações coloniais de poder.

#### 4.1 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 (QUEIROZ, 2022, p.56)

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:

Figura 3 - Pinturas dos estudantes do CAP exposta na Mostra de Artes Visuais - 2022



Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4 - Desenhos infantis (auto retratos) expostos no corredor da Biblioteca – 2022



Fonte: Arquivo pessoal

Ao ver essas imagens pelos corredores, me lembrei do meu eu-criança e pensei sobre o que seria de mim se visse pelas pretas de tantos tons espalhadas pelos corredores da minha escola. 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*<sup>6</sup>?

Ainda nos corredores, também me lembro de um abrupto aperto em meu quadril. Ao olhar para baixo, vejo um belo menino negro com uma pele retinta, reluzente, e com um belo sorriso no rosto. Apesar de não nos termos apresentado, algo fez com que ele se conectasse comigo de alguma forma. Em tempos de afetos escassos, em que 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. Nos corredores, também me deparo com outra criança negra, dessa vez uma menina que já conhecia por ter ido algumas vezes ao SOE. Ao me ver, ela segura minhas tranças:

(...) 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. (QUEIROZ, 2022, p.60)

O toque, a recepção entusiasmada dessa criança e cada detalhe de seu sorriso e olhar pareciam se

<sup>6</sup> *Black powers* são cabelos crespos, afro, conhecido por seu volume, pouca definição e formato arredondado. É símbolo de empoderamento e resistência e valorização da estética negra. O penteado é símbolo de movimentos sociais relevantes na história da luta dos povos negros, como o Movimento/Partido dos Panteras Negras na década de 1960.

identificar comigo, e contavam as histórias de uma criança feliz em ser quem se é e se identificar no outro. Por isso, em diálogo com Kilomba (2020) pode-se perceber que a alegria de ser quem se é faz-se um modo de tornar-se sujeito de si mesmo.

#### 4.2 Conversas no pátio: sujeito produtor de si

Em um dia na aula de Artes da turma em que acompanhei no Colégio de aplicação da UFRJ, a professora convidou os estudantes a experimentar as imagens e cenas que o pátio trazia. A professora levou vários materiais de desenho e espelhos, e logo as crianças começaram a olhar através deles para fazerem seus registros. Cheguei quando a aula já tinha iniciado e fiz algumas fotografias do processo de criação das crianças:

Figura 5 – Momentos e registros das crianças durante a aula de Artes ao ar livre – 2022



Fonte: Arquivo pessoal

Me sentei no chão e me aproximei das crianças e elas. Aos poucos, começaram a se abrir comigo sobre o que estavam fazendo: desenhando retratos dos amigos. Enquanto duas meninas negras desenhavam uma à outra, duas outras crianças questionavam o motivo pelo qual o cabelo de uma delas estava sendo desenhado para baixo, quando na verdade, era um *black power*. A autora logo se defendeu dizendo estar fazendo tranças, já que não sabia desenhar cabelos crespos assim. Ao ver o modo como outra criança desenhava, sugeri que compartilhassem seus desenhos para que aprendessem novas formas de registrar cabelos crespos, e assim prosseguiu uma longa conversa sobre cabelos.

Pouco tempo depois, de maneira repentina, uma menina negra com um *black power* como o meu me chamou. Apesar de não nos conhecermos, ela me entregou um lindo desenho, era eu, com um cabelo ruivinho em destaque e meu apelido logo acima com muitas letras repetidas, como se gritasse o meu nome, além de alguns corações. Nos abraçamos e eu agradei imensamente o carinho, senti como se nossos cabelos mergulhassem um no outro. Penso sobre o quanto esse destaque é representativo. Essa demonstração de afeto e acolhimento me remete novamente à alegria de se identificar no outro. Situação parecida aconteceu no mesmo dia, posteriormente, em uma conversa com outro menino negro de *black power*. Quando disse a ele que seu cabelo é lindo, e ele respondeu “Eu sei, e é parecido com o meu”.

#### 4.2 Conversas sobre uma escuta ética e politicamente comprometida

Em uma das minhas passagens pelo Setor de Orientação Educacional (SOE) da escola, um menino foi levado até a sala do setor por sua professora, sob a justificativa de estar constantemente zombando

das características físicas de algumas pessoas. Conversamos por um longo tempo sobre respeito e Ubuntu. Mesmo assim, esse menino insistiu dizendo que não havia problema em zombar de quem possuía alguma característica física, caso não houvesse alguém com tal característica presente no ambiente, já que seus colegas de turma constantemente o ofendiam e ninguém se importava com isso. Tanto eu quanto a orientadora que estava lá presente titubeamos por um tempo, e fomos atravessadas pelo que pareceu ser um desabafo muito difícil e pessoal logo em seguida. Aqui, observo que a Orientação Educacional ocupa um lugar muito importante na vida dessa criança, principalmente por poder ter um espaço aberto de escuta e diálogo.

Para que crianças como ele possam se sentir confortáveis ao compartilhar vivências, é necessário compreender a escuta a partir de uma postura ética e politicamente comprometida com a oportunização de um espaço de diálogo. A visão da escola sobre essa criança não pode ser limitada 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 há um sistema de opressão que faz com que a ofensa acabe se tornando uma *tática* (CERTEAU, 1994) de resistência contra ele.

### CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A potência narrativa das infâncias negras *sujeitos autoras* desse trabalho nos convida a vislumbrar efetivas possibilidades de criação de epistemologias transgressoras da ordem colonial a partir do movimento de magma, tecido no cotidiano de suas vidas. Diante do narrado, é possível observar a preciosidade das minúcias do cotidiano: olhares, sorrisos, toques, falas e gestos. Tudo indicando o quanto crianças negras são capazes de inspirar reflexões sobre a reumanização dos sujeitos. Apontam-se, portanto, caminhos para que se construa uma *ecologia de saberes* nas microesferas, tão relevantes ao pensamento decolonial. Tais microesferas são marcadas pela caótica beleza do cotidiano, o que nos convida a acolher a imprevisibilidade do real, ou seja, do chão da escola.

Que essas narrativas e reflexões aqui apresentadas possam inspirar encantamentos que produzam vivências, não apenas sobrevivências, compreendendo que somos autores de nossa própria história. Esta, cercada de tantos outros autores, narrativas e memórias, não só de dor, mas de afeto e acolhimento. Que essa pesquisa contribua para a resignificação das infâncias negras e dos modos de nos constituirmos sujeitos e produzirmos ciência. Que possamos perceber os cotidianos e a nós mesmos como janelas interculturais, potência, *emancipação e resistência* (BARONI E CONCEIÇÃO, 2020). Que, além disso, essa pesquisa possa contribuir para uma expansão sobre os debates das infâncias, do racismo e dos processos de (de)colonização, inspirando reflexões acerca do papel da escola na promoção de práticas decoloniais e antirracistas. Ou seja, práticas capazes de sonhar e agir para que o currículo escolar possa desierarquizar 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.” (QUEIROZ, 2022, p. 69).

Por fim, para que essa pesquisa não produza fins, convido os leitores à seguinte reflexão: Em que medida seriam as utopias, *pedagogias da emergência* (GOMES, 2017)? Por um lado, as utopias podem ser consideradas descrições imaginativas de uma sociedade ideal fundamentada na justiça das leis e no bem estar coletivo, por isso, podem fazer emergir a beleza das formas de relação com o conhecimento que vão além das ausências. Por outro, ao considerar as utopias como estados ideais, de completa felicidade, talvez, nela se perca uma das dimensões mais relevantes para a decolonização: o autoquestionamento e a potência de transformação. Nessa medida, poderiam tornar-se sociedades estáticas, que perdem o ímpeto pela mudança. Afinal, os *sujeitos autores* dessa pesquisa demonstraram, que o *abalo tectônico das linhas abissais* e a decolonização do ser, saber e poder é possível na medida em que fomos capazes de perceber e agir nos movimentos de magma elaborados nesse cotidiano.

### REFERÊNCIAS

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

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho**: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In:

- ALVES, Nilda; 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.
- DIAS SEM FIM. Direção: Joe Robert Cole. Produção de [Mighty Engine](#) e [Color Force](#). Estados Unidos: Netflix, 2020. *Streaming*.
- EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo | **Escrevivência**. Youtube, 6 fev. 2020.
- 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.
- 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.
- PALMIERI, Emerson. Social media, Echo chambers and contingency: a system theoretical approach about communication in the digital space. **Kybernetes**, Vol. ahead-of-print, No. ahead-of-print, abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/K-12-2022-1650>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- 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
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.
- ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir**. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 241-251, 1993.
- 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.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](#).