

NAS ENCRUZILHADAS DAS INFÂNCIAS: A GINGA ENTRE AS ESCOLAS E OS TERREIROS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Clarissa Coelho Liberali¹
Felipe Nunes Quaresma²
Maria Thaís de Oliveira Batista³
Thaianne Ribeiro Salles⁴
Renato Noguera⁵

Resumo: Daremos início a esta roda pedindo licença aos mais velhos e às mais velhas, evocando o canto de nossos/as ancestrais. Para proporcionar uma educação emancipatória para nossas crianças, Adorno (1995) destaca a importância de elaborarmos o passado, desbarbarizarmos mentes e corpos, e nos dedicarmos à construção do pensamento crítico. Em uma realidade marcada pela necropolítica (Mbembe, 2018), onde o risco de morte é permanente, especialmente para corpos negros, uma educação emancipatória e antirracista torna-se imprescindível. Quanto antes essa educação for implementada, mais cedo as crianças poderão se mobilizar para agir e gerar mudanças. Na encruzilhada com os/as autores/as mencionados/as e outros/as, mobilizaremos o pensamento e a experiência como forma de resistência. Neste ensaio, traremos experiências do cotidiano escolar e de terreiros, analisando-as à luz de diversos autores, considerando a(s) infância(s) negra(s) como pano de fundo para pensarmos pedagogias descolonizadoras e antirracistas, articulando os saberes culturalmente construídos por essas infâncias. Também buscaremos elaborar, de forma conjunta, uma pedagogia da escuta, provocando deslocamentos nas concepções de criança, infância e educação, e descolonizando-as, conforme reforça Arroyo (2018). Assim, com esta proposta e uma escrita não linear, almejamos combater a colonialidade presente em nosso cotidiano, promovendo uma educação que não apenas reconheça, mas valorize e potencialize as vivências e conhecimentos das crianças negras, fortalecendo a luta contra as desigualdades e opressões estruturais.

Palavras-chave: Infâncias, Racismo, Pedagogia decolonial.

AT THE CROSSROADS OF CHILDHOODS: GINGA BETWEEN SCHOOLS AND TERRITORIES FOR DECOLONIAL PEDAGOGY

Abstract: We will start this circle by asking the elders for permission, evoking the songs of our ancestors. To provide an emancipatory education for our children, Adorno (1995) highlights the importance of elaborating on the past, debarbarizing minds and bodies, and dedicating ourselves to the construction of critical thinking. In a reality marked by necropolitics (Mbembe, 2018), where the risk of death is permanent, especially for black bodies, emancipatory and anti-racist education becomes essential. The sooner this education is implemented, the sooner children will be able to mobilize to act and generate change. At the crossroads with the aforementioned authors and others, we will mobilize thought and experience as a form of resistance. In this essay, we will bring experiences from everyday school life and terreiros, analyzing them in the light of different authors, considering black childhood(s) as a backdrop for thinking about decolonizing and anti-racist pedagogies, articulating culturally constructed knowledge for these childhoods. We will also seek to jointly

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

² Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁵ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

develop a pedagogy of listening, causing shifts in the conceptions of children, childhood and education, and decolonizing them, as reinforced by Arroyo (2018). Therefore, with this proposal and non-linear writing, we aim to combat the coloniality present in our daily lives, promoting an education that not only recognizes, but values and enhances the experiences and knowledge of black children, strengthening the fight against structural inequalities and oppression.

Keywords: Childhoods, Racism, Decolonial Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

“Eu não sou amigo de gente como você”, disse um menino de 4 anos, branco, para sua colega de turma, negra.

“Eca! Que feio!”, manifestaram algumas crianças brancas de 5 anos ao verem a ilustração do cabelo black power da protagonista do livro “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira.

Essas falas, tão violentas, tão agressivas frente a um outro, diferente, são expressões de uma ideologia racista e de valorização do embranquecimento. Mesmo tão pequenas, as crianças já são atravessadas pelas relações sociais que têm e tiveram até então e agem de acordo com as experiências vividas, construídas, passadas, contadas e ensinadas. Nesse sentido, Arroyo (2018, p. 32) afirma que é preciso “descolonizar o paradigma colonizador da infância” para enfrentar essas formas de pensar e agir.

Neste ensaio, que tem a criança como protagonista, faz-se relevante pensar a relação existente entre ela, a infância, e a cultura. Para Corsaro (2011), existe a crença de que o repertório cognitivo da criança é reduzido, dando-se crédito apenas ao imaginário. Ela é assediada por diversas formas de cultura, muitas vezes dificultando sua assimilação. Diante desse leque que lhe é apresentado, levando em consideração o aspecto simbólico, a criança sofre influência da mídia, da literatura, das histórias infantis, das figuras míticas e das lendas; quanto ao material, a criança se afeiçoa aos objetos palpáveis, passíveis de ressignificações.

Clark (*apud* Corsaro, 2011, p. 143) apresenta duas maneiras, respectivamente, de como a criança afeta o processo cultural:

a associação das crianças com certos valores culturais (incluindo a natureza, bem como a capacidade de admirar e temer) dá a elas a influência implícita dentro da práticas rituais (2) as vivências afetam diretamente as práticas culturais por meio de suas ações.

É a representação que permite a inserção da criança na esfera cultural, possibilitando a sua extensão.

Em concordância, Willian Corsaro (2011) apresenta o conceito de “reprodução interpretativa”, que é o ato de tomar a cultura para si de forma criativa, constituindo-se do movimento em que as crianças se apropriam de forma criativa das informações que compõem o mundo adulto para produzir de forma única a cultura de pares. É com esse movimento que se estende de fato o rol de cultura(s), em que os conceitos são questionados e modificados, significados são reinterpretados e surgem novas maneiras de ler a cultura. A Reprodução Interpretativa é orientada por três aspectos: (1) a apropriação criativa das informações e o conhecimento proveniente do mundo adulto; (2) a produção e a participação das crianças entre si; (3) e as contribuições de reprodução da cultura adulta.

A palavra “reprodução”, trazida na expressão, reforça o quanto o público infantil é coagido pelos alicerces sociais das diversas instituições culturais, sociais e políticas, até chegarem à fase adulta. Porém, com a palavra “interpretativa”, o autor enfatiza que as crianças, ao se apropriarem da cultura com a qual têm contato, tornam-se sujeitos ativos no que tange à mudança cultural e social, reelaborando o que interpretam.

As crianças cujas falas expusemos aqui, assim como tantas outras, tiveram contato com ideias, práticas e atitudes discriminatórias, que, conforme Costa (2012 *apud* Calado, 2013), pautam-se em uma aliança inconsciente coletiva que postula a ideia da superioridade branca. Isso significa que, inconscientemente, estão conectadas a outros sujeitos - tanto brancos como não brancos -, a concepções de mundo e a sentimentos relativos ao embranquecimento.

Essa ideologia da branquitude promove a dominação de um grupo, privilegiado, sobre outro, estigmatizado. Advém, segundo Fanon (2022), da necessidade do colonizador de se acreditar mais humano do que os outros, superior aos outros. Por conta disso, e do medo de que a existência do outro prejudique a própria (Mbembe, 2018), desde a época da colonização, tornou-se comum os brancos tratarem os negros de forma depreciativa e desumana.

Segundo Calado (2013), as crianças, como sujeitos históricos, políticos, sociais e culturais, têm suas subjetividades marcadas por organizadores psíquicos sustentados por representações, valores e normas herdados de gerações anteriores que podem, aos poucos, ser transformados, mas que costumam ser constantes e balizar as ações dos indivíduos de um grupo. A professora pontua que, no Brasil, a formação dessas subjetividades está atrelada a quatro momentos históricos em que a sociedade brasileira demarcou lugares sociais para negros e brancos.

De acordo com ela, em um primeiro momento, no período colonial escravista, o negro ocupou o lugar de escravizado coisificado, desenraizado de suas origens, considerado uma máquina de gerar lucros e um ser desumano. Esse discurso era sustentado pela Igreja Católica e pelo Império Português, que legalizaram as ações empreendidas pelos escravistas aos escravizados.

Entretanto, apesar de todo esse arcabouço, muitos negros resistiram e se revoltaram. Então, após quase quatro séculos, esses movimentos organizados por escravizados, juntamente a movimentos organizados por abolicionistas e à pressão econômica da Inglaterra levaram à abolição da escravização. Com ela, os negros tornaram-se livres. Porém, como afirma Calado (2013, p. 48), “não lhes foram assegurados os direitos fundamentais para a manutenção da vida” e permaneceram assumindo posição inferiorizada na hierarquia sociorracial.

O terceiro momento, nos primeiros anos da República, é caracterizado pela definição do indivíduo branco como padrão, em um período marcado pela preocupação de se conceitualizar a identidade brasileira. Nessa época, o racismo científico serviu para balizar a ideia de superioridade branca e para identificar os negros como degenerados (tanto na aparência quanto no caráter). Houve, então, uma busca pelo branqueamento da população e uma preocupação com a eugenia para o Brasil se tornar “puro”, “moderno” e “civilizado”.

De acordo com Calado (2013, p. 63), “na década de 1930, essa visão é atenuada, com a nova interpretação sobre a identidade brasileira, realizada por Gilberto Freyre”, que indica que negros, índios e mestiços trouxeram contribuições positivas para a cultura brasileira. Surge, então, o mito da democracia racial, que esconde a desigualdade e institui um racismo cordial “caracterizado por uma polidez superficial que reveste as atitudes e comportamentos discriminatórios expressos nas relações interpessoais, por meio de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial” (Calado, 2013, p. 65).

O quarto momento, marcado pela Constituição de 1988, aponta o negro, finalmente, como sujeito de direitos. Isso ocorre devido a mudanças legislativas, a políticas públicas de ação afirmativa e a mobilizações para o combate ao racismo por parte do Estado. Também por conta do reconhecimento do racismo, que põe em xeque o mito da democracia racial, e da intervenção no processo de formação de novas gerações de modo a enfrentar preconceitos.

Entretanto, apesar dos avanços nos últimos anos,

o paradigma do embranquecimento permanece no imaginário dos brasileiros, produzindo diferentes consequências à construção de sua subjetividade. Nas pessoas descendentes de negros, o ideal de branqueamento que se apresenta de diversas formas, como na manipulação da estética, na dita “boa aparência”, na posse de signos da branquitude. Para os brancos, busca-se reforçar os seus signos alicerçados no padrão de beleza europeu (cabelos claros e lisos, nariz afinado, olhos claros etc.) (Calado, 2013, p. 66).

Novamente, referimo-nos às falas de crianças brancas expostas no início deste ensaio para exemplificar a permanência da existência de uma mentalidade de superioridade branca e de inferioridade do negro. Todavia, implicados como somos com a educação e as infâncias, escrevemos motivados a analisar imaginários e atitudes tanto dentro como fora do ambiente escolar, examinando como podemos contribuir para a mobilização de todos, em especial de nós mesmos e das crianças, para criarmos e vivermos em um mundo mais justo, acolhedor e aberto às diferenças. Em uma realidade cujo diálogo e escuta rejam as relações, e não uma hierarquia imposta por alguns poucos e que neutralize e universalize modos de pensar e agir.

É parte de nosso trabalho, como seres humanos críticos, acolher uns aos outros e combater a colonialidade presente no nosso cotidiano; como educadoras e educadores, propiciar uma educação emancipatória para nossas crianças; como pesquisadoras e pesquisadores, aprofundar e registrar nossas investigações, reflexões e considerações. Não temos a pretensão de apresentar aqui respostas prontas e inequívocas, mas de tecer relações e desenvolver ponderações que possibilitem enfrentar questões urgentes de racismo e colonialidade.

2. DA NECROPOLÍTICA À EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

No Brasil, conforme expusemos, é possível dizer que o racismo é estrutural, consolidado na organização da sociedade, presente desde o seu surgimento e com impactos nocivos especialmente para os sujeitos negros. Nesse contexto, a violência é evidente, desde a mais explícita, com torturas e submissões de corpos, até a mais sutil, manifestada por olhares desdenhosos e pelo uso de expressões e termos racistas ou que reforçam estereótipos, por exemplo. Nesse ínterim, presentifica-se uma política de produção de morte, seja ela simbólica ou objetiva. Nessa necropolítica, termo cunhado por Mbembe (2018, p. 135), o risco de morte é permanente, e os soberanos definem “quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é”. Isso vai em direção ao que Fanon (2022) aponta como cidade do colonizado: um lugar mal-afamado, com pessoas mal-afamadas, cujo local e motivo do nascimento e da morte não importam.

Os corpos negros, historicamente, vêm sendo considerados corpos “matáveis” pelos “soberanos”: Estado, elite branca, forças policiais. “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado”, afirma Mbembe (2018, p. 128). Segundo o autor (2018, p. 128), “a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los”.

Mbembe (2018) afirma que a escravização foi uma dominação absoluta advinda de uma perda do “lar”, dos direitos e do status político. A vida do escravizado, por sua vez, foi considerada propriedade de seu dominador e sua existência, considerada “uma sombra personificada” (Mbembe, 2018, p. 132). Nos dias de hoje, mesmo após a abolição e com a criação de leis antirracistas, a necropolítica ainda tem reflexos enormes sobre os negros, que continuam não tendo as mesmas oportunidades que os brancos e que são marginalizados e subalternizados a todo instante, e sobre os brancos, que, de certa forma, dispõem do controle acerca da discriminação racial.

A escola, em conjunto com a comunidade e os agentes que a constituem, é um ambiente rico no que tange à produção e à reprodução de diversas culturas, aspecto importante no processo de formação identitária e do repertório infantil e que interfere de modo pulsante nas representações culturais. Compreende-se a escola como um lugar onde a cultura circula pela produção que ali existe a partir de seus pares: cultura infantil, juvenil e adulta.

Consoante Calado (2013), a escola é um espaço de formação e socialização do sujeito, e podemos dizer que exerce o papel de ventilação das culturas, pois tem como função social oferecer o que sócio-historicamente foi produzido pela humanidade, possibilitando o conhecer, o fruir e o usufruir das diversas formas de cultura. Assim, a escola pode ser entendida como local de produção e reprodução de valores vigentes, como o preconceito e a desigualdade, mas também como “espaço de tensão e conflito que pode revelar possibilidades de transformação e superação do racismo e do preconceito racial” (Calado, 2013, p. 20).

Nesse sentido, segundo Lima e Trindade (2009, p. 34), “a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória”.

Tomando a escola como essa instituição que possibilita, ou deveria, o encontro saudável dessa grande gama de culturas, é importante definir ou caracterizar que cultura pode ser entendida como um conjunto inter-relacionado de diversos fatores, que são adquiridos e modificados (ou não) ao longo do tempo, caracterizando determinada sociedade, e que se diferencia entre lugares e épocas.

Marilena Chauí (2008, p. 57) caracteriza esse conceito, afirmando que cultura é a

[...] produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte.

Ainda pensando em cultura, Gomes (2003, p.77) traz o entendimento de cultura negra, podendo essa ser interpretada como um viés da cultura que é produzida e construída por um determinado grupo étnico/racial, não elaborada de forma desacompanhada, mas em contato com outros povos. Para a autora, a cultura negra

possibilita ao negro a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito a uma consciência cultural, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Definida ainda de forma objetiva como “herança ancestral africana recriada no Brasil”, orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo (Gomes, 2003, p.79).

Entende-se então que a cultura de um povo e de uma época é construída por seus costumes, adornos, rituais, gestos, alimentação, dentre outros aspectos e valores, que são carregados de símbolos, signos e sentidos. Está intrinsecamente relacionada ao que expusemos anteriormente sobre tais elementos marcarem as subjetividades dos sujeitos e consistiram em um mecanismo de orientação das ações humanas.

A educação, conforme Nilma Lino Gomes (1999, p. 141 *apud* Calado, 2013, p. 20-21), “é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” e entendemos que, para levar à resistência a um processo de dominação imposto por uma perspectiva colonial, é necessário que tal educação leve à agência e à mudança ao proporcionar o pensamento crítico e a mobilização de afetos. Adorno (1995) colabora para esse entendimento quanto pontua que, apesar de saber ser importante que a educação vise adaptar e preparar o homem para o mundo, é essencial que ela assuma a tarefa de fortalecer a resistência.

Para Adorno (1995), um caminho a seguir, para atingir esse objetivo, é pela via do esclarecimento acerca da história vivida, das experiências enfrentadas, por meio de uma pesquisa histórica da própria época. Dessa forma, as pessoas não recaem ao esquecimento e refletem criticamente sobre a sua realidade de modo a estabelecerem uma autoconsciência crítica.

Segundo o autor, a recusa a lembranças dolorosas e o apagamento da memória são mecanismos de pessoas que se colocam como impotentes e subjugadas a uma situação a qual não têm controle. Todavia, ao se colocarem em tal estado, as pessoas não agem para mudar e assumem o lugar de objeto passivo ao qual as coisas apenas acontecem. Por conta disso, as condições existentes permanecem intocadas e a sociedade se aliena em relação a si mesma.

Em meio à prosperidade, até mesmo em período de pleno emprego e crise de oferta de força de trabalho, no fundo provavelmente a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e desta forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade: este é o motivo muito legítimo e racional de seu mal-estar. É evidente que, no momento oportuno, isto pode ser represado regressivamente e deturpado para renovar a desgraça (Adorno, 1995, p. 40).

Essa predisposição subjetiva, porém, está associada à ordem e à organização econômicas, que, conforme Adorno (1995, p. 43),

continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu.

Assim, vendo-se como impotentes e incapazes de suportar uma situação melhor, as pessoas não acreditam poder ter uma autonomia e ignoram os problemas presentes em suas realidades, subjugando-se ao solicitado pelo coletivo. Isso acaba por mutilar não apenas a consciência das pessoas como também seus corpos, que se tornam mais propensos à violência.

É fundamental, portanto, “refletir sobre si mesmo e sobre a relação com os outros que costumam ser os destinatários dessa violência” (Adorno, 1995, p. 46), atentar aos interesses das pessoas e, mais do que isso, eliminar as causas do que se passou. Caso contrário, a barbárie continuará existindo. Barbárie essa que, conforme Adorno (1995), corresponde ao impulso destrutivo em nome da autoridade.

Entendemos, aqui, que essa barbárie está diretamente associada à necropolítica de Mbembe (2018). Os dois conceitos se configuram em modos de agir politicamente refletidos que levam à violência aos descartáveis. Para enfrentar isso, é preciso, conforme Adorno (1995), reconhecer quais mecanismos levam as pessoas a cometer atos tão violentos, contribuir no entendimento delas a respeito de tais mecanismos, e procurar impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Assim, a autonomia, a reflexão, a autodeterminação e a não-participação, no sentido de contraposição ao poder cego da coletivização, são fatores imprescindíveis para a educação.

Adorno (1995, p. 136) ainda contribui com a discussão sobre educação ao afirmar quem “mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes (...), ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo”. Compreendemos, portanto, que, sozinho, o esclarecimento não é suficiente para combater a violência, a discriminação e a necropolítica, apesar de ser um fator indispensável para a transformação social.

Nogueira e Alves (2019, p. 18), ancorados em Amenemope e Espinoza, aprofundam a discussão ao pontuarem que a discriminação racial é um problema para ser combatido no âmbito afetivo, e que, “através da junção da arena original da atividade (luta, casa, corrida, caçada) com a simulação no *play* ou no jogo, os brincantes encenam, vivem em realidade, incorporam sem encarnar”. No faz de conta, os sujeitos são atravessados por uma vitalidade e uma possibilidade do novo que podem ajudá-los a superar o que Adorno (1995, p. 169) chama de “falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”, ao priorizar a ludicidade frente à competitividade.

Para essa educação emancipatória, que considera a decisão consciente independente, podemos frisar, como Adorno (1995), a indispensabilidade do esclarecimento, da ludicidade, da reflexão crítica, da superação do que chama de

menoridade, i.e., autoridade externa a si mesmo que o regula (uma forma de heteronomia). Também a necessidade de se oferecer uma diversidade de experiências que permitam identificações múltiplas. Mais além, consoante Noguera e Alves (2019), é primordial também considerarmos algumas teses. Interpretamo-las como: o brincar como modelo das relações, sejam elas humanas, com o meio ambiente ou com outras espécies; o visitar a própria cultura como se fosse estrangeira, de modo a não ser naturalizada; a crença em acontecimentos incomuns e inacreditáveis como parte da vida; a invenção de práticas políticas antirracistas e decoloniais, considerando que debates precisam ser constantes também; o respeito de uns aos outros; a afetividade como presentes no pensamento; o brincar perpassando todos os momentos da vida; o reconhecimento da branquitude como um perigo; o diálogo com culturas e perspectivas distintas.

3. PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS ESCOLAS E NOS TERREIROS: REFLETINDO SOBRE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS

A fim de traçarmos caminhos e encruzilhadas, após essa exposição sobre crianças, racismo, educação emancipatória e possibilidades de combatermos a necropolítica, vamos emaranhar também nossas experiências em escolas e terreiros.

Como já apresentado na introdução, presenciamos duas falas racistas, vindas de crianças brancas em seu contexto escolar de elite no qual ainda existe pouca presença de pessoas e representações negras: “Eu não sou amigo de gente como você” e “Eca! Que feio!”. Discutimos um pouco sobre de onde vieram, de uma subjetividade marcada pelo ideal da branquitude, mas cabe aqui refletirmos: como lidar com elas de forma a enfrentarmos um racismo que se desvela?

Sabemos a relevância de endereçarmos essas questões prontamente, para não correremos o risco de cairmos em um silenciamento que apenas perpetua a internalização de ideias depreciativas ligadas ao fato de ser negro. Na direção do que nos aponta Adorno (1995), é importante colocarmos luz a essas questões para levarmos à autoconsciência crítica. Uma roda de conversa, por exemplo, parece uma alternativa interessante tanto para problematizar a questão do olhar para o diferente, quanto para haver uma interdição no sentido de interromper uma prática racista.

Além de uma roda, apresentar mais vídeos, músicas, histórias, relatos, brincadeiras que se refiram a uma diversidade de experiências que permitam identificações múltiplas se mostra indispensável. Conforme Bento (2014, p. 27), “qualquer grupo precisa de referências positivas sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo”. Assim, as crianças, desde cedo, aprendem que os referenciais brancos não são a norma, e sim uma perspectiva dentre várias.

Na contramão do racismo estrutural/velado em que as instituições escolares estão inseridas, trazemos mais uma experiência vivida. Em dezembro de 2018, *Hércules*, uma criança de 5 anos, pertencente a uma comunidade de candomblé, então matriculado na Educação infantil em um instituição da rede pública da cidade São Paulo, protagonizou uma cena um tanto peculiar na sala de aula no momento do “livre brincar”.

Hércules tem Oxóssi como seu Orixá, que tem inscrito em seu arquétipo a qualidade de caçador ou aquele que provê e é “guardião” das matas.

O autor Pierre Verger (2002 p.114) constrói o arquétipo de Oxóssi da seguinte forma:

é o das pessoas espertas, rápidas, sempre alerta e em movimento. São pessoas cheias de iniciativas e em vias de novas descobertas ou de novas atividades. Têm o senso da responsabilidade e dos cuidados para com a família. São generosas, hospitaleiras e amigas da ordem, mas gostam muito de mudar de residência e achar novos meios de existência em detrimento, algumas vezes, de uma vida doméstica, harmoniosa e calma.

Nessa ocasião, o pequeno filho de Oxóssi, unindo o dedo indicador ao polegar, saiu dançando pela sala. Foi primeiro em direção à porta, e levemente curvou seu corpo como quem saúda algo ou alguém. Logo se redirecionou para a mesa da professora, ainda com os dedos e olhos fechados, jogou-se no chão, rolou de um lado para o outro, levantou-se, abriu os olhos e questionou a professora “- Ah! Você tá filmando?”. A professora, orgulhosa, disse que sim, para mostrar à sua mãe.

A partir da construção desse cenário, a criança traz para dentro da escola aspectos religiosos da matriz a qual ele frequenta. Nesse intento, pode-se visualizar de maneira clara como acontece a reprodução interpretativa, conceito apresentado por Corsaro (2011), que foi trazido anteriormente no ensaio. *Hércules* anuncia em sua dança, para o culto dos Orixás, o momento em que Oxóssi saúda a casa e as autoridades, representado pela porta e a professora, e logo abate sua caça, momento em que o pequeno rola pelo chão.

A presença da reprodução interpretativa associada ao episódio nos remete à apropriação criativa das informações do mundo adulto do candomblé para produzir de forma única a sua cultura. Associa-se também ao que Calado (2013) pontua sobre a subjetividade marcada por organizadores psíquicos sustentados por representações, valores e normas herdados de gerações anteriores. Nesse caso, porém, diferentemente do anterior, a cultura negra é valorizada, inclusive pela professora, que grava o momento para perpetuá-lo e poder retomá-lo de forma positiva. Nessa situação, há referências positivas que fortalecem o grupo e há, tanto no brincar de *Hércules* quanto no filmar da professora, frente a todos os alunos, uma possibilidade do novo que pode ajudar no combate do que Adorno (1995) se refere como menoridade ao aplaudir-se a coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Há mobilização de afetos em direção contrária a que o processo histórico e necropolítico em que estamos inseridos prega, o que é mobilizador e transformador.

Temos ainda mais uma experiência e vivência de atravessamentos em sala de aula para apresentarmos, de modo a aprofundarmos mais ainda nossa discussão. A ocasião em questão ocorre após o professor anunciar o tema de estudo com a turma do sexto ano, capoeira, após um mapeamento do que a turma já tinha estudado. Ao fazer isso, percebera que os esportes de predominância branca, cristã, heterossexual e machista faziam parte do cotidiano dos estudantes nas aulas de Educação Física e que os estudantes apresentaram discursos preconceituosos quando perguntados sobre a capoeira. “Isso é coisa de macumbeiro”, “capoeira é coisa de malandro” foram algumas das falas ouvidas.

Novamente, percebemos nos valores dos alunos ideais da branquitude e de racismo, incutidos nos organizadores psíquicos dos alunos. Visando transformá-los e tentar romper com a presença hegemônica branca, o professor levanta debates, traz vídeos e

problematiza questões, de modo a dialogar com culturas e perspectivas distintas, como propõem Noguera e Alves (2019).

Primeiro, ele apresenta um vídeo sobre capoeira e propõe a vivência da ginga. Pergunta, nesse momento, o que é ser malandro, e os estudantes, novamente, trazem a malandragem como coisa de bandido. Então, em conjunto, professor e alunos começam a pensar a ginga da capoeira e os seus processos de significação. Pensam sobre o que é a ginga, o que é gingar, problematizando, nesses momentos, os discursos desse corpo que ginga em vários lugares. Refletem sobre o corpo do/da capoeirista enquanto resistência. Assistem, então, ao filme “Besouro”, que traz a capoeira, o candomblé e seus cruzamentos em linhas de fuga e resistência. Os estudantes, então, trouxeram o movimento hip-hop e o modo como o corpo de algumas pessoas andam ao serem atravessados por essa cultura: falaram que andam gingando. Fizemos uma pesquisa sobre a origem da palavra malandro e um dos estudantes trouxe o que era o malandro para a umbanda. Percebemos que cada vez mais as encruzilhadas se formavam e as culturas, religiões de matrizes africanas passavam a ter um lugar de aceitação. Os caminhos das aulas foram sendo pensados a partir dos discursos dos estudantes e dos acontecimentos com a capoeira e as vivências foram acontecendo.

Apesar desse movimento antirracista e decolonial, outros movimentos, no mesmo espaço, entram em embate com esse constantemente. No caso da vivência do professor de capoeira, um acontecimento, presenciado por ele, vai na contramão dessa educação emancipatória.

Um dia, um homem de terno e com alguns livros na mão para na porta da sala de aula e pergunta se poderia entregar algumas bíblias aos estudantes. O professor conversa com o homem e logo percebe que o mesmo era um pastor. Explica por que não vai autorizar a entrega das bíblias aos estudantes e logo vai até a coordenação para uma conversa, que se inicia com a explicação de que foi surpreendido no meio de sua aula por uma pessoa que gostaria de entregar algumas bíblias aos estudantes. A coordenadora fala “sim, professor, e qual o mal que isso causa?”. Nesse momento, houve uma conversa sobre a escola ser um espaço laico, mas logo Exu abre os caminhos para podermos pensar essas questões na aula.

Nas aulas de Educação Física, os alunos passaram a experimentar os instrumentos de capoeira. Um dos estudantes, *Samuel*, narrado discursivamente como o estudante “sem futuro”, e com marcas em seu corpo da ginga de uma história de agressões e preconceitos, aproxima-se do atabaque. Coloca sua mão no atabaque e pergunta para o professor se pode tocar. O professor demonstra felicidade com a pergunta e, ao inquiri-lo sobre saber tocar, *Samuel* não responde com palavras, mas com as palmas de sua mão no couro do atabaque parando todo e qualquer outro som que lá estava. Ele tocava lindamente, e descobre-se que ele aprendeu por ser Ogan, do terreiro que frequentava.

Em conversas após a aula com *Samuel*, o professor fica sabendo que sua mãe o leva ao terreiro desde pequeno. Então, pensando em aprofundar e ampliar o conhecimento dos estudantes a respeito de tudo que o Samuel relatou e para continuar sua ventilação de culturas, convida seu Babalorixá e sua mãe para irem até a escola fazer uma conversa com os estudantes, que aceitam prontamente e sugerem irem com sua indumentárias de Santo.

A chegada na escola de duas pessoas devidamente trajadas com as vestes de Santo traz os olhares de exclusão e de preconceito. A gestora da escola, que havia se mostrado tão aberta à distribuição de bíblias, proíbe os convidados de entrarem na escola daquela forma, mesmo o professor já estando com a autorização do conselho. Resistindo à ação racista da gestora, o professor abre o portão e pede para que seus convidados entrem. Eles entram, cheios de poder, pois perceberam que estavam sendo impedidos de estar naquele lugar. Vão até a sala de aula e, assim que o *Samuel* os vê, retira seus fios de Ogum e Oxalá de dentro da blusa e os deixa expostos. Os convidados, em conversa com os estudantes, explicam quem era o *Samuel* e qual sua importância no terreiro. Explicam o porquê das roupas e o que é o candomblé. A partir desse momento, os outros jovens começam olhar para o *Samuel*, aquele narrado pela escola como alguém “sem futuro”, como alguém importante.

Assim, a autonomia, a reflexão, a autodeterminação e a não-participação do professor, que se opôs a seguir o que a autoridade estipulava, possibilitou uma transformação. Além disso, também com a proposta de estudo e vivência de uma cultura não-hegemônica, o professor possibilitou e permitiu que as aulas caminhassem por diversos espaços. Possibilitou o reconhecimento de uma cultura marginalizada e ainda proibida. Reconheceu o corpo e a história de um estudante narrado de forma violenta por outros professores, possibilitando nas encruzadas da vida a abertura para discursos de potência e alegria sobre as religiões de matrizes africanas rasurando discursos preconceituosos que habitavam aquele lugar.

4. CONCLUSÃO

Ao longo deste ensaio, exploramos a importância de uma educação emancipatória e antirracista nas encruzilhadas entre as escolas e os terreiros, com o objetivo de desenvolver uma pedagogia decolonial. Reconhecemos a necessidade de desbarbarizar mentes e corpos, elaborar o passado e construir o pensamento crítico, conforme enfatizado por Adorno (1995). Também de brincar e de dialogar com as diversas culturas, como propõem Nogueira e Alves (2019). Entendemos que, em uma realidade marcada pela necropolítica, em que os corpos negros estão constantemente em risco de morte, a implementação precoce de uma educação emancipatória antirracista se torna imprescindível para capacitar as crianças a agir e gerar mudanças. Essa abordagem nos permite reconhecer a diversidade de vozes e saberes presentes nas experiências das crianças, e descolonizar as estruturas e práticas educacionais, combatendo assim a colonialidade presente em nosso cotidiano.

Nesse contexto, mobilizamos o pensamento e a experiência como formas de resistência. Ao trazermos experiências do cotidiano escolar e dos terreiros, analisamos suas interseções e influências na construção de pedagogias descolonizadoras e antirracistas. Reconhecemos que a(s) infância(s) negra(s) desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo o pano de fundo para refletirmos sobre as práticas pedagógicas e os saberes culturalmente construídos pelas crianças.

Para atingir nossos objetivos, tentamos utilizar uma escrita não linear, para desafiar as estruturas tradicionais e abrir espaço para múltiplas perspectivas e vozes. Reconhecemos a dificuldade que tivemos com isso, mas sabemos que o combate à

colonialidade exige uma abordagem interdisciplinar e uma constante reflexão sobre nossas próprias práticas e posicionamentos.

Em conclusão, a educação emancipatória antirracista e descolonial, ancorada no dessilenciamento e no reconhecimento das experiências das crianças negras, nas escolas e nos terreiros, é essencial para gerar mudanças significativas e promover uma sociedade mais justa e igualitária. Ao trabalhar nesse sentido, estamos construindo uma pedagogia que valoriza a diversidade, promove a autonomia e a transformação social, e rompe com as amarras do passado colonial. É um chamado para todos/as nós, educadores/as e agentes de transformação, engajarmo-nos nesse processo contínuo de descolonização e construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (Org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**. Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil.. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasília** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013, p. 78-110. doi:10.11606/T.48.2013.tde-25032014-133053. Acesso em: 01 jul. 2020.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e Democracia**. Crítica y Emancipación, v. 1, p. 53-76, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003.

LIMA, M. B.; TRINDADE, A. L. da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, M. R. de; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (Org.). **Identities e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. “Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate”. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019, p.1-22.