



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

EVANILSON TAVARES DE FRANÇA

**O “JEITO QUE O CORPO DÁ”: PRÁTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS CURRICULARES NUMA
RODA DE SAMBA DE PAREIA**

CAMPINAS
2021

EVANILSON TAVARES DE FRANÇA

**O “JEITO QUE O CORPO DÁ”: PRÁTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS CURRICULARES NUMA
RODA DE SAMBA DE PAREIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jackeline Rodrigues Mendes

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO EVANILSON TAVARES DE
FRANÇA, SOB A ORIENTAÇÃO DA Prof.^a
Dr.^a JACKELINE RODRIGUES MENDES.

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F844j França, Evanilson Tavares de, 1965-
O "jeito que o corpo dá" : práticas culturais e práticas curriculares numa
roda de Samba de Pareia / Evanilson Tavares de França. – Campinas, SP :
[s.n.], 2021.

Orientador: Jackeline Rodrigues Mendes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Quilombos. 2. Quilombolas. 3. Educação. 4. Cultura. 5. Prática
pedagógica. 6. Currículos. I. Mendes, Jackeline Rodrigues, 1963-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The "way that the body gives" : cultural and curricular practices in
a Samba de Pareia circle

Palavras-chave em inglês:

Quilombo
Quilombolas
Education
Culture
Educationl practices
Curriculum

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Jackeline Rodrigues Mendes [Orientador]
Alexandrina Monteiro
Norma Sílvia Trindade de Lima
Cristiane Coppe de Oliveira
Maria Batista Lima

Data de defesa: 22-03-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0602460101043092>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O “JEITO QUE O CORPO DÁ”: PRÁTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS CURRICULARES NUMA
RODA DE SAMBA DE PAREIA**

Autor: Evanilson Tavares de França

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jackeline Rodrigues Mendes

Prof.^a Dr.^a Alexandrina Monteiro

Prof.^a Dr.^a Norma Sílvia Trindade de Lima

Prof.^a Dr.^a Cristiane Coppe de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Maria Batista Lima

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Muitas flores adornaram e perfumaram meu caminho – e continuam a fazê-lo. Difícil enumerá-las. Um dia, ousei jogar sementes ao solo. Três flores germinaram. Dei-lhes nomes: Tainã (meu primeiro raio de Sol), Luara (uma Lua entre estrelas, que ilumina meus caminhos) e Yaçanã (meu passarinho, em cujas asas sorrio). Há elas! A elas.

AGRADECIMENTOS

Campinas/SP, 22 de março de 2021

Companheiras e companheiros de jornada,

Não temos¹, com a presente missiva, a intenção de deixar uma mensagem para as futuras gerações, como tão sensível e coerentemente fez Ilya Prigogine². Em nosso caso, mais sensato seria ouvir com todo o corpo (palpável e imponderável) o que disseram as gerações que abriram clareiras – nas quais e pelas quais tantas vezes trilhas inapagáveis de sangue demarcam o trajeto – e também aquelas que singrarão outros mares, construirão ou descobrirão novos cais.

Também não pretendemos que esta carta seja lida daqui a trinta anos³. Não cremos que em 2050 ainda se leiam cartas: a liquidez do tempo e do espaço tem cedido, em nosso olhar, os poucos lugares e intervalos que ainda restam à estropiação do encontro, do ócio criativo, da roda de conversa em frente da casa (quando flores e dores eram/são compartilhadas), da escuta que ainda se oferta àquelas e àqueles que dominam certo saber, independentemente de estar ele em sintonia com o pensamento ocidental moderno, que é colonial, ou, na melhor das hipóteses, de ele assentar-se em outras plagas, em outros modos de sentir, de interagir, de fazer e de ser.

O que intenta, então, esta correspondência? Antes de mais, ela não singulariza o seu destino, embora cada destinatário lhe seja singular; também não se enclausura na formalidade que historicamente demarca o exercício dos “agradecimentos” no âmbito pré-textual das composições acadêmicas, ainda que ela mesma, *per se*, trilhe as searas da formalidade. Isso posto, seu objetivo é, desde o ínfimo instante da sua fecundação, possibilitar, sob as asas da esperança e da amorosidade, que as almas se encontrem e congracem-se em nome da Vida e de todas as suas formas de se fazê-la, de resistir e de reexistir.

Talvez, por isso mesmo, a expressão que melhor define esta escrita, ainda que não a abrace por inteiro, seja *namastê*: “o Deus que habita em mim saúda o Deus que habita em

¹ Em três momentos desta Tese (“Agradecimentos”, “Introdução” e “Considerações Finais”), flutuamos por entre as primeiras pessoas do discurso, eu e nós (singular e plural), o que nos permitiu alargarmos as fronteiras e experimentarmos encruzilhadas. A razão disso é que, mesmo defendendo que toda produção textual (nesse caso) é, em primeira análise, coletiva, consideramos significativo, em alguns momentos, colocarmo-nos pessoalmente sob a luz, dada a robustez, ainda mais negritada, de nossa corporeidade nesses instantes.

² Referência à “Carta para as futuras gerações”, escrita por esse pensador incomparável. Disponível no *site* da Folha de São Paulo (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3001200004.htm>). Acesso em: 26 out. 2020.

³ Referência ao texto “Para ler em 2050”, de Boaventura de Sousa Santos, publicado em 15 de agosto de 2015. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Para%20ler%20em%202050_P%C3%BAblico_15Agosto2015.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

você”. E não importa a que “Deus” se faz referência – ou mesmo reverência. Importa, sim, que o ato e o átomo de divindade constitutivos de todos os seres, vivos e “não vivos”, reúnam-se e, em sintonia, produzam o Bem, a Bondade. Essa é, assim pensamos, a única maneira de eliminar as diversas faces da miséria – e elas são muitas e têm se multiplicado a olhos vistos.

É uma pena! Infelizmente, pela necessidade de delimitação, não nomeamos cada corpo que, d’uma ou d’outra forma, apontou-nos possibilidades, arrou a trilha, acolheu nossas incertezas, afagou o coração em disparo, olhou-nos com ternura e compreensão, segurou nossas mãos, verbalizou a Palavra que nos inquietava, aquietava e alumiava o caminho. Não se enganem: essa jornada (pós-graduação *stricto sensu*) requer, no mais das vezes, tudo isso, pois, à frente, espreitando-nos, estão a desistência, o adoecimento, a autoestima se esvaindo...

Reportemo-nos, então, à Palavra. Aqui a registramos com grafemas, mas, no cotidiano, é mais comum que ela venha à luz foneticamente (ainda é assim!). A palavra é, então, *phalada*. *Phalar*, desse modo, exige o entendimento da multiplicidade de linguagens pelas quais os corpos, em interação, constroem suas formas de vida e nelas encontram e produzem sentidos. A *phala*, então, samba nos corpos e também os faz sambar. E o samba sempre requer a presença do outro (é de pareia) ou de outros, vivos e não vivos, para que a brincadeira aconteça.

Iniciamos nossa brincadeira *phalando* com a professora Jackeline Rodrigues Mendes, orientadora do gingado e dos modos de torná-lo efetivo, ainda que moventes. E foi assim, entre o “tempo” e o “contratempo”, que, juntos, preenchemos o espaço vazio e fizemos a nossa batucada; e, sempre juntos, fomos criando um ritmo próprio. Não entendam que abandonamos o “tempo” ou o “contratempo”. Apenas os conjugamos com as frestas que neles surgiam e possibilitavam novos bamboleios. Namastê, minha querida orientadora. Motumbá!

Phalamos com a professora Alexandrina Monteiro, enquanto colhíamos rosas no jardim, ou quando os seus espinhos atravessaram a pele. Dissemos, linhas atrás, que essa jornada (processo de pós-graduação *stricto sensu*), no mais das vezes, requer uma mão que se estende voluntariamente, braços que acolhem incondicionalmente; caso contrário, nem sempre é possível escapar da areia movediça. E como é salutar encontrar na estrada pés que conhecem as pedras do caminho e alertam os demais caminhantes! Namastê, admirável professora!

Indisciplinarmente – e não indisciplinadamente (será?) –, sob a batuta do professor Antônio Miguel, tornou-se possível o encontro de uma multiplicidade de *phalas*, que partiam de pontos diversos desta nação continental. E, mesmo que elas estivessem sob a cadência de Wittgenstein – e também de Derrida –, nenhuma nota lançou âncora num único cais. Convém destacarmos, aqui – e foi ele quem nos chamou a atenção para esse detalhe –, como esta palavra (cais) tem a mesma grafia tanto no singular quanto no plural, o que explicaria a polissemia das

embarcações, mas também as mudanças de sentido de um mesmo barco: similar a aprendizagem, mar, barco, porto e tripulação provocam transformação ao tempo em que se transformam. Namastê, mestre!

Quem entre nós se arvoraria conhecedor/a dos segredos do Universo? Para nós, certo é que ele está envolto e grávido, simultaneamente, de energias diversas. Para o bem da verdade, o Universo é resultante das potências presentes em tais energias, mas ele também as parteja e as põe à disposição dos seres para protegê-los, incitá-los ou curá-los: são os anjos, os espíritos de luz, os orixás, os santos – entidades que atuam diretamente sobre os seres vivos ou os fazem por meio de intermediários que inspiram, amparam. A professora Norma Sílvia Trindade de Lima foi, para nós, um desses intermediários. Namastê, caríssima professora!

Phalamos com o professor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo quando tentávamos nos aproximar de Foucault. E entre operadores conceituais e metodológicos, aquilo que seria, de início, um avizinhamo em razão da curiosidade transformou-se num encantamento arrebatador, não apenas porque a escrita do filósofo francês, por si mesma, já nos enovela, mas também por causa do brilhantismo com que tais escritas são, por Silvio Gallo, debulhadas, como o faz o agricultor que aguarda o fabrico do pão. Namastê, caro Silvio!

Foram tantas as *phalas*. Às vezes, elas ocorriam no silêncio, como a experiência partilhada com o professor Adriano Fonseca, em cuja humildade nos asseguramos. Às vezes, elas se faziam por via do abraço terno, honesto – experimentamos isso com Carolina Polezi. Às vezes, elas se erguiam pela concretização de uma parceria singular, como ocorrera com Juciara Guimarães Carvalho. Às vezes, era na poesia de Juriene Pereira da Silva que a *phala* bailava. Às vezes, elas ganhavam contorno, como com Marcelo Vicentin, na disposição para contribuir, para dirimir possíveis dúvidas, para ensinar mesmo. Às vezes, era por via da sementeira de Esperança que as ouvíamos: foi assim com Márcia Furlan de Almeida. Às vezes, as encontrávamos no incentivo, como fizera Marcos Ribeiro de Santana. Às vezes, era por via da ancestralidade, da partilha do Axé, que as escutávamos – a exemplo do que se repetira, muitas e muitas vezes, com Marta Ferreira. Às vezes a *phala* soava por meio da aposta no outro, da crença em seu potencial – foi assim com Mariana Semião de Lima. Noutras vezes, a corporificação da *phala* se configurava por via do olhar que nos enxerga: vimos isso em Mayris de Paula Silva. A todas e a todos, namastê!

Foram e são tantas as *phalas*. Dissertar sobre todas elas seria, indubitavelmente, a atitude mais justa. Mas contamos com a compreensão de cada uma delas, mesmo porque todas e cada voz que as profere são PHALA!

Nossos agradecimentos devem se estender ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo apoio (efetivado segundo Processo n.º 171305/2017-5) foi imprescindível para o desenvolvimento das investigações, notadamente daquelas realizadas no campo de pesquisa, localizado há mais de 2000 km de Campinas (São Paulo), cidade que sedia a Unicamp e onde passamos a residir, logo após a aprovação no processo seletivo para o doutorado em Educação.

Um namastê do tamanho do mundo para agradecermos à equipe da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação (corporificada, a título de exemplo, na solicitude, generosidade e competência de Tassiane Bragagnolo e de Viviani Vicentin Bergamaschi); para agradecermos também ao pessoal que exerce suas funções na biblioteca dessa mesma faculdade (quanta gentileza!) e àquelas/es (seres humanos *sui generis*) que tornam o ambiente da Unicamp confortável e seguro para que os processos de ensino e de aprendizagem transcorram da melhor forma possível.

Ainda no âmbito dos reconhecimentos, nossa gratidão incomensurável às mulheres aguerridas e resilientes que compõem o grupo cultural tradicional afrodiáspórico do Samba de Pareia. Além delas, nossos agradecimentos ao senhor Mangueira, o único homem a compor esse grupo. Elas e ele são, seja dito de passagem, as autoras e o autor primeiros desta escrita, a qual, com esforço, vou (alfabeticamente) registrando com as limitações e as potencialidades que ditam os movimentos do meu corpo, mas a partir de suas vozes. Namastê, Dona Carmélia, Dona Elizabete dos Santos, Dona Elenildes Santos da Silva, Dona Maria Edênia dos Santos, Dona Maria Eugênia dos Santos, Dona Maria Eunice dos Santos, Dona Maria Ilza Nascimento dos Santos, Dona Maria José dos Santos (Dona Dedé), Dona Maria José dos Santos (Dona Sessão), Dona Maria José dos Santos, Dona Maria Lúcia dos Santos, Dona Maria Luíza dos Santos, Dona Maria Santana dos Santos, Dona Maria Nadir dos Santos, Dona Marizete dos Santos, Dona Normália Bispo dos Santos e Seu Acrísio Paulo dos Santos (senhor Mangueira).

Nosso muitíssimo obrigado às educandas e educandos, às professoras e professores e aos gestores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Monteiro Sobral. Nessa esteira, agradecemos à Secretaria Municipal de Educação do município de Laranjeiras (Sergipe) e, claro, à Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca (um *lócus* de memória, de reinvenção da vida, de resistência, de fortalecimento das identidades negra e quilombola).

Para alcançarmos o ponto em que, aqui e agora, movemo-nos, outras vozes alicerçaram a nossa estrada, recolheram pedregulhos que obstavam o caminho, energizaram o corpo cambaleante, alimentaram a alma todas as vezes que a Esperança se deparava com a figura asquerosa de *Calaboca*.

Em 2010, como aluno especial de uma disciplina (de mestrado), um encontro singular guinaria o traçado de nossos passos, transformaria rabiscos em versos, notas soltas em canções, a fala de um personagem solitário em um espetáculo multivocal. O (re)encontro com Maria Batista Lima, nossa querida e eterna orientadora de vida, plantou em cada célula o sonho de Ícaro. Porém, diferentemente do personagem mitológico grego, não foi com cera que, juntos, unimos as penas, mas com a história concreta de cada um (negros em um país estruturalmente racista) e com a experiência dela resultante. Namastê, minha mentora! Motumbá!

Em 2012, descobrimos que poesia e discussão acadêmica podem construir, sim, diálogos suaves, e a conversa flui como água corrente que se encorpa em riacho, que se forma rio, que alimenta o mar. Foi naquela ocasião que, no universo acadêmico, ouvimos as mais belas palavras sobre uma produção textual (dissertação) nossa; também foi naquela oportunidade que, graças a ela, perspectivamos passos mais largos. Namastê, professora Cristiane Coppe de Oliveira, sua escuta e presença sensíveis abriram clareiras impensadas.

Todavia, os rabiscos que conformaram a trajetória por vir foram, em verdade, fecundados em 1996, no Colégio Maria Montessori, no qual fomos coordenador pedagógico e professor. Nessa instituição de ensino, as nossas primeiras “estripulias”⁴ pedagógicas foram ganhando corpo e os sonhos planejaram suas asas. Para tanto, várias/os alunas/os-filhas/os protagonizaram cenas antológicas e as filhas-alunas foram nossas mestras. Convém sublinharmos que cada cena protagonizada contou com a batuta da professora (gestora da escola) Soraya Machado Pereira de França, sem o que a amplitude delas (das cenas) seria impossível. Namastê para esse coletivo inesquecível – e que ocupa todos os compartimentos do meu coração.

Em 2004, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Benedito Oliveira, aquelas “estripulias” se alargaram e ganharam novas/os atrizes/atores. Foi no seio desse território que encontramos, talvez, as/os estudantes mais brilhantes de nossa trajetória docente, iniciada em 1985, embora fossem elas e eles vitimadas/os pelo descaso político e social que demarca este país, incapaz de livrar-se dos grilhões da escravização do povo negro, do genocídio dos povos originários e do patriarcado. Foi também naquele território, graças à sensibilidade e competência das professoras Angela Maria Cruz de Jesus, Givalda da Silva Santos e Jailde dos Passos Professor (referências de vida), que nasceu o ousado *Projeto Sentireis* (Sentir para Transformar e Resistir para Erradicar as Injustiças Sociais). A essas mulheres fantásticas, paradigmas que nos referenciam (irmãs com que o Universo nos

⁴ Estamos utilizando esse termo no sentido que lhe é emprestado por Rufino (2017), ou seja, como atitudes que buscam abalar o estabelecido, o *status quo*.

presenteou), namastê! Nossa gratidão também a todas as educandas e a todos os educandos daquela unidade de ensino. Agradecemos ainda o apoio inspirador das educadoras e dos educadores, daquela mesma escola, aqui representadas/os pelas professoras Maria Janicelda Rocha de Santa Rita (pedagoga), Maria Madalena Menezes (diretora) e Maria Marta Bispo Santos (coordenadora pedagógica).

Em 2009, já no Colégio Estadual John Kennedy, trouxemos à luz o *Projeto Alma Africana*, filho do Sentireis e pai de todas as pesquisas acadêmicas que o sucederam (tanto no mestrado quanto no doutorado). Ao *Alma Africana* apensamos o *projeto ParlaCÊNICO*, um grupo de teatro que coroava as ações do projeto anterior e alcançava estudantes, professoras e professores de outras escolas. De 2009 a 2016, montamos os espetáculos *Texto e Contexto; Alma Africana; Solano Trindade, uma alma negra; Espírito e Corpo Negros; Quem Roubou o Ioiô do Rei; Os Reis da Floresta de Cimento; Mão de Ferro e a Estrela Cadente e Um Teatro entre Nós*. Mais de vinte mil alunas e alunos prestigiaram os espetáculos teatrais produzidos pelo *Grupo de Teatro ParlaCÊNICO*. Representando a equipe docente e pedagógica da escola, namastê às/aos grandes companheiras/os de crença: 1) Alexandra Valença Cardoso, 2) Andrea Chagas da Rocha, 3) Andreia Belchior de Abreu (coordenadora pedagógica), 4) Carlos Alberto B. da Trindade (*in memoriam*), 5) Clara Luana Guimarães de Melo, 6) Cledja Flavianny Araújo Santos, 7) Denise de Lourdes Alves de Albuquerque, 8) Dilma de Jesus Goes, 9) Ecilene de Moraes Carneiro, 10) Edileide Santos Torres do Couto, 11) Eliana dos Santos, 12) Euflozina Carvalho Caxico (*in memoriam*), 13) Gileno Fortuna dos Santos, 14) Gilmara de Souza Neto, 15) José Eduardo de Carvalho, 16) José Evandro Matos Fraga, 17) José Roberto dos Santos, 18) José Ubaldino Passos Nery, 19) Kátia Maria de Aguiar Barreto, 20) Lícia Cristina Souza Santana (diretora), 21) Margarida Maria Monteiro (diretora), 22) Maria Adelia Mota da Silva, 23) Maria da Conceição dos Santos Vieira, 24) Maria Lúcia Vieira Melo (pedagoga), 25) Marizete Vieira dos Santos Silva, 26) Mirela Magnani Pacheco, 27) Rose Mary Gurgiel, 28) Sheila Mauricio Maia, 29) Ubaldo Dórea Santos (coordenador pedagógico).

E nesse cenário de reconhecimento e gratidão, minhas reverências aos estudantes/artistas, do Colégio Estadual John Kennedy, que transformaram nossas utopias em realidade reluzente: Alice Ferreira (atriz convidada), Aline Souza, Alisson Bispo, Amanda Black, Anderson Brito, Andreza, Andreza Guimarães (atriz convidada), Bruno Chagas, Dailza Conceição, Daniesy Andrade, Dayanne Fraga, Dayse Andrade Nascimento, Emilly Pavani, Fabrício Aquino, Francisco das Chagas, Iarah Sena, Igor Sena, Iris Carvalho, Jardel Gomes, Jhonatan Bispo, Landney de Jesus, Laysla Salvatore, Letícia Pereira, Luana Vitória, Lucas Gomes, Lucas Santos, Magali Melo, Monise Oliveira, Nayara Santos, Roberto Teles, Rodrigo,

Ronaldo, Samara Scherdman, Sayonara Freitas, Talita dos Santos, Taynara Ramos, Thais Costa, Thalissa Souza (atriz convidada), Vanessa Araújo, Wemerson Martins.

Tantas/os outras/os alunas/os, tantas/os outras/os professoras/es ladrilharam o nosso caminho (“com pedrinhas de brilhante”) que enumerá-los/las seria certamente tarefa hercúlea. Citamos alguns/algumas aqui, outros/as ali, mas estamos cômnicos de que todas/os eles/elas, ao seu modo, apontaram possibilidades de um currículo outro, de uma escola outra, de um mundo outro, de formas distintas de interagir com os que caminham ao nosso lado, mas também (e talvez mais ainda) com as/os que retardaram os passos (quicá, por necessidade de refletir sobre a caminhada) e com as/os que à frente seguem nos alertando para os perigos que a estrada segreda.

Exemplos dessas energias, que são, em verdade, instrumentos do Universo, estrelas-guias, ferramentas que nos permitem desconstruir fronteiras e desconstruirmo-nos para nos constituirmos um ser outro, que nos incitam o voo – mas também nos mostram como pousar – podem ser simbolizados pela professora Cleide Pessoa de Albuquerque, Everaldo Vieira da Cruz e Margarida Maria Menezes, gestoras e gestor (educadoras e educador) que aprenderam a enxergar além do visível, que compreenderam/compreendem a escola pública como instrumento de transformação social, que veem as/os estudantes como sujeitos capazes de “ser mais” – não se limitando, obviamente, ao sentido quantitativo que essa expressão possa esboçar, mas referindo-se principalmente à sua dimensão qualitativa. Namastê, minhas luminárias!

Nada se faz na solidão (nem mesmo a solidão é vivida solitariamente: estamos sempre acompanhados de memórias que demarcam o corpo e que também o movimentam; para além disso, há tantas formas de vida no Universo e tantas dimensões ocupadas por elas que estar, de fato, sozinho beira a impossibilidade). As incursões investigativas que pariram a presente Tese⁵ contaram com tantas vozes! São tantas as pessoas a quem devemos nos curvar em sinal de agradecimento: à Aline Dortas Leal, pela leitura atenta desta Tese; à professora Daniela Barreto do Sacramento, uma das três melhores alfabetizadoras que já conheci nestas minhas quase quatro décadas de docência; à brilhante aluna Damaris da Silva Santos; à professora e comadre Edinéia Tavares Lopes; ao professor e poeta cordelista Gilmar Ferreira, pela leitura atenta e generosa do cordel que encerra esta escrita; à professora Joniely Cheyenne Moura, pelo desprendimento, pela delicadeza; ao professor José Erílio Feitosa Conceição (*in memoriam*), uma inteligência exemplar; ao professor Josenilson Falizado dos Santos, um grande amigo; à professora Jucileide Dias dos Santos Aragão, pelo apoio; à professora Kelly

⁵ Grafamos com letra inicial maiúscula a palavra “tese” sempre que ela estiver se referindo a esta escrita.

Araújo Valença Oliveira, pela generosidade e prontidão; ao professor Paulo César Lira Fernandes, um *sintesiano*⁶ de corpo inteiro; à professora Renata Sieiro Fernandes, pelas partilhas sensíveis; ao amigo Robson Bomfim Sampaio, pela impagável contribuição à construção dos vídeos, tanto da qualificação quanto da defesa; e à professora Valéria Santos Sousa, pelo auxílio cuidadoso e persistente nas transcrições das entrevistas.

Um namastê incomensurável aos professores doutores Genésio José dos Santos e Marilene dos Santos (ambos da Universidade Federal de Sergipe), por terem, gentilmente, aceitado o convite para compor a Banca de Defesa e também pela leitura atenta e sensível do texto que lhes foi encaminhado.

Curvamo-nos em agradecimento e reverência, ao mesmo tempo em que pedimos bênção, ao senhor Carlito (padrinho nosso, *in memoriam*), à Dona Euzice (madrinha nossa), à Dona Gel (madrinha nossa, *in memoriam*), à Dona Iolanda Fortes Santos (uma tia por empréstimo, *in memoriam*) e ao eterno amigo Israel (*in memoriam*).

Quando se nasce em zonas do esquecimento, nos territórios do não ser, nas regiões em que *Calaboca* protagoniza toda a sua crueldade e covardia, aprender a falar requer uma profunda luta contra si mesmo, porque, no mais das vezes, aceita-se a inferioridade, como ocorreu com a pequena Pecola Breedlove, personagem de Toni Morrison, em “O olho mais azul”. Requer também colocar a vida sempre em risco, já que não se obedecerá cegamente às estratégias de silenciamento que tentam pautar os modos de viver naquelas localidades. Em razão disso, nelas a vida está sempre “por um fio”, mesmo porque a concepção de humanidade nas alocações das/os “condenados da Terra”⁷, segundo os arquitetos da modernidade/colonialidade, é primitiva ou simplesmente inexistente.

Escapar das “zonas do não ser” exige daquela/e que o tenta um esforço sobre-humano. Mas não apenas isso, demanda também a somação de forças e de esforços imensuráveis. Nós encontramos essas forças e esses esforços nas pessoas elencadas anteriormente. Mas na nossa trajetória escolar foi com a professora Vilma, nas antigas 4^a e 5^a séries, que os experimentamos inicialmente. Namastê, minha querida e saudosa professora!

Como definir a amizade? Gibran Khalil Gibran, em “O profeta”, talvez tenha sido aquele que melhor se aproximou de tal definição. Porém, aprendi a enxergar e a compreender a amizade, aquela que o põe para dormir quando a tormenta é estridente, e que, contrariamente, sacoleja o seu espírito quando a apatia o assombra, desde pequeno, como experimentei pelas

⁶ Relativo a adeptos do SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe).

⁷ Alusão à obra homônima de Fanon (1968).

mãos, por exemplo, do amigo Israel, mencionado anteriormente. Essa compreensão, ao longo da vida, foi ganhando cores outras e tonificando-se; e, entre as pessoas que a robusteceram, estão as professoras/amigas Jamille de Andrade Aguiar Alves, Maria Lúcia Vieira Melo, Maria do Socorro Gonçalves dos Santos e o professor (amigo/irmão) de capoeira Gilvan Santos Meneses (“Prof. Chocolate” – do Grupo Saga Capoeira), diante dos quais, solenemente, curve-me, e sem os quais, certamente, eu estaria em desesperança: pelas frustrações inerentes à própria vida, pela situação política do país, pelo esquecimento daqueles para cujos territórios fomos sempre convidados ilustres quando portávamos pão e vinho. Namastê, amigas e amigo!

O ato de escrever é solitário. Isso já foi dito, aqui e ali, por muitas vozes. Nada de novo há, portanto, nessa afirmação. Mas devemos acrescentar a essa asserção que a tal solidão é ilusória: cada escritor está sempre cercado de memórias e de marcas indeléveis que seu corpo carrega. Ele, para o bem da verdade, jamais está só. Além disso, para nós, os espiritualistas, há sempre uma multidão que nos cerca, inspira-nos, estimula-nos, traz ideias. E isso não exprime uma castração da originalidade do autor, mesmo porque é ele quem interpreta – e que também descarta sugestões, busca outras, mexe, remexe, faz do seu jeito. Entretanto, sim, é comum nos trancarmos num espaço específico para escrever. Assim agimos durante toda a construção desta Tese. E isso somente obtive concretude porque minha parceira de lágrimas, de risos, de sonhos e utopias se fez presença nos momentos em que a solidão exigia protagonismo. Namastê, amada companheira Talita dos Santos.

Namastê para as minhas irmãs, Evanise, Juçara, Juciara, Jucimara e Jaciara (irmã-filha). Juntos, ordenamos pedras, conhecemos a generosidade que habita o coração humano, compreendemos as distinções que separam e conectam a cidade colonial e a cidade do colonizado⁸, cingimos o cotidiano como quem captura o último pescado e nos entrelaçamos, porque assim se ameniza o frio.

Namastê às minhas filhas, Tainã Potiguara, Luara Potiguara e Yaçanã Potiguara: as escritas que tracei por bênção; as histórias que tentei escrever e que, contrariamente, descreveram-me; os cânticos incólumes que entoei para o Universo – e de volta recebi sinfonias angelicais, toadas de orixás; os amores que me ultrapassam, revestem-me e me transportam para o amanhã, que sempre é agora.

Cada gota de sensibilidade que vibra em mim devo à minha mãe. Cada pulsar de generosidade que embala meu coração encontra nela sua origem. Se me indigno diante da miserabilização do outro, aprendi com ela. À minha mãe cabe o que há de melhor em mim. E

⁸ Reportação à obra *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968).

o pior é resultante de minhas incompreensões e inacabamento. Sua bênção, Dona Lenilda Tavares de França (minha mãe!). Namastê!

Há uma força ancestral suprema sem a qual muito dificilmente eu teria conhecido o meu oitavo aniversário. Quiçá, nem mesmo a luz teria alcançado meus olhos, pelo menos não naquele 15 de outubro de 1965. Essa força, esse poder, essa amorosidade em profusão me acompanha e protege desde sempre. Também acompanha e protege minhas irmãs e minhas filhas. Em homenagem a ela, a essa força ancestral suprema, minha mãe adicionou o *Potiguara* ao nome de todas as minhas irmãs, e eu, seguindo a sabedoria dela, fiz o mesmo com minhas filhas. Aqui, não usarei o namastê. Desejarei tão somente que esse poder, essa força suprema e ancestral continue irradiando lúmens para os seres, vivos e não vivos, que habitam este planeta. Sua bênção, meu pai Rei de Urubá, da Aldeia dos Potiguara.

Ainda transitando pelos territórios do reconhecimento e da gratidão, estendo minhas mãos com as palmas voltadas para cima, escancaro as portas e janelas do meu coração, rarefaço minha alma (torno-a permeável) para acessar todas as forças do Bem que constituem, povoam e são partejadas pelo Universo. A ideia não é apenas recebê-las, mas também me colocar à disposição delas como refrator, contribuindo com a construção de um mundo que combata a miserabilidade, qualquer que seja ela. Todos devemos nos conceber prisma das forças do Bem. Então, não teremos que chorar ou nos envergonhar porque o irmão morre de frio, de fome, de abandono; ou porque a natureza é descaradamente destruída; ou porque, em razão do gênero ou da cor da pele ou da região de origem, o ser humano é violentado.

Por fim, ajoelho-me, curvo a cerviz e “bato paó” para os meus ancestrais em reconhecimento à sua luta, ao sangue e suor derramados e às sementes lançadas no solo, graças aos quais, neste exato momento, meu corpo (físico, simbólico e ancestral) encontra forças para agradecer! Motumbá!

Cordialmente,

Evanilson Tavares de França

TOADA NEGRA

Evanilson Tavares de França

09 de junho de 2020, 15h14min

Embora nos tenham atirado
aos montes
qual trapos
numa embarcação

Nossos corpos travados
cravados
crivados
a ferro e carvão

Entre tumbas e túmulos
nos tenham irmanado
à morte
d'agora e d'então

De terror nosso lar
deram-se um jeito de erguer
cada tronco
antes dele, o porão

Tal farpas ou farrapos
nos tenham entalado
entre o suplício, a cova
e a maldição

Estuprados, explorados, estripados
os corpos, os ossos
(a alma!)
sem dó ou indignação

Mesmo que a cada fração
de minuto
segundo
se arranque o ar de nosso pulmão

Que gritemos socorro
e não haja retorno
o eco dissipe
e ensurdeça toda audição

Que nossos corpos inertes
privados da vida
continuem comendo
empanturrando o chão

Onde planície e planalto
engenhem projetos
seus tetos, seus fetos
com nossas vísceras e mãos

Que cada esperança esboçada
inventada encontre
encraves, entraves
armadilhas, alçapão

Não é com tocha
que fazemos a vida
que vibra o Axé
que cunhamos a paixão

O leite nos serve
misturado ao café
que torraramos no tacho
e com um dedo de prosa
comemos o pão

Reinventamos a vida
a forma de vê-la
e de tê-la acolhida
em nossas próprias mãos

A cavalo cortamos Atlântico
sob as rédeas d'Ogum
ou d'Oxossi
conforme a Nação

Não usamos tropel
nem fazemos escarcéu
com sangue nos olhos
incitando a multidão

Nosso ritmo é outro
gingamos na roda
de Candomblé, Capoeira
dançamos Lundu e Baião

Criamo-nos nas cruzas
entre tempos e espaços
Orum e Aiyê
crença e compaixão

Não esquecemos as dores
mas não servimos à morte
nem somos escravos
da escravização

Nossas lutas nasceram
nas barras das saias
nas tranças, na raia
no pé do fogão

Se estenderam
nos quilombos
nos ombros, nos tombos
de cada irmão

Continuam em nós
alimentam a prosa
movem a pena
de cada escrivão

Está no suor da menina
nas mãos calejadas
de quem mata a fome
do seio do chão

Está no Maracatu
no acarajé, no angu
nos Filhos de Gandhi
no Frevo, na tradição

No Samba de Roda
no Tambor de Crioula
no Jongo, no Afoxé
e na religião

Está no acaçá
nas folhas de Ossanha
nas águas de Oxum
e de Xangô, no trovão

No feitiço de Nanã
nas pipocas de Omolu
na beleza de Logun
de Oxalá, em sua bênção

Nossa ânsia de vida
não é fratricida
e nem se vincula
à miserabilização

Amamos o Sol
admiramos a Lua
Quando cruzam as diferenças
nasce a nossa invenção

RESUMO

A pesquisa que por ora subscrevemos moveu-se pelos territórios físico e simbólico, estando neles inclusos o próprio corpo e as interações das/nas quais ele atua, instituindo e instituindo-se por entre saberes culturais tradicionais, de base oral, e por entre práticas curriculares que se desdobram numa escola sediada na Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, localizada no estado de Sergipe (Brasil). Esta pesquisa procura compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiaspórica específica dessa Comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios Quilombo⁹, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na Comunidade em lume. As incursões investigativas percorreram não as “zonas do ser”, nem tampouco as do não ser, mas a *zona do sendo*, que se configura como potência nas encruzilhadas (“exúnicas” ou não). Esse percurso da pesquisa, enquanto potência, um vir a ser em contínuo movimento, aponta caminhos outros e, assim, erige a possibilidade de transgressão em relação à racionalidade ocidental moderna/colonial, que se arvora universal e a única digna de fé. As encruzilhadas foram animadas por escrevivências e (entre)cruzamentos, inclusive do próprio pesquisador, como uma dinâmica de produção de conhecimentos, visto que, para nós negros, enquanto prática situada, a pesquisa carrega as marcas da chibata (dos suplícios), mas também as resistências dos quilombos, das capoeiras e dos candomblés. Foi-nos cara, ainda, a escuta sensível, aquela dispensada aos “mais velhos” nos terreiros de Candomblé: ancestralizada, sustida na memória (corpo) e assente no campo do sagrado e na força vital que entrelaça e movimenta os sujeitos. O aporte teórico, que embalou as discussões, priorizou o pensamento decolonial, sem, contudo, limitar-se a ele. Não obstante o Samba de Pareia brinque no chão da escola, porque demarca e é demarcado pelo e no corpo das/os estudantes e também de servidores públicos que nela atuam ou atuaram, a investigação desvelou que: 1) do ponto de vista institucional, é no campo do exótico (ex-ótico) e, por conseguinte, em momentos singulares que a prática toma assento nos bancos escolares; caso contrário, ela é alocada no “outro lado da linha” do pensamento abissal; 2) a militância de algumas/alguns professoras/es tem sido a principal responsável por transgredir as fronteiras impostas aos saberes afrodiaspóricos da/na Mussuca; 3) conseqüentemente, a escola funciona “fora da lei”, se considerarmos a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que institui a Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Quilombo; Educação Escolar Quilombola; práticas culturais/Samba de Pareia; práticas curriculares.

⁹ Todas as vezes que utilizarmos o vocábulo “quilombo” referindo-nos especificamente à Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, nós o grafaremos com a letra inicial maiúscula; esse mesmo comportamento será adotado com relação ao termo “comunidade”.

ABSTRACT

The research that was conducted by now has moved through physical and symbolic territories, including in them the scope itself and the interactions of/in which it operates, instituting and establishing itself through traditional cultural knowledge, of oral basis, and among curricular practices that unfold in a school based in the Remnant Community of Quilombo Mussuca, located in the state of Sergipe (Brazil). This research asks around understanding how the Samba de Pareia, a specific Afrodiasporic practice of this Community, intersects with the school curriculum, taking into account Quilombo, school and body as territories that are crossed, involved and intersected in the focused Community. The investigative incursions covered not the "zones of to be", nor those of the non-being, but the zone of being, which is configured as strength at the crossroads ("exuniqué" or not). This way of conducting the research, as a strength, a coming to be in continuous movement, points out other paths and, thereby, erects the possibility of rupture with the modern/colonial Western rationality, which is universal and the only one worthy of faith. The crossroads were animated by scribes and (inter)sectings, including the researcher himself, as a dynamic of knowledge production, since, for us blacks, as a situated practice, the research bears the marks of the whip (of the torments), but also the resistances of quilombos, capoeiras and candomblés. It was also hard to us, the sensitive listening, that one excused to the "elders" in the terraces of Candomblé: ancestralized, whispered in memory (body) and based on the field of the sacred and the vital force that interweaves and moves the subjects. The theoretical basis, which cheered the discussions, has prioritized decolonial thinking, without, however, limiting itself to it. Despite the Samba de Pareia is played on the school floor, because it delineates and is delineated by and in the body of students and also public servants who act on it, the investigation has revealed that: 1) from the institutional point of view, it is in the field of the exotic (ex-optic) and, consequently, in singular moments that the practice takes seating in the school benches; otherwise, it is allocated on the "other side of the line" of abyssal thought; 2) the militancy of some teachers has been the main responsible for the rupture of borders imposed on the afrodiasporic knowledge of Mussuca; 3) consequently, the school operates "outside the law", if we consider the Resolution 08/2012 (CNE/CEB), which establishes Quilombola School Education.

Keywords: Quilombo; Quilombola School Education; cultural practices/Samba de Pareia; curricular practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Título	Página
Figura 01: Circularidades -	30
Figura 02: Candomblé -	30
Figura 03: Vadiagem (roda de Capoeira) -	30
Figura 04: Dwennimmen (símbolo Adinkra) -	31
Figura 05: Sankofa (símbolo Adinkra) -	31
Figura 06: Símbolos Adinkra -	36
Figura 07: Valores civilizatórios afro-brasileiros (mandala) -	37
Figura 08: Mercado Municipal -	84
Figura 09: Casa do folclore Zé Candunga -	84
Figura 10: Vista do calçadão do município -	85
Figura 11: São Gonçalo do Amarante (Mussuca) -	89
Figura 12: Vista panorâmica da Mussuca -	100
Figura 13: Genocídio do povo negro (um símbolo potente)? -	126
Figura 14: Samba de Pareia -	144
Figura 15: Samba de Coco (da Mussuca) -	148
Figura 16: Samba de Pareia I -	164
Figura 17: Samba de Pareia II -	164
Figura 18: Samba de Pareia III -	164
Figura 19: Samba de Pareia IV -	165
Figura 20: Samba de Pareia V -	165
Figura 21: Algumas apresentações durante o Encontro Cultural -	167
Figura 22: Marinha da Guaratiba -	189
Figura 23: A BNCC e a EEQ: uma percepção -	205

Figura 24: Luiz Gama -	219
Figura 25: José Carlos do Patrocínio -	221
Figura 26: Antonieta de Barros -	222
Figura 27: José Benedito Correia Leite -	223
Figura 28: Carolina Maria de Jesus -	224
Figura 29: Solano Trindade -	233
Figura 30: Abdias do Nascimento -	234
Figura 31: Organograma da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras - 2018 -	270
Figura 32: Taieira de Laranjeiras -	277
Figura 33: Grupo Samba de Pareia (juvenil) -	286
Figura 34: O Samba de Pareia e os valores civilizatórios afro-brasileiros -	304
Figura 35: A EEQ e seus vínculos -	313

LISTA DE GRÁFICOS

Título	Página
Gráfico 01: Práticas culturais tradicionais mussuquenses menos conhecidas -	155
Gráfico 02: Relações estabelecidas com o Samba de Pareia -	285

LISTA DE QUADROS

Título	Página
Quadro 01: Espaços de vivências -	111
Quadro 02: Comunidades quilombolas sergipanas -	245

LISTA DE TABELAS

Título	Página
Tabela 01: Matrícula por escola -	51
Tabela 02: Média de trabalhadores nos engenhos da Zona da Mata, 1858/1859 -	78
Tabela 03: Profissão/atividade econômica -	109
Tabela 04: Matrícula/2019 – Comunidade Mussuca -	114
Tabela 05: Matrícula inicial 2019 (EMEF Prefeito José Monteiro Sobral) -	114
Tabela 06: Corpo docente -	115
Tabela 07: Dependências físicas da escola -	116
Tabela 08: Matrícula em escolas localizadas em CRQ/2019 -	268
Tabela 09: Número de escolas e matrícula na SEMED/Laranjeiras - 2019 -	271
Tabela 10: O currículo e suas relações com os saberes da Mussuca (percepções das/os estudantes) -	287
Tabela 11: Saberes tradicionais da Mussuca X disciplinas -	295

SUMÁRIO

Título	Página
INTRODUÇÃO – “É JEITO QUE O CORPO DÁ” -	29
Os jeitos e ajeitamentos do corpo: ontem, hoje e continua... -	29
Corpos se encontram, entrecruzam-se; logo ali, são outros corpos – novos encruzilhamentos -	44
Os jeitos que os corpos deram para conversarem -	50
Outros corpos com os quais nos encruzilhamos -	52
Mais um “dedinho de prosa” enquanto alumia a lamparina -	60
Marcos e marcas do corpo -	66
CAPÍTULO 01 – “A MUSSUCA É UM QUILOMBO / A MUSSUCA É UM QUILOMBO / EU NASCI E ME CRIEI AQUI” -	72
1.1 “Apropriação e violência”: história de capitania -	72
1.2 Nas costas, “rubros degraus feitos de carne”: assim nasce e cresce Laranjeiras -	76
1.3 Onde há escravização, há resistência a ela -	79
1.4 Do sangue de muitos, um museu para poucos: Laranjeiras conhece o céu e o chão -	84
1.5 “Vem ver, vem ver a Mussuca como é”: histórias que fazem história -	87
1.5.1 Território: o lugar do sujeito -	94
1.5.2 Quilombo, lugar de negro -	97
1.5.3 “A Mussuca é um quilombo / Eu nasci e me criei aqui” -	100
1.5.4 Maria Benguela: uma narrativa fundacional -	102
1.5.5 “Mussuca vem de mussum, um peixe valente”: o topônimo -	104
1.6 A escola: um lugar noutra lugar – que por ele atravessa e é por ele atravessado -	112
CAPÍTULO 02 – “VAMOS SAMBAR DE PAREIA / MENINA SAPATEIA” -	119
2.1 “Fulô do dia! Oh, que flor tão bonita”: também falamos de flores -	119
2.2 Sambando de pareia e ainda “brincando” com as flores -	124
2.3 A brincadeira/dança e suas tramas -	128
2.3.1 Samba de Pareia, uma flor na mão e na contramão -	141
2.3.2 “E cadê o samba? / Olhe, ele aqui” -	144
2.4 “Cortejo” de brincantes: ainda falando de flores -	157
2.5 Encontro Cultural de Laranjeiras: lugar de fala do invisibilizado? -	165
CAPÍTULO 03 – “É JEITO QUE O CORPO DÁ”: O CURRÍCULO E SUAS TECITURAS -	173
3.1 Pelas teias do currículo. Pensando com(o) Jabuti -	173
3.2 Pelas malhas do currículo -	179
3.3 Currículo e decolonialidade: navegando por outros mares -	183
3.4 Currículo: uma porção (interessada) da cultura -	190
3.5 Pensando o currículo enquanto “saco de falas” -	198
3.5.1 E quanto ao “saco de falas”? -	202
3.6 A BNCC e a Educação Escolar Quilombola: uma relação em que inexistências são produzidas? -	205

CAPÍTULO 04 – “EU NASCI E ME CRIEI AQUI”: DESVICILHANDO, POR ENTRE ABANDONO E EXCLUSÃO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -	212
4.1 As/os subalternizadas/os não apenas podem falar, elas/eles, de fato, falam: reivindicações das/os alocadas/os do “outro lado da linha” -	213
4.2 Luiz Gama, uma voz que continua reverberando – e outras vozes -	219
4.3 Educação do povo negro: entre exclusão e abandono -	225
4.4 Atuação negra para a educação do povo negro -	231
4.5 Educação Escolar Quilombola: entre sons e silêncios -	238
4.5.1 Educação Escolar Quilombola em Sergipe sob luz de candeeiro -	245
 CAPÍTULO 05 – PRÁTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS CURRICULARES: VOZES E SILÊNCIOS -	252
5.1 Uma prosa primeira, para fincarmos as estacas -	255
5.1.1 Em cada estaca fincada, uma lamparina -	264
5.2 Escola e cotidiano: Em que pé se encontram essas relações? Olhando para Laranjeiras -	268
5.3 O Samba de Pareia no chão da escola: convidado, esgueirando-se ou excluído? -	281
 CAPÍTULO 06 – CURRICULARIZAR O SAMBA OU FAZER O CURRÍCULO SAMBAR? -	299
6.1 O currículo e o Samba de Pareia: aproximações ou contradições inultrapassáveis? -	299
6.2 Educação Escolar Quilombola: uma prática por entre costuras -	313
 CONSIDERAÇÕES FINAIS – “PEGUEI O TREM NA ESTAÇÃO, EU VOU EMBORA / É VEM NOSSO TREM BAIANO” –	320
 O Samba de Pareia e o Currículo (Literatura de Cordel) –	320
 REFERÊNCIAS -	329



“É JEITO QUE O CORPO DÁ”

INTRODUÇÃO

“É jeito que o corpo dá”

*Escorrego não é queda
É jeito que o corpo dá
Se cair eu me levanto
Só se a junta me quebrar¹⁰*

(Nadir da Mussuca)

Os jeitos e ajeitamentos do corpo: ontem, hoje e continua...

“Quero começar, mas não sei por onde / onde será que o começo se esconde?”¹¹

Difícil responder à essa pergunta. Talvez Começo e Fim sejam irmãos siameses, compartilhando um órgão vital, para o qual o transplante ainda não seja uma possibilidade. Talvez Começo e Fim sentem-se à mesma mesa, “refeiçoem” os mesmos alimentos e nenhum deles seja capaz de abandonar a ceia antes que o outro sacie-se plenamente. Talvez Fim e Começo brinquem de pega-pega ou divirtam-se no pique-esconde, e a brincadeira somente termine quando se depararem com o espelho. Talvez Começo e Fim sempre estejam no aqui e no agora e, em coro, respondam “presente!” à chamada da professora. Talvez Começo e Fim sejam o nome de um mesmo sujeito que aprendeu a inventar sambas – e a “sambar de pareia”. Talvez sejam apenas duas moléculas (ou átomos) que se perseguem, por desejo. Ou, quiçá, Começo e Fim sejam dois moleques que nem mesmo se conhecem, mas que aprenderam a rir dos mesmos fenômenos e a chorar pelas mesmas razões. Ou sejam apenas crianças que se divertem quando correm, em círculo, uma atrás da outra.

Círculo.

Circular.

Circularidades... pelos entremeios das quais o Axé trafega, circula, envolve e envolve-se, conecta e conecta-se, move, preenche, significa, ressignifica, extrapola, produz o novo e inova-se (como possibilidades de circularidades, vejam as figuras 01, 02, 03, 04 e 05).

¹⁰ Utilizaremos fonte *Brush Script MT* (e tamanho 14) nas cantigas que animam as práticas culturais de tradição oral; também as centralizaremos.

¹¹ Versos da canção “Quero começar” da banda Tiquequê.

Figura 01: Circularidades



Fonte: Acervo do autor

Figura 02: Candomblé



Fonte: Obra do artista plástico Carybé¹²

Figura 03: Vadiagem (roda de Capoeira)



Fonte: Obra do artista plástico Carybé¹³

¹² Disponível no *site* Catálogo das Artes (<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/cBUPPB/>). Acesso em: 14 dez. 2019.

¹³ Disponível no *site* Catálogo das Artes (<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/cGDBcU/>). Acesso em: 14 dez. 2019.

Figura 04: Dwennimmen (símbolo Adinkra)



Fonte: *Site Mitologia em Símbolos (símbolos africanos)*¹⁴

Figura 05: Sankofa (símbolo Adinkra)



Fonte: *Dicionário de símbolos (símbolos Adinkra)*¹⁵

¹⁴ Disponível no *site* Mitologia em Símbolos (símbolos africanos) <<https://mitologiaemsimbolos.wordpress.com/2011/09/09/simbolos-africanos/>>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹⁵ Disponível no *site* Dicionário de Símbolos (<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>). Acesso em: 19 out. 2019.



Circularidades!

A despeito de ainda imperar o entendimento de que as comunidades alheias à escrita alfabética são ágrafas, significando isso que elas não possuiriam/possuem nenhuma forma de registro escrito, restringindo-se, por esse entendimento, à comunicação oral (melhor: a práticas orais), vários modos de preservação e de transmissão de valores e de saberes podem, sim (e realmente o foram/são), ser encontrados por entre formas de existir diversas no continente africano (também noutras regiões, de afrodiáspora ou não), a exemplo dos símbolos Adinkra (figuras 04 e 05), ainda que estejam essas formas assentadas na oralidade.

É sempre conveniente trazer à baila que a dicotomia hierarquizada tradição escrita/tradição oral, com o segundo elemento do par, ou seja, a tradição oral, sendo inferiorizado – mais que isso: sendo marginalizado mesmo! –, faz-se presente no pensamento ocidental/moderno, que é colonial.

Ao fim e ao cabo, além dessa dicotomia revelar o que, de fato, ela é: uma construção racista de humanidade e, por consequência, uma produtora de exploração, de segregação e de genocídios (CESAIRE, 1978; QUIJANO, 2005b), ela desvela também uma ignorância desmedida, justificada pela arrogância daquele pensamento, visto que “em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e de cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social” (CALVET, 2011, p. 11). E essa picturalidade são modos outros de registro, de escrita – que são validados e alcançam os objetivos para os quais eles foram elaborados.

Nunca é demais trazer à baila que o próprio corpo é um território de registro da memória e, ao mesmo tempo, um campo de experimentação da vida, constituindo uma seara de fabricação de formas de ser, de interagir, de fazer/saber, de existir, de narrar as experiências e as experimentações das/nas quais ele participa ou protagoniza. O corpo, enquanto território, é uma defesa já consolidada por Sodré (1988), e o território, enquanto espaço/tempo de vivência de sentimentos e de emoções compunha o elenco de tutelas de Santos (2007).

Independentemente disso, é sempre relevante negritar que, mesmo havendo formas outras de registro nas comunidades de tradição oral, a inexistência dessas formas não justificaria a alocação dessas comunidades na extremidade inferior, quando comparadas com as sociedades de tradição escrita, até porque, como assinala Schiffler (2017, p. 113), “a oralidade, que muitas vezes tem sua relevância negligenciada diante dos críticos da cultura, no entanto, forma a base da produção literária a que hoje se reconhece como canônica”.

Mas se isso não é o bastante, se a arrogância ainda assim não cambaleia (Que pena dela!), Fonseca ilustra: “os diferentes povos da África transmitem seus conhecimentos às gerações futuras por meio da tradição oral. Mas os povos africanos situados abaixo do deserto do Saara, os *Akan*, criaram os primeiros códigos escritos [a exemplo das figuras 04 e 05]” (FONSECA, 2009, p. 32, itálico no original, sublinhados nossos). Permitam-me colocar aqui minhas marcas de oralidade (e de indignação – para o bem da verdade, elas se espraiam por todo o texto): “Ó paí, ó!”¹⁶. Como não deve ser revoltante para os racistas ler a escrita de Fonseca, acima transcrita!

Avancemos, pois as discussões deste item não se restringem à oralidade. Debruçar-nos-emos, um pouco mais, sobre ela no Capítulo 02 deste documento (noutras páginas também), quando abordaremos a prática cultural, de tradição oral, mobilizadora da investigação acadêmica (e nossa), o Samba de Pareia. Ainda assim, foi-nos necessária essa alusão, já que recorreremos a um dos vários símbolos dos povos *Akan* para, de algum modo, situarmos-nos por entre os *aquis* e *agoras* que, agora, nos trouxeram aqui. Por razões que, esperamos, tornem-se explícitas, escolhemos o *Sankofa*.

Circularidades...

Para Carmo (2016, p. 50), “os Akan são um grupo étnico localizado na África Ocidental, região que compreende, atualmente, os países de Gana, Burkina Faso e Togo”. Kipré (2010) destaca que os povos *Akan* (responsáveis pela elaboração dos códigos Adinkra) são compostos por uma variedade muito grande de grupos étnicos, cuja origem é normalmente situada na região onde se localiza a atual República de Gana. Como consequência disso, ainda conforme Kipré (no mesmo lugar), sob essa mesma denominação, insere-se também um vasto grupo linguístico. E arremata: “Em síntese, devemos destacar três centros de povoamento (ou de dispersão): a região Chade-Benue, território de origem; a região das lagoas, de onde partiram os Akan da atual República de Gana; e o Adansi, onde se originou a última leva, que povoou o oeste (atual República da Costa do Marfim)” (KIPRÉ, 2010, p. 372 [*sic*]).

Em Fonseca (2009, p. 45, itálicos nossos), encontramos que, ao falarmos em *Akan*, estamos nos referindo, simultaneamente, a “povo e etnia da África Ocidental. Neste grupo étnico estão incluídos do ponto de vista étnico-linguístico *diversos outros grupos culturais do Gana e da Costa do Marfim*”. E acrescenta: “Durante o século XV a XIX, os povos da etnia Akan tiveram o domínio das técnicas de mineração do ouro e do comércio do ouro nessa região

¹⁶ Expressão largamente utilizada no cotidiano baiano, entre as camadas populares, tanto que intitulou o excelente filme de Monique Gardenberg, lançado em 2007.

da África Ocidental” (FONSECA, 2009, p. 45), o que também favoreceu o deslizamento de fronteiras.

A nós, parece correto afirmar que, ao falarmos de povos *Akan* – e cremos ser isso aplicável aos mais diversos agrupamentos humanos, ainda que muitos optem por, advoguem ou acreditem em um certo purismo –, estamos sempre nos referindo a grupos culturais de fronteira, se pensarmos com Mbembe (2014), ou de encruzilhada, se nossa preferência nos aproximar mais de Rufino (2017). Para o primeiro, em África, como as questões territoriais sempre estiveram na dependência do contexto, as práticas de fronteira levaram à produção de “identidades itinerantes”. Cremos ser possível pensar, a partir disso, na elaboração de práticas culturais e em processos de construção de sujeitos que se conformaram por via tanto de encontros como de confrontos com modos distintos de existir, de fazer a vida. Aqui, podemos, com alguma tranquilidade, pensar as fronteiras como espaços/tempos encruzilhados; logo, como *zonas do sendo*.

Esse entendimento nos conduz a Luiz Rufino. Conforme esse pesquisador, tendo como mote de inspiração Exu, Orixá componente do panteão do Candomblé, o primeiro a ser celebrado/convocado quando se inicia o *xirê* (roda ritualística na qual dançam as/os candomblecistas, embaladas/os por cânticos em culto aos orixás – iniciando por Exu e encerrando com Oxalá), recorre à noção de encruzilhada (de Exu). Para Rufino (2017, p. 13),

A noção de uma encruzilhada que cruza Sul e Norte [referindo-se às linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos (2009), as quais seriam responsáveis pela produção de dicotomias e de inexistências – de saberes e de pessoas reais] é constituída por conflitos, tensões, atravessamentos, negociações e jogo, elementos estruturais que fundamentam as lógicas de invenção no Novo Mundo. A potência da encruzilhada encarnada nesse arranjo moderno a dinamiza como um campo de possibilidades, tornando-se ela o símbolo máximo do sentido de transformação, inacabamento, ambivalência, imprevisibilidade. É nesse sentido que invoco e encarno esse símbolo para desenhar uma pedagogia antirracista/decolonial fundamentada nos princípios e potências de Exu.

Os movimentos de Rufino, supratranscritos, do modo como os lemos, ainda que não desconstruam a noção de linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos (2009), conquanto este não as conceba como se fixas fossem, põem-nas em constante agitação, tornam-nas inquietas, incômodas e inoportunas continuamente; enxergam-nas em rebuliço contínuo, num frenesi que lhes impõe fraturas a qualquer fração de segundo, capazes, por isso mesmo, de elaborarem novos arranjos, rearranjos; borram-nas, pensam-nas esculhambadamente (e esse é um termo utilizado pelo autor) e perfilam-nas a partir de e com propriedades permanentemente flutuantes.

É da reinvenção permanente dos saberes/práticas e das/os praticantes, enquanto sujeitos (o que, entendemos, sempre se efetua a partir de encontros e/ou confrontos com outros saberes e outros sujeitos, com o ambiente, com a ancestralidade), que, cremos, esses autores, com referências distintas, mas não destoantes, estão falando quando recorrem aos operadores conceituais “fronteira” e “encruzilhada”. É desse lugar, de um lugar de fronteira, de encruzilhadas e de encruzilhamentos, de “cruzas”, que pensamos os povos *Akan*, aos quais é atribuída a criação dos símbolos Adinkra (Figuras 04 e 05). É também desse lugar que pensamos esses símbolos.

E uma vez que estamos falando de “cruzas”, de encruzilhadas e de fronteiras, cremos ser pertinente negritar, nesse ínterim, que, assim como os símbolos Adinkra, foi por esses territórios, marcados pelo inusitado, pela polissemia, pela polifonia e pela potência do insólito, que propusemos os caminhos metodológicos da pesquisa que se debruça sobre o Samba de Pareia e sobre os modos como essa prática (afrodiaspórica) negocia com os saberes curriculares. Isso porque, como veremos no Capítulo 02, o Samba de Pareia, tal como os símbolos Adinkra, resulta de negociações costuradas entre práticas culturais avizinhas e/ou distantes e resiste graças a esses alinhaves e à capacidade de resistência e de reexistência de suas/seus praticantes.

Ainda se reportando aos códigos Adinkra, Carmo (2016, p. 54) os concebe como “símbolos [criados/utilizados] para transmitirem, visualmente, ideias, mensagens, valores que podem ser transformados em ‘provérbios, parábolas e máximas’, estão vinculados a contos populares que transmitem valores morais”. Tais símbolos (ideogramas) estão normalmente presentes em estamparias de tecidos e em adereços, e são esculpidos, ainda segundo a autora, em madeira ou pedaços de ferro, como se fossem carimbos. A professora lembra também que “cada um dos símbolos possui um nome e significado que pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a comportamento humano” (CARMO, 2016, p. 51).

Em sua obra, Carmo faz desfilar 83 símbolos distintos, alguns deles significando a mesma coisa ou algo muito próximo, embora, graficamente, sejam bastante diferentes ou apresentem, entre si, alguma diferença. Em Fonseca (2009), encontramos o quadro que segue:

Figura 06: Símbolos Adinkra¹⁷

Fonte: Fonseca (2009, p. 32)

Dois lembretes aqui se fazem necessários. O primeiro é o de que, segundo Carmo, na atualidade, há mais de 500 símbolos Adinkra documentados, e eles estão “em constante evolução e expansão, e os artistas constantemente fazendo novos símbolos, bem como podemos encontrar variações de forma dos mesmos símbolos” (CARMO, 2016, p. 55). O segundo se refere ao fato de que, em nenhum momento, Fonseca (2009) afirma que, em seu quadro (Figura 06), constam todos os códigos já produzidos pelos *Akan*.

Por fim, é sempre significativo iluminar que os símbolos Adinkra nos remetem a práticas ancestrais que o povo negro, de algum modo, trouxe marcadas em seus corpos e em suas almas. Neles, encontramos, por exemplo e com certa facilidade, os valores civilizatórios afro-brasileiros, sobre os quais, logo mais, falaremos. Esses saberes, na afrodíaspóra, resistiram ao suplício (muitas vezes letal) dos corpos e, reinventados, recriados, ressemantizados, funcionaram/funcionam como encruzilhadas, como encruzilhamentos (entrecruzamentos) que transgridem as lógicas de espacialidades e de temporalidades da modernidade/colonialidade.

Por essa razão, esses símbolos representam saberes indispensáveis às pesquisas e práticas curriculares sintonizadas com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que, juntas, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos originários (BRASIL, 2003; 2008); com a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais [...]” (BRASIL, 2004); e com a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Podem ainda sincronizarem-se com práticas educativas ou pedagógicas que se indignem com a colonialidade do poder, do saber e do ser e atuem no seu combate (CASTRO-

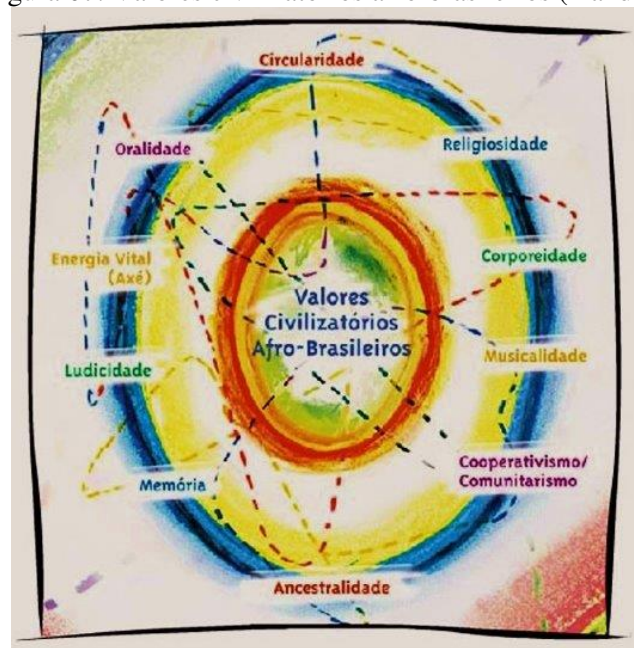
¹⁷ Esses símbolos foram criados pelos povos *Akan*, que se encontram distribuídos por regiões abaixo do deserto do Saara, e segundo o professor Dagoberto Fonseca, foram eles que “criaram os primeiros códigos escritos [já encontrados]” (FONSECA, 2009, p. 32).

GÓMEZ, 2005; QUIJANO, 2005), bem como no do esquecimento da condenação e das/os condenadas/os (MALDONADO-TORRES, 2008). Em linhas posteriores, nesta mesma seção e também noutras partes desta Tese, faremos uma abordagem sobre essas ferramentas presentes na caixa do pensamento decolonial.

Como aqui a questão da Circularidade nos é cara¹⁸, optamos pelo Sankofa (Figura 05) para explicá-la e nos inserir nos entrecruzamentos. Antes, porém, cremos ser necessário, ainda que, em momento oportuno, nesta introdução, Trindade (2010) o faça, produzir um rápido comentário sobre o nosso entendimento acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Quando optamos pela Circularidade como meio de abertura destas discussões e, para simbolizá-la, recorremos ao Sankofa (uma ave que olha para a própria cauda – Figura 05), estávamos, simultaneamente, fazendo referência – e até mesmo reverência – aos dez valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na mandala (Figura 07) da professora Azoilda Loretto Trindade (2010).

Figura 07: Valores civilizatórios afro-brasileiros (mandala)



Fonte: Trindade (2010, p. 14)

A ave contorce-se sobre o seu próprio dorso e, em Circularidade, alimenta-se da Memória e da Energia Vital (Axé) que a Ancestralidade carrega, amplia, (re)distribui e recebe de volta alargada – que não obedece à lógica linear de tempo (SANTOS, 2006) – constituindo,

¹⁸ Embora acreditemos que a Circularidade, enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, entrelaça não apenas esta escrita, mas também os encontros diversos e distintos ocorridos durante os processos de investigação, quando os malungos (incluindo-se o pesquisador) e o objeto de interesse moveram-se pela *zona do sendo*, nos capítulos 02 e 06 apontamos mais especificamente como ela, a Circularidade, encontra-se entrançada com a prática cultural que embalou nossas investigações acadêmicas – e, obviamente, a produção deste texto.

portanto, outra racionalidade. Tudo isso se efetua tendo a Corporeidade como espaço/tempo de pulsação, de Religiosidade, de Musicalidade, de Ludicidade, de Cooperativismo (Comunitarismo). É também na Corporeidade, representada por corpos físicos, ancestrais e simbólicos, que a Oralidade é demarcada. Por isso, como assinalam Schiffler (2017) e Martins (2003), as práticas de tradição oral são performativas.

Contrariamente ao que apregoa, defende e impõe o pensamento moderno/colonial, não conseguimos enxergar, nos valores civilizatórios afro-brasileiros, qualquer silhueta de leitura compartimentalizada, segmentada, de forma que o *apartheid* não lhes é inerente. Diversamente, é na dialogicidade horizontal, na permeabilidade intrínseca e na encruzilhada que se encontra a energia que os vitaliza, o Axé. Eles mesmos, em nosso olhar, são energia em potência. E a mandala (Figura 07) de Trindade (2010), como a lemos, de algum modo, simboliza isso.

As linhas tracejadas na mandala de Trindade (2010) podem, na leitura que delas fazemos, tanto simbolizar a Circularidade, que não apenas cose, mas também entrecruza os valores civilizatórios, quanto representar a Ancestralidade, a qual, distintamente da concepção ocidental/moderna, não habita o passado, mas se faz presente nos tempos e nos espaços e tem os corpos como *locus* de vida – a Ancestralidade (os ancestrais) se faz viva nos corpos e na memória que os circunscreve e movimenta; pode ainda espelhar a Energia Vital, o Axé, que é necessariamente fluxo, movimento e potência.

A imagem que nos vem à memória quando pensamos nos valores civilizatórios afro-brasileiros é aquela que, infelizmente, tem sido posta no mesmo lugar em que foram alocados o cigarro de palha, o fumo de rolo, as rodas de conversas em frente às moradias: num espaço reservado e pouco visitado da memória. Referimo-nos às brincadeiras de roda, nas quais as crianças se conectam entrelaçando as mãos. Mas não é tão somente o entrançamento de mãos que as conecta: a alegria, os risos e a troca de olhares desnudos e puros também as comungam, unem-nas e as entrecruzam. Nas brincadeiras de roda, a energia flui e faz as crianças não apenas brincarem, mas também serem felizes. E crianças que brincam felizes podem produzir outra racionalidade.

Esta Tese, portanto, encontra-se entretecida pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. E não poderia afastar-se disso: eles alinhavam os corpos do pesquisador e a prática afrodiáspórica sobre a qual ele lança o olhar.

Quanto ao símbolo “sankofa”, conforme nos aponta Nascimento (2008, p. 29), “tem uma conotação simbólica muito forte de recuperação e valorização das referências culturais [memória, ancestralidade, corporeidade, oralidade]”. Com Carmo (2016, p. 75), aprendemos

que se trata de uma lembrança “constante de que a experiência passada [?] deve ser um guia para o futuro [?]. Aprenda com ou construir sobre o passado [?]”.

Ou seja, trata-se de conversarmos com a Ancestralidade para nos entendermos e para compreendermos a contextura sociocultural (e não estamos falando de viagem no tempo, nem de resgate impune ou inerte de saberes); também para aprender e para ensinar: simboliza a relevância dos saberes dos ancestrais e deles próprios para a constituição enquanto sujeito e enquanto comunidade. É um fluir de energia, de experiências e de práticas que se alimentam e se retroalimentam desrespeitando a noção de tempo seriado, como já dito.

Portanto, e essa é nossa leitura, estamos diante da fratura dos intervalos entre momentos, se pensarmos o tempo de forma monocultural e linear (SANTOS, 2006); é a esculhambação, termo de Rufino (2017), que se efetua nessa mesma lógica: o meu ancestral está aqui, ao meu lado; eu posso vê-lo ou não, posso enxergá-lo ou não; com ele, dialogo e me confronto ou não, mas ele está aqui – e também está lá e acolá, no passado e no futuro (para os que se sentam no sofá da modernidade/colonialidade).

O Sankofa é um lugar de encruzilhadas, de encruzilhamentos, de rupturas com a racionalidade ocidental, que se quer hegemônica. Mas é também – e por isso mesmo – um lugar de fronteira.

Aganju, Xangô¹⁹
Alapalá, Alapalá, Alapalá
Xangô, Aganju

O filho perguntou pro pai:
"Onde é que tá o meu avô
O meu avô, onde é que tá?"

O pai perguntou pro avô:
"Onde é que tá meu bisavô
Meu bisavô, onde é que tá?"

Avô perguntou bisavô:
"Onde é que tá tataravô
Tataravô, onde é que tá?"

Tataravô, bisavô, avô
Pai Xangô, Aganju
Viva egum, babá Alapalá!

Aganju, Xangô
Alapalá, Alapalá, Alapalá
Xangô, Aganju

¹⁹ Canção de autoria do cantor e compositor baiano, Gilberto Gil, intitulada “Babá Alapalá” (Pai Ancestral). Disponível em <<https://www.ouvirmusica.com.br/gilberto-gil/556761/>>. Acesso em: 21 out. 2019.

Alapalá, egum, espírito elevado ao céu
 Machado alado, asas do anjo Aganju
 Alapalá, egum, espírito elevado ao céu
 Machado astral, ancestral do metal
 Do ferro natural
 Do corpo preservado
 Embalsamado em bálsamo sagrado
 Corpo eterno e nobre de um rei nagô
 Xangô

Às perguntas de Gil, da forma como aqui estamos mobilizando, poderíamos responder dizendo que está no *Orum*²⁰, mas também permanece no *Aiyê*; está no aqui, no agora, no ontem, no hoje e também no amanhã. Corrompendo concepções engessadas de tempo e de espaço, os ancestrais e a Ancestralidade, como os símbolos Adinkra, estão tatuados nos corpos/n'almas de negras e negros, estejam elas e eles em África ou na afrodíaspóra. A Ancestralidade, cremos nós, é também uma forma, obviamente movente (viva), de registro e de caminhar; de fazer e de saber; de produzir novas práticas e de ser produzido por elas. Enfim, a Ancestralidade é “sankófica”.

A ave que se recurva sobre o próprio corpo, em direção à cauda, denotando, dessa forma, a busca dos saberes e práticas construídas por e constituintes da Ancestralidade, revela também como o próprio corpo se constitui, encadeado às marcas ancestrais que, “como rubros degraus feitos de carne”²¹, atavicamente “suleiam” os modos de fazer, de existir, de ser, de interagir, ainda que tais demarcações nem sempre estejam “a olhos vistos”. Assim, pensamos e mobilizamos o Sankofa como símbolo-encruzilhada: costurando tempos e territórios (espaços, interações, corpos).

Vale repetir que pensamos a encruzilhada como *zona do sendo* – não “do ser”, o que lhe imprimiria posicionamento, fixidez, ainda que temporariamente; também não “do não ser”, pois isso implicaria ausência, inexistência (a extinção definitiva das pessoas e de seus saberes – uma exclusão radical). A encruzilhada é sempre uma zona de invenção, de reinvenção, de produção do novo, da novidade, novamente. Flutuante, tem no movimento sua peculiaridade; como devir, como potência, as possibilidades múltiplas a demarcam – ainda que seja ela incapturável.

²⁰ Conforme Reginaldo Prandi (2001, p. 49, itálicos no original), o *Aiyê* é “este nosso mundo, o do tempo presente; o *Orum* [...] é o outro mundo, a morada dos deuses orixás e dos antepassados, o mundo mítico do passado remoto”.

²¹ Referência ao poema “Banzo”, de Eduardo Oliveira. Disponível no *site* Literafro – o portal da literatura afro-brasileira (<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/11-textos-dos-autores/727-eduardo-de-oliveira-banzo>). Acesso em: 28 out. 2019.

A encruzilhada não é linear, nem tampouco os caminhos por ela construídos/possibilitados conduzem a um tempo delimitado (presente, passado, futuro): ela desrespeita as lógicas assentes no pensamento eurocêntrico. A encruzilhada é imprevisibilidade, não é controlável e é sempre por ser. Por essa razão, ratificamos que não a concebemos como uma “zona do ser” e também não a configuramos como uma “zona do não ser”. Para nós, a encruzilhada é sempre uma *zona do sendo*.

E é também desse modo, encruzilhadamente, que entendemos os processos de construção das práticas e das/os praticantes: sankoficamente. À vista disso, a minha escrita não se desagrilhoa das marcas da chibata, que ainda fazem meu corpo sangrar, esfolam-no, fatiam desordenadamente os músculos, expõem os ossos, incendeiam a alma. Quem disse que, num certo 13 de maio, o suplício do povo negro conheceu seu ponto derradeiro?

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...²²

Os risos (“E ri-se a orquestra irônica, estridente...”) ainda atravessam os ares a ponto de contorcer as almas, mas eles não se originam em “Satanás”. É em um espécime “civilizado”, envolto em *kultur*, que encontramos os guizos, os quais, em uníssono, gargalham a valer.

As máscaras de ferro ainda obstam as bocas negras, mesmo assim insistimos em respirar, mas nem todos conseguem: “Não consigo respirar!”²³, grita desesperado um negro estadunidense; colares de metal continuam adornando os pescoços de afro-brasileiras/os, mas continuamos a gritar; “vira mundo” ata as nossas mãos às nossas pernas, atravessadamente, mas ainda podemos enxergar; temos o corpo conectado a um tronco, mas persistimos em criar. Os corpos negros são supliciados, sacrificados, mas, noutros corpos, os gritos ressoarão, os pés abrirão novas clareiras, as mãos escreverão novos enredos, a boca chorará em *blues* e, sambando, saudará os encruzilhamentos e as encruzilhadas.

Circularidades...

²² Estrofe do poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves. Disponível no *site* Cultura Genial (<https://www.culturagenial.com/poema-o-navio-negreiro-de-castro-alves/>). Acesso em: 28 out. 2019.

²³ Gritava desesperadamente George Floyd, enquanto o assassinava covardemente Derek Chauvin (policial acusado pela morte do homem negro). Ver *site* da BBC News Brasil. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52977609>>. Acesso em: 03 out. 2020.

“Toda experiência de diáspora [africana] é uma experiência de morte (simbólica e de morte física)”²⁴. Ainda que concordemos com o professor Luiz Antônio Simas, pensamos ser imperativo acrescentar que, por “morte”, do ponto de vista simbólico, não se deve entender extinção, desaparecimento, mas sim renegociação, entrecruzamento, reinvenção, encruzilhamento, que se efetivam a partir de experiências de cruzas entre elementos atávicos, a contextura socioambiental, os ingredientes culturais em movimento nessa contextura e a situação em que esses encontros e/ou confrontos se concretizam: as dores são, sim, um tempero insubstituível nesse *melting-pot*.

Nesse sentido, pensamos ser também correto afirmar que toda experiência afrodiáspórica é uma experiência de (re)criação e, por isso mesmo, “sankófica”. E ela não poderia ser edificada sem as marcas ancestrais que o corpo carrega, sem a memória registrada no corpo e que é capaz de movimentá-lo, sem o Axé que o vitaliza e sem as redes de compadrios e de proteção que o Cooperativismo/Comunitarismo nos ensinou.

Tava tirando crauá
Pra fazer a sua rede
Pra nela se balançar
Os Potiguara lhe chamam
Oh, meu Deus, o que será

Valei-me, Nossa Senhora
A mãe de Deus, das Candeias
Aquela luz que me destes
Só ela é que me clareia

Em minhas experiências de subjetivação, sempre esteve presente – e ainda é assim, o que, por demais, conforta-me – uma Entidade originária das terras às quais cheguei, noutros corpos, nos séculos que abraçaram estupidamente a escravização do povo negro, do meu povo. O Caboclo Rei de Urubá, da aldeia dos Potiguara, sempre foi o meu farol e também minha proteção e ponte de lágrimas para a sacralidade e para a esperança.

Os “versos” (por falta de uma melhor palavra) acima compõem um dos cânticos que utilizávamos para convocá-lo.

Cântico de Caboclo! No Candomblé, religião dos orixás, a presença de Caboclo (ancestral indígena). No cântico de Caboclo, elementos da catequese jesuítica: “Deus”, “Nossa Senhora”. Tratam-se de práticas culturais de encruzilhamento, de atravessamento de fronteiras.

²⁴ Extraído de conversa com Luiz Simas sobre o bairro do Estácio na Casa Comum. Entrevista realizada em 11 de julho de 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Rg0W27phAas>>. Acesso em: 18 set. 2020.

Nas culturas de fronteira, revela-se a constituição de sujeitos encruzilhadas – e também a invenção e a reinvenção.

Xetuá!

Mojubá, meu pai.

Circularidades...

Foram/são tantas as marcas, que a gente não esquece; apenas aprende a chorar menos. O meu corpo, resultante dessas demarcações, desses cruzamentos, sankoficamente se constitui – vai se constituindo e, polifônica e polissemicamente, transita por entre encruzilhadas, que são, por definição, lugares flutuantes, de ruptura, de possibilidades, do porvir – *zonas do sendo*.

É desse lugar, sempre por ser, no qual a potência de Oxalá, de Oxum, de Oxóssi, de Yansã e de Rei de Urubá converteram-se em mola propulsora e instrumento de resistência, que os meus movimentos encontram sua justificativa e meu cântico busca ecoar as lutas do povo negro:

Por quantas vezes ainda devo esconder-me de ti em mim?²⁵
 Por quantas estradas ainda preciso esgueirar-me
 Para que teu ódio insosso não me encontre
 E eu não me torne alvo fácil de tua covardia?
 Quantas personagens preciso construir
 Para representar honesta
 A honestidade que deveras tenho?

A estúpida fotografia que repousa
 Nos escaninhos de tua alma
 É incapaz de revelar o que nutre o meu espírito
 E mesmo assim tuas facas insanas (e amoladas)
 Rasgam-me o ventre com morbidez tal
 Que até mesmo Hitler se revira no túmulo
 Com o coração em pranto

Escolhes minha pele para dizer-me o que sou
 Quanta estupidez!
 Incursiona-te por meu cabelo
 Para esquadrihar-me passado, presente e futuro
 Quão arrogante és tu!

Somente a mim são dados o direito e o poder
 De construir o meu caminho
 [...]

²⁵ Algumas estrofes do poema “Cântico Negro”, de Evanilson Tavares de França.

Contraponho-me, nunca em solidão, ao cinismo e à malvadez que regem a tirania de *Calaboca*²⁶. Não estamos nos referindo, especificamente, a “lugar de fala”, caro à escrita de Djamilia Ribeiro (2017), embora concordemos com a filósofa que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente [e historicamente] nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69). Também não estamos peremptoriamente nos opondo ao seu operador conceitual, mas sim (e talvez esta seja uma melhor nomenclatura – por ora, pelo menos) nos movendo pela ideia de territorialidades de fala, que se configuram pelas experiências coletivas e pessoais dos corpos/territórios dos sujeitos, as quais produzem, e produzem, marcas em seus corpos físico-simbólicos e que, por isso mesmo, agrilhoam-nos (não definitivamente) a certas experiências, sempre flutuantes, que os aproximam das vivenciadas por alguns e simultaneamente os afasta das vivências de outros; mas não há nenhuma fixidez nisso.

Foi por essas territorialidades, por zonas de fronteira e de encruzilhadas, que meu corpo foi encontrando modos de dizer, mais uma vez, ainda que sempre flutuantemente.

Por fim, creio ser necessário negritar que minha escrita se faz por entre costuras e não tem moradia exclusiva no campo discursivo acadêmico, embora por ele transite. Em verdade, minha escrita, que se faz por entre costuras, não tem *habitat*. Aliás, preciso corrigir-me: foi em encruzilhadas que ela assentou praça. E as encruzilhadas têm sempre a potência de lugar outro e também de tempo outro.

Corpos se encontram, entrecruzam-se; logo ali, são outros corpos – novos encruzilhamentos

Os primeiros encruzilhamentos com a Comunidade Quilombola Mussuca ocorreram em 2011. E foram apoteóticos. Enfim, em atividade proporcionada (também) por uma universidade (Universidade Federal de Sergipe - UFS), vi-me representado, ainda que para além das fronteiras do *campus*. Era um começo. Naquela oportunidade, o encantamento que se assenhoreava do meu corpo (não à guisa de orixás) também conduzia Maria Batista Lima,

²⁶ *Calaboca* é um personagem concreto e abstrato, físico e simbólico, resgatado por França e Mendes (2019) a partir de uma releitura da frase infantil expressa imediatamente pelas crianças após tentativas de silenciamento: “Cala a boca já morreu, quem manda em minha boca sou eu”. Mas, em última análise, a atenção dos autores à frase infantil encontrou impulso na obra da professora Walburga Arns da Silva, “Cala-boca não morreu... a linguagem na pré-escola”, de 1987. Os autores personificam *Calaboca* e demonstram que ele está vivíssimo, saudável e se faz presente em diversas situações do cotidiano, seja de modo explícito - “Psiu!”, “Cale a boca!” - ou mais violentamente, aprisionando ou exterminando os corpos; seja ainda por meio de estratégias outras que impõem o emudecimento, como, por exemplo, a descredibilização do sujeito pela origem regional, pelo gênero, pelo grupo étnico-racial de pertencimento, pela orientação sexual, pela classe social, entre outros motivos encontrados no bojo do preconceito.

minha tão querida orientadora (no mestrado – e nas vidas). Dois negros, cujas marcas corporais trilharam caminhos singulares, às vezes sobrepostos, e cujas esperanças entrelaçavam suas mãos e continuam a fazê-lo. Corrompemos a lógica linear do tempo: realizamos uma roda de conversa com nossos ancestrais, aqui e agora, cá e para além.

Naquele momento, perceber matemáticas outras foi a nossa razão ancestralizada; encontrarmos-nos em outros corpos e vê-los vestindo a nossa pele era, de proa a popa, a razão ancestral, nosso interesse e desejo. Hoje, o interesse e o desejo pela “entrecorporalidade” são ainda a energia que nos empurra (nossa razão ancestral), aos risos, para a Mussuca. Já a razão ancestralizada é compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiáspórica específica dessa Comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios Quilombo, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na Comunidade em lume.

Delineemos, então, as premissas que giram em torno dessa última razão apontada. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por via da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, introduzindo, dessa forma, no Estado brasileiro, uma nova modalidade de ensino para a qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) havia literalmente fechado os olhos, a despeito das lutas históricas do povo negro, no Brasil, e dos acordos internacionais dos quais este país tornou-se Estado-parte, como é o caso, por exemplo, da Convenção dos Povos Indígenas e Tribais (Convenção n.º 169 da OIT)²⁷.

Segundo a convenção citada: “a) os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais desses povos deverão ser reconhecidos e a natureza dos problemas que enfrentam, como grupo ou como indivíduo, deverá ser devidamente tomada em consideração”; “b) a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos deverá ser respeitada”; “c) políticas para mitigar as dificuldades enfrentadas por esses povos, diante das novas condições de vida e trabalho, deverão ser adotadas”. A oficialização dessa convenção, no Estado brasileiro, efetuou-se por intermédio do Decreto n.º 5.051/2004: “A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, apensa por cópia ao presente Decreto, *será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém*” (BRASIL, 2004, art. 1º, *itálicos nossos*) – observamos que a letra do dispositivo legal, no tocante a posturas democráticas, é sempre aureolada pela beleza. O diabo está no intervalo que incide entre a letra e a sua concretização.

²⁷ Organização Internacional do Trabalho/OIT. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

O Brasil também endossa a Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata²⁸, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. Dentre as dezenas de ações definidas nessa conferência, destacamos:

Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconheçam a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, *inter alia*, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta (Ação 33 [sic]).

Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade (Ação 118).

Também em 2001, o Brasil afiançou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural²⁹, produzida pela Unesco. Conforme esse documento,

os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como são definidos no artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos artigos 13º e 15º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Qualquer pessoa deverá poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; qualquer pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Art. 5º [sic]).

Como diriam os meus “mais velhos”, passaríamos o “resto da vida” elencando dispositivos internacionais aos quais o Brasil agregou-se e que são voltados para o respeito e o

²⁸ Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Disponível em <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

²⁹ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

reconhecimento de modos outros de existir. A despeito disso, não se faz necessário muito esforço intelectual para chegarmos às razões que levaram à palidez (uma anemia profunda!) da LDB n.º 9.394/1996 em relação às peculiaridades das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), principalmente quando percebemos que esse mesmo instrumento legal atentou-se a outras modalidades de ensino, a exemplo da Educação Escolar Indígena, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional.

Sigamos. A resolução que define a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (EEQ) estabelece, entre outras diretrizes, que ela “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, art. 1º, V). Afirma ainda que o currículo dessa modalidade de ensino deve ser “[...] aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, art. 8º, VII). E segue:

O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

- I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;
- III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;
- IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;
- V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;
- VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:
 - a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
 - b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.
- VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2008, art. 5º, I - VII).

Quanto à sua implementação, a EEQ deve ser ofertada em escolas localizadas em áreas de quilombos e também naquelas que, mesmo situadas em territórios não quilombolas, recebem estudantes deles originários.

No que vemos, quando olhamos a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, percebemos quão embrionária é sua convergência com outros dispositivos internacionais, alguns aqui mencionados, que se debruçam sobre a pluralidade de práticas e de saberes e reconhecem a diversidade étnica e identitária de povos nos mais variados territórios, notadamente naqueles que se ergueram por sobre cadáveres e por via da exploração de corpos negros e indígenas.

Não obstante, embora reconheçamos que a resolução em lume ainda se encontra em sua infância, mesmo que os movimentos que a germinaram e a trouxeram à luz já tenham alcançado a maturidade (é sempre significativo negritar), as pesquisas acadêmicas desdobradas em escolas localizadas em CRQ revelam, no mais das vezes, que as práticas curriculares nelas implementadas ou invisibilizam os saberes da comunidade e também os próprios sujeitos (MAROUN, 2013), ou são fragilizadas por conta da ausência ou insatisfatoriedade das políticas (SILVA, 2013), ou, quando contemplam as práticas culturais quilombolas, fazem-no pontualmente, em datas específicas (MACÊDO, 2015).

Talvez por isso, Arruti (2017) enfatize que a EEQ é um objeto em construção. Talvez também por isso, esse mesmo autor, no mesmo lugar, convoque a nossa atenção para o modo como o Censo Escolar nomina as unidades de ensino sediadas em comunidades quilombolas: “escola em área de quilombo”, e não “escolas quilombolas”. Situar-se em território quilombola, ou atender às/aos educandas/os dele oriundas/os, não simboliza a implementação de uma modalidade que precisa se entrecruilhar, intimamente, com os modos de existir e de fazer desses povos.

No concernente à Mussuca, onde nossas pesquisas se desdobraram, trata-se de Comunidade Quilombola cujas práticas culturais não apenas a demarcam indelevelmente, mas são também responsáveis pelo reconhecimento auferido pelo Quilombo tanto nas fronteiras internas do estado sergipano quanto para além dos seus limites. À vista disso, pensamos ser possível afirmar que a Mussuca é, do ponto de vista das práticas tradicionais e do enaltecimento delas, em Sergipe, a comunidade, quilombola ou não, que possui a maior multiplicidade.

Entre esses saberes, aqueles que alcançaram maior destaque ao longo da história do Quilombo foram o Reisado (de origem ibérica, mas, obviamente, enegrecido na Comunidade), o São Gonçalo do Amarante (também de origem ibérica e também enegrecido), o Samba de Coco (de matriz africana) e o Samba de Pareia (também afrodiaspórico). Essa característica do Quilombo em questão já o perfila como lugar de encruzilhamentos, como uma encruzilhada: no mesmo território (negro) convivem práticas ibéricas e práticas afrodiaspóricas, ocorrendo sempre boas conversas entre elas.

Nos últimos anos, por razões abordadas no Capítulo 02 deste documento, o Samba de Pareia tem galgado degraus, no que tange ao seu reconhecimento por parte da comunidade sergipana assim como também da brasileira, que o elevaram, parece-nos, ao pódio mais alto em relação às demais práticas realizadas na Comunidade em destaque. Prova disso pode ser iluminada pela produção de dois documentários, um deles premiado internacionalmente: “Nadir da Mussuca” (2015), de Alexandra G. Dumas³⁰, e “Nadir” (2019), de Fábio Rogério³¹. Embora o foco do primeiro documentário seja Dona Nadir, cantora, compositora e brincante do Samba de Pareia, o pano de fundo e a cortina do documentário se encruzilham com essa prática – e não poderia ser diferente.

Tal como a Comunidade Quilombola, o Samba de Pareia é também uma encruzilhada, um encruzilhamento, pois se trata de uma prática de fronteira. E, em consonância com Simas, é também uma cultura de morte, (re)inventada com o suor das lavouras e dos engenhos, (re)criada na surdina dos quilombos, (re)elaborada nas senzalas, entre esperanças e prazeres, suores e lágrimas. É também uma prática de possibilidades, de potência. Vejamos, por exemplo, a retirada paulatina dos homens e a afirmação das mulheres; vejamos, noutro exemplo, os diálogos que essa prática foi costurando com outros saberes juninos; vejamos ainda a inserção e a ressignificação de versos do cancionário popular no seu repertório. Também podemos dizer do Samba de Pareia que ele é, e talvez antes de tudo, uma prática de celebração da vida e de afirmação identitária.

Esse samba, uma prática tradicional, oral, de matriz africana, foi por nós focalizado para pensarmos como os saberes quilombolas da Mussuca e as práticas curriculares em movimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral (EMEF Prefeito José Monteiro Sobral) se entrecruzam, bem como a maneira pela qual esses entrecruzamentos se efetivam.

Uma palavra a mais: consideramos importante frisar que, independentemente do modo como a escola negocia a relação entre os saberes que ela historicamente valoriza e os modos como as/os quilombolas produzem suas práticas e são por elas produzidas/os, é simplesmente impossível pensar esse instrumento, o currículo, imprescindível ao erguimento da modernidade (VEIGA-NETO, 2002), como se imune fosse às práticas que o atravessam, quer ele queira ou não e ainda que ele as ignore ou marginalize-as.

³⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eG-X3Cx77iw>>. Acesso em: 04 out. 2020.

³¹ Não encontramos o curta-metragem “Nadir”, de Fábio Rogério, no universo virtual. Mas há algumas menções sobre ele nesse mesmo espaço/tempo; é o caso, por exemplo, da matéria “Filme sergipano é premiado em festival de cinema na Índia” (disponível no *site* <<https://infonet.com.br/noticias/cultura/filme-sergipano-e-premiado-em-festival-de-cinema-na-india/>>. Acesso em: 04 out. 2020).

Mesmo assim, inquieta-nos compreender de que modo uma prática de resistência negra, (re)inventada por via de encruzilhamentos (muitas vezes inusitados e desafiadores das mais diversas estratégias de silenciamento), em um espaço/tempo adstringente aos corpos e às almas, em cujo território jorravam da carne de cativas e cativos suor e sangue, que também (paradoxalmente) regavam suas (re)criações, e assente numa outra lógica espaço/temporal, que ainda se lhe faz presente, pode conversar, construir encruzilhadas com uma outra prática, o currículo, ancorada na lógica ocidental/moderna, que inclusive alocou a primeira do outro lado da linha do pensamento abissal, sem desvirtuar-se por inteiro e sem que, desse encruzilhamento, surja outra coisa, que não mais o Samba de Pareia.

Essa nossa inquietação encontra guarida nos questionamentos e incômodos manifestados por brincantes do Samba de Pareia e também pelas/os professoras/es da escola onde nossa pesquisa sediou-se.

Os jeitos que os corpos deram para conversarem

Outros encruzilhamentos. Novas encruzilhadas.

Como já dissemos, o primeiro entrecruzamento com a Comunidade Quilombola Mussuca e suas/seus moradoras/es ocorreu ainda em 2011, quando buscávamos os modos mussuquenses de perceber, no cotidiano intra e extraescolar, a matemática, considerando os olhares de estudantes do 5º ano de uma das escolas localizada na Comunidade. A dissertação que se debruça sobre isso foi defendida em 2013. Então, até aquele ano, nossas idas e vindas ao/do Quilombo eram rotineiras (inicialmente, três ou quatro vezes por semana, em 2012; depois, semanalmente ou quinzenalmente, em 2013).

Mas não nos limitamos a esse estudo. Concluído o mestrado, como ação do Projeto Alma Africana, que coordenávamos (e retomaremos ao findar o doutoramento) no Colégio Estadual John Kennedy, onde atuamos como professor e também como pedagogo, continuamos, acompanhados por nossas/os estudantes da Educação Básica e por professoras e professores “lotados” na escola, a desenvolver pesquisas de campo em comunidades quilombolas sergipanas, entre as quais estava a Mussuca. Portanto, é correto afirmar que nossos encruzilhamentos com esse Quilombo já estão comemorando o seu décimo aniversário.

Quanto às nossas pesquisas acadêmicas, considerando tanto o mestrado quanto o doutorado, a EMEF Prefeito José Monteiro Sobral sempre se converteu em *lôcus* de nossas investigações. A razão para isso parece-nos bastante simples. Embora haja, no Quilombo abordado, outras duas unidades de ensino, uma estadual (Escola Rural Povoado Mussuca) e

uma municipal (Escola Municipal Professor Pedro Canuto Bastos), do ponto de vista das matrículas, a que sedia as nossas incursões investigativas é a mais representativa. A tabela abaixo é ilustrativa do que aqui afirmamos:

Tabela 01: Matrícula por escola

Unidade de Ensino	Matrícula
Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral	351
Escola Municipal Professor Pedro Canuto Bastos	107
Escola Rural Povoado Mussuca	22

Fonte: Censo Escolar/Sergipe/2019

Quando, no parágrafo anterior, assinalamos “do ponto de vista das matrículas”, talvez conduzamos o/a leitor/a à conclusão de que nos prendemos tão somente a dados quantitativos, o que não corresponde à verdade, não obstante tenhamos também considerado esse âmbito. Por isso, convém ressaltar que a “Prefeito José Monteiro Sobral” é também a única escola da Comunidade que abriga a Educação Infantil e todas os anos/séries do Ensino Fundamental (primeira e segunda fases), além de ser a única que atende as/os jovens e as/os adultas/os que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização “na idade correta” (qual é ela?), oferecendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esses fatores levaram-nos à conclusão (o que nos parece óbvio) de que, nessa escola, a diversidade de olhares atuaria positivamente nas leituras, por nós realizadas, no que concerne aos modos pelos quais as práticas culturais, em movimento na Mussuca, e as práticas curriculares, assentes na escola, entrecruzavam-se e às condições em que tais entrecruzamentos se realizavam.

Apensamos às razões anteriores mais um elemento. No primeiro momento, confessamos, não consideramos o aspecto que poderíamos denominar de “representatividade cultural” no que tange ao Samba de Pareia, já que as/os suas/seus praticantes, senhoras e senhor cujas idades transitam entre os 40 e os 75 anos, não frequentam a escola (ou nunca o fizeram – já sabíamos disso, afinal são 10 anos de idas e vindas). Mas as pesquisas nos revelaram duas gratas surpresas: 1) uma das brincantes, Dona Edênia, é servidora municipal e trabalha na “Prefeito José Monteiro Sobral” desde a sua fundação, enquanto outras duas, Dona Ilza e Dona Nadir, hoje aposentadas, também foram servidoras municipais dessa escola. Esse trânsito por esses diferentes espaços/tempos foi bastante significativo para as nossas investigações; 2) ainda que não sistematicamente, e por iniciativa de algumas/alguns professoras/es, o Samba de Pareia é levado para a escola ou por via de convite ao grupo ou através de apresentações das/os estudantes. Abordaremos isso nos capítulos 05 e 06.

Outros corpos com os quais nos encruzilhamos

Já dissemos isto. Compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiaspórica específica da Comunidade Quilombola Mussuca, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios Quilombo, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na Comunidade em lume, converteu-se em nosso objetivo.

Perguntamo-nos então: 1) Uma vez que o currículo escolar é um instrumento assentado, historicamente, no pensamento ocidental moderno/colonial, que se arvora hegemônico, e considerando-se que os corpos quilombolas (também os de alguns praticantes do Samba de Pareia) já tomaram assento nos bancos escolares, como são estabelecidos os diálogos entre essas duas práticas culturais, o Samba de Pareia e o currículo escolar? 2) Como o Samba de Pareia fortalece e é fortalecido no contexto da Comunidade Quilombola Mussuca?

As tentativas de obtermos respostas a essas perguntas requereram outros questionamentos: a) Visto que negamos peremptoriamente a possibilidade de imunidade definitiva da escola em relação ao contexto sociocultural, de que modo as práticas culturais adentram o espaço escolar? b) Em caso de existirem encontros sistematizados, há necessidade de tradução, no sentido pensado por Boaventura de Sousa Santos (2009)? c) Se “sim”, quem se responsabiliza por essa tradução e como ela se concretiza?

Para tanto, tornou-se imprescindível ouvirmos/conversarmos com: a) as/os brincantes do Samba de Pareia; b) as/os estudantes (Ensino Fundamental convencional e EJA); c) as/os professoras/es da escola que sediou nossas investigações³²; d) algumas/alguns professoras/es que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras, ou que militam no movimento sindical, ou que mobilizam práticas culturais tradicionais; e) profissionais envolvidas/os com práticas culturais tradicionais presentes no estado de Sergipe, como praticantes ou como pesquisadoras/es. Tornou-se obrigatória ainda a leitura atenta do projeto político-pedagógico da escola, o que contribuiu, “por demais”, para as conversas que tivemos/fizemos.

A abordagem das/dos praticantes do Samba de Pareia realizou-se por meio de “bate-papos” longos que me remeteram às rodas de conversa ocorridas no meu tempo de menino, em torno das fogueiras de São João, onde/quando amadrinhamentos e apadrinhamentos eram definidos, sem a presença de sacerdotes, mas prenhes de afetos, de gratidão, de amor. Foi

³² Com exceção das/os brincantes, cujos nomes são expostos, e das/os estudantes, os quais não são nomeados, aos demais malungos atribuímos nomes iorubanos para identificá-los.

cruzando a fogueira junina, para lá e para cá, três vezes (o quantitativo era sagrado!) que me tornei afilhado de Dona Euzice e de Dona Raquel.

São João dormiu
 São Pedro acordou
 Dona Euzice é minha madrinha
 Que São João Mandou
 [Eu repetia três vezes]

São João dormiu
 São Pedro acordou
 Evanilson é meu afilhado
 Que São João Mandou
 [Ela também repetia três vezes]

Esse compadrio estabelecido, diante da fogueira de São João, entre minha madrinha e minha mãe, tal como o amadrinhamento, é sagrado. A partir daquele dia/momento, um novo laço foi criado, um novo encruzilhamento. Até hoje, peço a bênção de Dona Euzice, minha madrinha (“- Bênção, madrinha!” “- Deus lhe abençoe, meu fio!”), e já se vão quase 50 anos. Todo esse processo se repetiu com minha madrinha Raquel, já falecida.

Essa história que acabo de narrar se (entre)cruza com as pesquisas de Slenes (2011, p. 122, *itálico nosso*): “[...] muitos [...] escravos pertenciam a grupos de parentesco maiores, alguns bastante extensos e interligados através do casamento e do *compadrio*”. Assim, claro está que o compadrio sempre foi um modo (uma estratégia) de construção de laços afetivos, mas também de uma rede de apoio e proteção, que se faz presente nos *candomblés*. No meu caso particular, os amadrinhamentos foram as duas coisas.

Buscávamos laços similares, encruzilhamentos próximos, quando recorremos às rodas de conversa em nossa pesquisa. Nossa aposta era que, por via delas, as fronteiras fossem simbolizadas por pontes.

Somos balaio de memória. Somos balaio culturais. Somos encruzilhamentos. Somos encruzilhadas. Mas que não se entenda isso deterministicamente, pois interpretar a encruzilhada desse modo é destruí-la. Enquanto encruzilhadas, somos flutuantes; enquanto balaio cultural, estamos em resignificação contínua. Quando nos entendemos como balaio de memória, é preciso fazê-lo tendo como leitura e registro o próprio corpo. Nosso corpo é um balaio de memória, é um território de ensaios. E já que, nele, há registros indelévels ancestrais, somos Circularidade, somos Corporeidade, somos Cooperativismo/Comunitarismo.

Cabe um parêntese, antes de prosseguirmos. À maneira de Pinho (2019), compreendemos a pesquisa como uma prática situada e, para nós negros, cujos corpos carregam

as marcas das chibatatas, dos pelourinhos, dos anjinhos – dos suplícios –, mas também os registros dos festejos, dos cultos, dos candomblés, das capoeiras, dos sambas – das resistências e das formas de arquitetá-las –, das dores e das flores que adornaram/adornam nossas trajetórias, das reexistências, advogamos que ela deve ser engajada, politicamente contextualizada. E não pensamos que isso retira dela seu caráter de rigorosidade, ainda que a impeça de nos imobilizar, de nos enrijecer, de nos alojar numa camisa de força, enfim, de nos agrilhoar à epistemologia que insiste em ser hegemônica.

Foi essa nossa leitura que nos conduziu às rodas de conversa que habitaram o encontro com as/os praticantes do Samba de Pareia: homens e mulheres cujas práticas diárias transitam, mormente, pelos territórios da oralidade, que encontram sua Energia Vital na Ancestralidade, preservam a Memória na Corporeidade e recuperam na Ludicidade e na Musicalidade os modos de reexistências.

Foi também por via de conversas obviamente interessadas (e há as que não o são?) que alcançamos professoras e professores, cuja maioria não pertence à Comunidade, não é quilombola. Para tanto, buscamos criar um ambiente que fizesse pulsar as reflexões sobre práticas curriculares, sobre a proposta pedagógica da escola e sobre os saberes quilombolas da Mussuca (destacando o Samba de Pareia), sempre tentando fugir dos papéis engessados: entrevistada/o, entrevistador.

Essa mesma impulsão marcou a construção de dados junto a: i) três professoras que atuam na sede da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras (SEMED); ii) dois professores da Rede Municipal de Ensino (Laranjeiras), não vinculados à escola/sede de nossas investigações, sendo um deles representante do movimento sindical e o outro um animador cultural; iii) quatro profissionais sergipanas/os, artistas e/ou pesquisadoras/es, que trabalham com práticas culturais tradicionais.

Todas as falas foram transcritas literalmente. Aliás, segundo Mattos (2011), esse é um requisito característico, dentre outros, das técnicas de investigação que se sustentam em pesquisas qualitativas. Mas, obviamente, as leituras passaram por nossos corpos, físico e ancestral.

Recorremos à aplicação de questionários para “ouvirmos” os estudantes, por se tratar de um grupo mais extenso³³. Apenas para salientarmos, numericamente, o universo pesquisado/conversado, informamos o seguinte: considerando-se apenas as/os brincantes, as conversas foram realizadas com dezessete pessoas (89,47% das/dos componentes do Samba de

³³ Constava em nosso delineamento de pesquisa a realização de uma roda de conversa com as/os educandas/os, o que não ganhou corpo por causa dos impeditivos impostos pela pandemia que ainda se faz presente.

Pareia)³⁴; em relação às/aos professoras/es da escola, oito profissionais participaram delas (42,10% do corpo docente) e mais cinco docentes da Rede Municipal de Ensino, que não atuam na escola que sedia nossas investigações. Além desse coletivo, acrescentamos artistas e/ou pesquisadoras/es.

Já em relação às/aos educandas/os, “ouvimos” cento e setenta e um malungos³⁵, o que corresponde a 48,71% desse segmento no universo pesquisado. Deve-se a isso a opção pelo questionário, porquanto esse instrumento nos permite que, em um intervalo de tempo relativamente curto, possamos trabalhar com um número elevado de interlocutoras/es (GIL, 2008), além de possibilitar a utilização de questões diversas e diversificadas, em cujas respostas os sujeitos apõem seus posicionamentos sem a “pressão” (ou, pelo menos, sem a mesma intensidade) que talvez a entrevista provoque.

O nosso questionário compôs-se de quatorze questões, sendo doze fechadas e duas abertas. Nove delas encontravam-se estreitamente imbricadas com as práticas culturais da Mussuca, principalmente o Samba de Pareia, por razões óbvias: precisávamos perceber o envolvimento da/o estudante, quilombola, com essa prática e também como ela se insere ou é inserida no espaço escolar.

Recorremos ainda a um segundo questionário. Esse foi direcionado exclusivamente à equipe gestora da unidade de ensino na qual as nossas incursões investigativas se desdobraram e teve como finalidade a caracterização dessa instituição, nas dimensões administrativa, financeira, jurídica e pedagógica (consideramos também a infraestrutura). Em razão dessa amplitude de informações, ele foi elaborado com mais de trinta questões, além da inclusão de tabela. Nos capítulos que seguem, vamos contemplando, aqui e ali, informações obtidas por via do instrumento de pesquisa em lume.

Por fim, consideramos relevante acrescentar que todas as conversas realizadas com as/os interlocutoras/es, malungos protagonistas de nossas pesquisas, foram, a partir de autorização oral e/ou escrita, registradas em equipamento específico (áudio). Para além disso, compreendendo que os vídeos podem contribuir para um melhor entendimento das práticas

³⁴ Quando iniciamos as pesquisas, o grupo do Samba de Pareia contava com 19 brincantes; no término das investigações, dois componentes já não mais compunham o grupo. Mesmo assim, consideramos esse quantitativo o universo inicial para definir a nossa amostra.

³⁵ Conforme Slenes (1991-92, p. 53), “seja como for, mesmo que *malungu*, no sentido de ‘companheiros (do sofrimento)’ , tivesse uma origem independente, não pode haver dúvida de que falantes de kibundu e umbundu, junto com os de kikongo, teriam chegado a ‘malungo’ – ‘companheiro da mesma embarcação’ -, pelo menos em parte através do conceito compartilhado de meu barco”. Recorremos a esse vocábulo (malungo) para identificar as/os interlocutoras/es (sujeitos da pesquisa) que, conosco (muito provavelmente), compartilham a Ancestralidade e, também conosco, fizeram essa travessia oceânica que a realização de uma investigação acadêmica, desse porte e com esse interesse, exige.

cotidianas do campo de pesquisa, visto que possibilitam observações e reobservações do evento no momento de sua ocorrência (MATTOS, 2011), também lançamos mão de registros audiovisuais.

Resta-nos, se é que realmente resta, situar a investigação em determinado campo de pesquisa. Com que roupa vestimos o corpo para transitar pelas práticas curriculares e culturais da Mussuca e que seja capaz de viabilizar conversas, observações, ajustamentos dos corpos e encruzilhamentos, sem arrogância e o mais horizontalmente possível? Essa também foi a dúvida de Noel Rosa, e ele, assim como nós, ia para um samba: “Com que roupa que eu vou pro samba que você me convidou?”³⁶

Não é fácil definir a roupa a ser usada em cada ocasião, obviamente quando se tem muitas e não se conhece nitidamente o evento. Em nosso caso, já “conhecíamos”, desde 2011, o *locus* no qual buscaríamos sambar. Porém, os anos eram outros e, na ocasião desvelada aqui, havia um convidado ilustre, o Samba de Pareia, a protagonizar os passos, com um modo próprio de brincar e de se entrecruzar com as/os outras/os convidadas/os, participantes ou espectadoras/es, entre as/os quais eu estava.

Também sabíamos que toda pesquisa requer rigorosidade (VEIGA-NETO; LOPES, 2007; MATTOS, 2011) – o que não significa rigidez –, a qual nos levaria a evocar um *design* investigativo consciente das implicações entre observador e observado. Na verdade, parafraçando Freire (1996b), pensamos que essas denominações precisam ser revistas: quando nós, as/os pesquisadoras/es, adentramos o campo de pesquisa, intuindo observar as relações que nele se efetivam, somos, num primeiro momento, um elemento estranho àquela realidade e, por isso mesmo, alvo de observações daquelas e daqueles que, ali, construíram e constroem suas vidas. Melhor seria, por conseguinte, defendemos nós, pensar em observador-observado e observado-observador, e continuamos a parafrasear Freire (1996b).

Achamos conveniente, do mesmo modo, ao lado de Popkewitz (2001, p. 138, itálicos nossos), trazer à baila que “as estratégias usadas para definir, organizar e interpretar os dados são *projetos políticos que ‘constroem’ os objetos mesmo quando os estudam*”. Em complementação, Pinho (2019, p. 345, itálicos nossos) assinala que “definir ou interpretar o gesto, o mito, o discurso e as categorias ordenadoras da experiência e da reprodução social é *situar esses objetos em ‘sistemas de signos e de relações de poder’*”.

Não parece haver escapatória. Mesmo que o/a pesquisador/a se vista e se invista de rigorosidade, e deve fazê-lo, não há como promover, definitivamente, e de uma vez por todas,

³⁶ Versos da canção “Com que roupa?”, de Noel Rosa. Disponível no *site* Letras (<https://www.letras.mus.br/noel-rosa-musicas/125759/>). Acesso em: 03 out. 2020.

uma ruptura plena entre sujeito e objeto do conhecimento, ou entre sujeito e outro sujeito que se pretende conhecer. Em ambos os casos, o “a conhecer” é inserido num sistema de significados do/a conhecedor/a, ainda que este, grávido de humildade, abra-se ao outro e com o outro. Ambos os casos, desde a aproximação até a escrita final, que, comumente, faz-se nos códigos do/a investigador/a, concretizam-se a partir de interesses, de imbricações e de implicações.

Isso nos conduz à conclusão de que as pesquisas são também encruzilhadas, são encruzilhamentos e, por isso mesmo, são Circularidade (ver Figura 01). Os modos como os sujeitos significam suas vidas, significam-se e são significados se encontram no campo de pesquisa. Mas não somente nele, obviamente, mesmo porque esses significados, numa incursão investigativa, são construídos na fronteira, na encruzilhada, na qual pesquisador, malungos e objeto de estudo movem-se em uma *zona do sendo*. O campo de pesquisa é, por conseguinte, um espaço/tempo movente, indisciplinar e, em última análise, indisciplinado.

À vista disso, os significados lidos no campo de pesquisa não estão (jamais) engessados. E como se constituem em região de fronteira, as narrativas construídas e constitutivas do corpo do pesquisador são elemento essencial. Ratificando, o campo de pesquisa é uma *zona do sendo*, é uma encruzilhada; também o são os malungos, incluindo o próprio pesquisador, e o objeto em estudo. E a encruzilhada, como alerta Rufino (2017), transgride o rigor entre os dois lados. Lá, Rufino refere-se aos lados engenhados pelas linhas abissais pensadas por Boaventura de Sousa Santos (2009); aqui, reportamo-nos às dicotomias, moderno/ocidentais, de que pesquisador/pesquisado e sujeito/objeto são exemplos.

O campo de pesquisa e a pesquisa em si, qualquer que seja o seu enquadre, sempre virão à luz a partir de cruzas, de entrecimentos em teia, de ressemantizações que se efetuam em regiões de fronteira, em encruzilhadas. Logo, não é sem sentido que Rufino (2017, p. 32) afirma que é na encruzilhada “que se inventa a vida enquanto possibilidade, e o que se engole de um jeito é cuspidos de forma transformada”.

E, para nós negros, participantes de práticas afrodiaspóricas que experimentaram (e experimentam) experiências de morte, seja no Atlântico, seja nos tumbeiros, seja na outra margem do oceano – todos esses territórios devem e precisam de ser concebidos como encruzilhadas, como *zonas do sendo* –, os processos de ressignificação encontram sua força motriz na Ancestralidade e no Axé (a energia que abraça, aproxima, amplia, impulsiona e vivifica) e também na encruzilhada:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, gramática poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo, a encruza emerge como a potência que nos possibilita a prática de estripulias (RUFINO, 2017, p. 35).

Assim, foi nos territórios potentes das encruzilhadas, nos campos de possibilidades que elas suscitam, que nossas investigações acadêmicas foram desenhando seu corpo, ainda que, por isso mesmo, jamais nos tenha sido possível perfilar com exatidão o seu *design* corporal definitivo. Por outro lado, sempre nos foi encantador (desafiante também) encontrar a novidade nelas em movimento, que sempre se inovava, visto que o encantamento do mundo se imiscui por zonas polissêmicas, onde as “estripulias” se manifestam.

Há um algo a mais a ser acrescentado à nossa prática investigativa. Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, a certa altura, Fanon (2008, p. 29) faz a seguinte asserção: "Nós deixamos os métodos para os botânicos e matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem". Maldonado-Torres (2019, p. 45), ao ler o enunciado de Fanon, supratranscrito, conclui: “Fanon pode ‘deixar os métodos aos botânicos e matemáticos’, mas ele não pode igualmente deixar a atitude para trás; a atenção aos sujeitos negros como não patológicos requer uma ruptura com a atitude moderno/colonial que é predominante nas ciências europeias e em outros lugares”. E arremata:

Enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. *Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto.* A atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45, itálicos nossos).

Finalizando esta seção, incubemo-nos de descrever que nossa pesquisa transitou pelos territórios das investigações qualitativas, sambou pelas potências e “estripulias” das encruzilhadas, moveu-se por entre experiências e esperanças e por via de corpos historicamente marcados, politicamente (re)territorializados e “sankoficamente” em comunhão com a Ancestralidade. Mas ela pretendeu ser, antes e acima de tudo, uma atitude. Uma atitude que “tensiona” o *status quo*. Uma atitude não vingativa, mas de reivindicação e de reparação pelos séculos de exploração (do corpo e d’alma), pelo genocídio e pela produção de ausências, que permanece. Uma atitude de afirmação das diferenças. Essa roupa parece nos cair bem. Pelo menos por ora e segundo nossa expectativa.

Para torná-la possível, recorremos, no mais das vezes, a rodas de conversas, como já dito. Nelas, para lhe dar corporeidade, lançamos mão de duas estratégias, a escuta sensível e a escrevivência.

A escuta sensível à qual acorremos é aquela dispensada aos “mais velhos”, aos ancestrais do *Aiyê* e do *Orum*, muito comum nos terreiros de Candomblé. Esse modo de escuta é necessariamente ancestralizado, sustido na memória (corpo), assente no campo do sagrado e na força vital (Axé) que entrelaça e movimenta os sujeitos – nossos malungos. É uma modalidade de escuta que se efetua por intermédio dos corpos, que recorre aos sentidos reconhecidos pelas ciências ocidentais, mas também àqueles cujas existências ela nem mesmo imagina; efetua-se a sós, no segredo do roncó³⁷, mas também na coletividade. Escutar dessa forma é uma aprendizagem que se faz de corpo inteiro, e não somente com o corpo físico, mas também com o corpo ancestral, o qual, digamos mais uma vez, não ficou no passado, atravessa os tempos e os espaços.

A escuta sensível, do modo que aqui a convocamos e movemos, se apoia na sabedoria que conforma os corpos afrodiaspóricos, e incontestavelmente. Não se limita a audição porque esses corpos (físico e ancestral), inclusive o nosso, estão prenhes de sensibilidades de mundo, se quisermos pensar com Mignolo (2017b), grávidos da inequivocidade da Palavra, que, por sua vez, está carregada de poder, se preferirmos nos referir a Hampaté Bâ (2010): a palavra não tão somente tem poder, ela também está presente em todas as coisas. Tudo fala.

Essa é a escuta sensível em cujos braços nos deixamos envolver para nos nutrirmos dos saberes que demarcam os corpos de todos/as e de cada um/a.

No que diz respeito à escrevivência, ela “não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”, diz Conceição Evaristo (2007, p. 21), ecoamos nós. Para Evaristo, e ela se refere especificamente às mulheres negras – é com esse compromisso que nasce essa forma e essa defesa de escrita –, a escre(vivência) “explícita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2005, p. 06). Esse modo singular de escrita, portanto, atua como instrumento tanto para a desconstrução da imagem da mulher negra retratada na literatura brasileira quanto para a afirmação dessa mulher numa sociedade demarcada pelo patriarcado e pelo racismo. Em poucas palavras, em nosso olhar, operaria como ferramenta decolonial.

³⁷ É um espaço, semelhante a um quarto, onde são recolhidos por tempo definido, mas variável, as/os iniciantes no Candomblé. Nele, durante o recolhimento, são ensinados alguns preceitos que balizam essa religião.

Noutro lugar, Conceição Evaristo (2009, p. 622) delinea a escrevivência como “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”. Como se nota, para Evaristo, a escrevivência se constitui de três elementos fundamentais e fundantes: corpo, condição e experiência:

O primeiro elemento reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona como ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. A experiência, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa (EVARISTO, 2009, p. 622).

Em nossa ótica, esse perfilamento da escrevivência, esboçado pela autora, abre um leque de possibilidades de utilização em práticas outras nas quais o corpo, a condição e a experiência componham as cenas protagonisticamente. Esse também parece ser o entendimento de Evaristo. Em uma *live* realizada em 25 de julho de 2020³⁸, essa autora assim se posiciona:

[...] se a escrevivência é considerada um conceito que pode ser aplicado a outras formas de produção, a outros textos, senão a literatura, a outros campos de estudos, senão a literatura; se ele é um conceito, eu quero marcar também que ele é um conceito, que ele é uma possibilidade de escrita. [...] [ele] pode servir de paradigma pra outras áreas de produção de saber e que nasce de uma ambiência, ou de uma observação, ou de uma *conceitualização negra* (itálicos nossos).

De “uma conceitualização negra”. Então estamos em casa.

Soares e Machado (2017, p. 206), antes de nós, já reconheceram na escrevivência um “método de investigação, de produção de conhecimentos e de posicionalidade implicada”. Isso posto, consideramos a escrevivência como um procedimento que não apenas se efetua na fronteira, mas que reforça a encruzilhada; compreendemo-la como instrumento de afirmação da Ancestralidade e de fortalecimento da agência negra. Por essa razão, a ela recorreremos.

Mais um “dedinho de prosa” enquanto alumia a lamparina

Acender lamparinas é animar almas. Sem embargo, afixamos, em cada estaca, no Capítulo 05, uma lamparina. É desnecessário antecipar o lume, mas o faremos assim mesmo. Elas intencionam atrair a atenção dos olhares e justificar nossos encruzilhamentos e fronteiras.

³⁸ *Live* “Discursos sobre mulheres latino-americanas”, realizada em 25 de julho de 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mOhK99FV0Xc&feature=youtu.be>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Assim, aqui e ali, fomos, à guisa de João e Maria³⁹, deixando “nacos de pão” pelo caminho e, antes que os pássaros os devorem, precisamos iluminá-los.

Já no Resumo, afirmamos ser o “pensamento decolonial” a nossa baliza teórica. Talvez disséssemos melhor se, em vez do qualificativo “teórica”, optássemos por “atitudinal”. Mas estamos, todos, em exercício de aprendizagem, e praticar a decolonialidade não se restringe a leituras exaustivas daquelas e daqueles que se debruçam sobre o incômodo imposto pelo agrilhoamento a uma maneira que se pretende única e universalizante de olhar e de ver o mundo. Urge rasgar as vestes com as quais aprendemos a cobrir o corpo. Mais que isso: é improrrogável não confundi-las com a pele.

Contudo, como fazê-lo se, como diz o poeta, “a língua é minha pátria / E eu não tenho pátria, tenho mátria / E quero fráttria”⁴⁰ e aprendemos a pensar na língua do colonizador? Não estamos, de modo nenhum, substituindo os “nacos de pão” por pedregulhos intransponíveis. Mas é preciso atentar-se para não tropeçar na “ponta da língua”, o que, vez ou outra, é muito provável que ocorra, conosco, inclusive.

Embora não pretendamos, aqui, compor um ensaio sobre a questão da língua e da linguagem, compreender a imprescindibilidade delas na construção do pensamento e das ações, ou, melhor, a entrecostura delas e do pensamento é fundamental, porque é a partir delas, nelas e por elas, da língua e da linguagem, que os corpos agem. E Mignolo evidencia isso quando enuncia que a opção decolonial requer a substituição da

[...] geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, *línguas*, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 291, itálico nosso [*sic*]).

Noutros momentos, em linhas pregressas, também convocamos a expressão “decolonialidade”. Fizemo-lo, por exemplo, quando nos referimos à encruzilhada como prática investigativa; também quando realçamos a escrevivência e a escuta sensível (neste último caso, inspirando-nos naquela concretizada nos terreiros de Candomblé) como estratégias a que recorreremos para tornar concretas as rodas de conversa e seu registro. Mas não é só isso. Em nosso entendimento, ao nos apoiarmos nos valores civilizatórios afro-brasileiros para justificar nossas fronteiras e nossas encruzilhadas, também trouxemos aportes decoloniais.

³⁹ Referência ao conto infantil dos Irmãos Grimm, “João e Maria”.

⁴⁰ Versos da canção “Língua”, do compositor baiano Caetano Veloso. Disponível no *site* Letras (<https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44738/>). Acesso em: 06 out. 2020.

Logo, parece-nos plausível a afirmação de que a prática afrodiáspórica que arrastou esta nossa escrita, o Samba de Pareia, também se inscreve nas zonas da decolonialidade.

Mas o que é decolonialidade?

Num texto seminal de título sugestivo, “Os Condenados da Terra”, Fanon (1968) aponta que a empresa colonizadora instaurou duas cidades, a cidade colonial e a cidade do colonizado. Naquela, segundo a leitura que fazemos da obra em foco, a refestelagem, a opulência, o desperdício; nessa, a miserabilização, a fome, o comensalismo; naquela, a arrogância, a autoridade, o autoritarismo; nessa, o acocoramento, a cerviz curvada, o medo; naquela, as ruas calçadas, os casarios, a segurança; nessa, o esgoto “a céu aberto”, os casebres, a violência; naquela, a convicção da superioridade, a civilidade, a cultura, o saber; nessa, a internalização do olhar do outro e o conflito com o próprio olhar, o sentimento de duplicidade, a dupla consciência⁴¹, nos dizeres de Du Bois (1999), ou, em termos de Fanon (1968), o homem (e a mulher) mutilado; naquela, o poder e sua malvadez; nessa, a malvadez do poder. Há similaridades nos dias que correm?

Obviamente, não se tratava/trata de relação biunívoca; também não exprimia/exprime uma condição perene, inabalável, determinista. Senão, como explicaríamos os múltiplos engenhos de resistências que conduziram a processos de independência? Em que hipóteses os estouros de quilombos, onde quer que houvesse escravização do povo negro, encontrariam elucidação? Que razões seriam localizadas para explicar a resistência quase secular do Quilombo de Palmares? A manutenção de práticas afrodiáspóricas, como, por exemplo, o Candomblé, a Capoeira e o Samba de Pareia, que têm, inclusive, arrastado elementos de outros grupos étnicos e classes sociais, seria justificada por quais letras?

De qualquer modo, aquela empresa colonial, a despeito das conquistas de independência das regiões colonizadas, manteve/mantém, entre ex-colonizadores e ex-colônias, uma relação hierárquica, apoiando-se na “raça” e no gênero. Quijano (1992, p. 12 [sic]) nomeia essa relação de colonialidade e a explica da seguinte forma:

Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o "nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se

⁴¹ Retornaremos a esse conceito no Capítulo 05.

*observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante.*⁴²

Findo o processo de colonização política e de exploração aberta dos territórios físicos, simbólicos e corporais das zonas colonizadas, graças às lutas de independência, permaneceu a lógica classificatória dos sujeitos e das regiões segundo uma concepção universalizante de origem e base europeias. Do ponto de vista político-militar e do direito, a colonização não mais existe, mas, pelo prisma das relações de poder, de saber e do ser, a colonialidade é uma realidade que perdura e se imiscui por todos os setores da vida – e pelos corpos.

É dentro dessa racionalidade, erigida, conforme Dussel (2005), ainda no século XV, quando, em solo americano, encontram-se Europa, Américas e África, em condições e situações bastante distintas e adstringentes para as duas últimas, que vêm à luz as relações verticalizadas pautadas na raça, no gênero e no capitalismo. Naquele momento, naquele exato momento, erguem-se, simultaneamente, a modernidade e a colonialidade. Ou seja, é ainda na encruzilhada (ou na fronteira) da cidade colonial e da cidade do colonizado, em termos de Fanon (1968), que a colonialidade se corporifica.

Para Mignolo (2017a), a colonialidade é o lado obscuro da modernidade. Isso porque, além da impossibilidade da arquitetura desta de modo alheio àquela, a primeira representa a banda podre de uma racionalidade que foi/é responsável pelo extermínio de povos (originários e africanos), pela escravização de seres humanos (africanos e originários), pela exploração, destruição e desconstrução de relações saudáveis com a natureza, pela produção de inexistências de saberes e de pessoas reais (SANTOS, 2009) e pela negação da pluriversidade

⁴²Em tradução livre: “A estrutura de poder colonial produziu discriminações sociais que foram posteriormente codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou "nacionais", dependendo dos momentos, agentes e populações envolvidos. Estas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão "científica" e "objetiva") de significado a-histórico, ou seja, como fenômenos naturais e não da história do poder. A dita estrutura de poder foi, e ainda é, o quadro dentro do qual operam as demais relações sociais, de classe ou estamental. Com efeito, se se observam as principais linhas de exploração e dominação social em escala global, as linhas mestras do atual poder mundial, a distribuição de recursos e de trabalho entre a população mundial, é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dominados, discriminados, são exatamente os membros das "raças", das "etnias", ou das "nações" em que as populações colonizadas foram categorizadas, no processo de formação desse poder mundial, a partir da conquista da América”.

do mundo que, em termos de Maldonado-Torres (2008), em diálogo explícito com Fanon (1968), significa o esquecimento dos condenados e da condenação. E a alocação em zona do esquecimento, jamais duvidem disso, não é tão somente a negação da pluriversidade do mundo, é produção de morte (física e simbólica): “o esquecimento dos condenados faz parte integrante da verdadeira doença do Ocidente, uma doença comparável a um estado de amnésia que por sua vez leva ao homicídio, à destruição e à vontade epistêmica de poder – mantendo sempre uma boa consciência (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 83 [sic]).

Noutra escrita, Quijano (1999, p. 43) assinala que “a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado”, o que ocorre tendo como alicerce a ideia de “raça”⁴³, a qual, ainda conforme Quijano, no mesmo lugar, simbolizou, “seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial”. E acrescenta, já identificando-a com o poder: “tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto” (QUIJANO, 1992, p. 43).

É dentro dessa chave de leitura que Santos (2009) visualiza a abissalidade do pensamento ocidental/moderno, que, evidentemente, é colonial. Tal pensamento se caracteriza por produzir linhas abissais, as quais são responsáveis por dicotomias, pela produção de ausências e de inexistências. Essas linhas dividem a realidade em duas, a “deste lado da linha” e a “do outro lado da linha”. Para esta, apropriação e violência; para aquela, regulação e emancipação; para esta, invisibilização e exotismo; para aquela, visibilidade e reconhecimento; para esta, credence e selvageria; para aquela, ciência, cultura e civilidade.

Para a fratura ou ruptura dessa racionalidade, torna-se urgente a costura de atitudes decoloniais. Portanto, os posicionamentos e os movimentos necessários não se limitam à confecção de pensamentos que se oponham à hierarquização da humanidade segundo a região de origem, ao grupo étnico-racial de pertencimento ou ao gênero. Requerem um maior envolvimento: “a descolonização do poder, qualquer que seja o âmbito concreto de referência, deve ter como ponto de partida a descolonização de toda perspectiva de conhecimento (QUIJANO, 1992, p. 50).

A decolonialidade reclama pensamento-ação, pleiteia atitude: “o pensamento e a teoria decoloniais exigem um *engajamento crítico* com as teorias da modernidade, que tendem

⁴³ Ainda de acordo com Quijano, a ideia de “raça” nasce nas Américas e originalmente se refere às diferenças entre “índios” e conquistadores, principalmente ‘castelhanos’ (QUIJANO, 1992, p. 47).

a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29, *itálicos nossos*). E segue: “o condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si [“o homem mutilado”, “a dupla consciência”]” (MALDONADO-TORRES, 2019, 44). E, mais uma vez em diálogo com Fanon (2008), Maldonado-Torres (2019, p. 45) acrescenta: “a decolonialidade é tanto uma atitude como um projeto inacabado que busca ‘construir o mundo do Ti’”.

“O mundo do Ti”, sobre o qual se refere Maldonado-Torres (2019), é uma defesa que Fanon faz noutra obra memorável, “Pele negra, máscaras brancas”, e advoga a atitude de homens e de mulheres de combater toda e qualquer forma de violência contra o ser humano, independentemente de seu enquadre sociocultural, racial ou de gênero: “Exijo que levem em consideração minha atividade negadora, na medida em que persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos” (FANON, 2008, p. 181).

Inobstante seja essa uma boa citação para encerrar esta seção, gostaríamos, neste mesmo lugar, visto que ela nos será cara noutro momento, de evocar uma ferramenta manufaturada por Mignolo (2008). Referimo-nos ao “pensamento de fronteira”.

Essa ferramenta também foi batizada pelo semiólogo argentino como epistemologia de fronteira. E assim ele a entende: “Pensamento de fronteira ou epistemologia de fronteira é uma das conseqüências e a saída para evitar tanto o fundamentalismo ocidental quanto o não-ocidental” (MIGNOLO, 2008, p. 297 [*sic*]). Cremos se tratar de uma percepção (ou reconhecimento) de nossos agrilhoamentos históricos, culturais e subjetivos, os quais, ainda que não sejam nós indesejáveis, são certamente condicionamentos nos quais estamos imersos “até o pescoço”. Noutro momento e lugar, Mignolo (2017a, p. 12, *itálicos nossos*) acrescenta:

A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o híndi, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado. Portanto, a epistemologia fronteira emerge da exterioridade (não o exterior, mas o exterior inventado no processo de criar a identidade do interior, ou seja, a Europa cristã) do mundo moderno/colonial, dos corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial. Se explorarmos como a estética foi concebida e defendida, e como a arte foi praticada no século XVIII, veremos que a hierarquia das línguas anda de mãos dadas com a hierarquia do conhecimento, da arte e da literatura.

Falamos sobre essa “dominância” da língua nas formas de construir o pensamento. Disso resulta, pensamos nós, o pensar na fronteira, isto é, decolonizar o pensamento imerso em territórios e categorias que o aprisionam à colonialidade. O pensamento fronteiriço, portanto, requer vigilância, requer reflexão e discussão necessariamente coletivas. Mas requer, mais ainda, o reconhecimento de seus enlaçamentos e, por via disso, a ruptura com as formas de subjetivação (colonialidade do ser), com os conhecimentos historicamente validados (colonialidade do saber) e com a visão universalizante do mundo (colonialidade do poder). Requer atitude! É por essa razão que Mignolo (2017b) propõe que se substitua a “visão de mundo”, que caracteriza o eurocentrismo, por “sensibilidades do mundo”, que abre caminhos para o afeto e para outras zonas sensoriais.

Eu canto na guerra,
 Como cantei na paz,
 Pois o meu poema
 É universal.
 É o homem que sofre,
 O homem que geme,
 É o lamento
 Do povo oprimido,
 De gente sem pão...
 É o gemido
 De todas as raças,
 De todos os homens
 É o poema
 Da multidão.⁴⁴

Marcos e marcas do corpo

Aqui, nossa finalidade é apresentar o modo escolhido para a organização da Tese. Como é mais comum, ela se encontra disposta em capítulos (não fugimos desse enquadramento), os quais, esperamos, encontram-se alinhavados e têm a tarefa de, à guisa de candeeiro, em baile e ao sabor dos ventos ancestrais, alumiar os diversos elementos re/inventores das práticas pelas quais transitaram/transitam a pesquisa e o pesquisador, que também se fizeram enquanto o caminho era trilhado.

Para o bem da verdade, à medida que percorríamos os territórios, geográfico e simbólico, éramos reterritorializados – e também, muito provavelmente, interferíamos nos territórios com os quais nos encruzilhávamos. O caminhante faz o caminho ao caminhar, no

⁴⁴ “Meu canto de guerra”, de Solano Trindade. Referência: TRINDADE, Solano. Poemas antológicos. São Paulo: Editora: Nova Alexandria, 2007.

que o poeta amazonense tem razão⁴⁵; mas ele (o poeta) esqueceu (ou deixou para nos dizer noutra toada) que o caminho faz o caminhante e que ambos se fazem e refazem, entrecruzadamente, enquanto as pegadas marcam o chão, que é levado em um tanto na sola dos pés, no corpo.

A Tese é, portanto, vale dizer – em nosso caso, foi assim –, uma produção contínua, transtemporal, polivocal e, conseqüentemente, jamais monográfica: não é apenas da Mussuca e das/os mussuquenses, do Samba de Pareia e de suas/seus brincantes que falamos, mas a partir delas/es e com elas/eles. E, nessa roda de conversa, que busca quebrantar as concepções lineares de tempo e de espaço, vemos, logo ali, a Ancestralidade protagonizando a conversa e nutrindo nossas falas. Não se entenda com isso que não temos modos próprios de dizer, mas que não é o vazio quem dá à luz ao que dizemos.

*Cada um segue seu rumo
Ninguém sabe da verdade
O que tem que acontecer
O mais cedo ou o mais tarde*

(Composição de Nadir da Mussuca)

O primeiro capítulo da Tese, “A Mussuca é um quilombo / A Mussuca é um quilombo / Eu nasci e me criei aqui”, fotografa a Comunidade Quilombola Mussuca, considerando os aspectos históricos, tanto da Capitania de Sergipe D’El Rey quanto do município de Laranjeiras onde o Quilombo está inserido. Nesse passeio histórico, negritamos as muitas violências às quais recorreram o europeu e seus representantes brasileiros para a conquista do território e para o seu povoamento e exploração com objetivos econômicos, que se realizaram a partir da exploração dos corpos e das almas de africanas e africanos e de seus descendentes. Esse capítulo também retrata as diversas formas de resistência encontradas/inventadas por cativas e cativos para desconstruírem aquele modo de relação. Essas discussões são escritas dialogando-se com as/os mussuquenses e com intelectuais que se debruçam sobre a temática.

No Capítulo 02, “Vamos sambar de pareia / menina sapateia”, também dialogamos com as/os mussuquenses, notadamente com as/os brincantes, e com pesquisadoras/es para

⁴⁵ Referência à poesia, de Thiago de Mello, “A vida verdadeira”. Disponível em < <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-vida-verdadeira> >. Acesso em: 12 fev. 2021.

pensarmos a prática de tradição oral, afrodiaspórica e de encruzilhada presente, em termos de Brasil (até onde sabemos), apenas no Quilombo Mussuca, em Sergipe.

A ideia não foi tão somente destacar a beleza e a singularidade dessa modalidade de samba; foi também nossa intenção revelar o quão imbricada ela está na cotidianidade da Mussuca e também como o samba simboliza uma ferramenta de reexistência das/os quilombolas, contribuindo ora para a movimentação de fronteiras, ora para a ruptura delas. Nesse capítulo, fizemos ainda um passeio pelos territórios do Encontro Cultural de Laranjeiras, evento que ocorre há mais de 40 anos, ininterruptamente, no município sergipano.

O Capítulo 03, “‘É jeito que o corpo dá’: o currículo e suas tecituras”, é, obviamente uma discussão sobre esse instrumento/ferramenta da modernidade que tem conformado os corpos de homens e de mulheres (nunca incondicionalmente, nunca sem resistência) ao longo da história, e que encontra na escola seu *lócus* de engorda e de movimento. Nossa pretensão, nesse capítulo, é levar o/a leitor/a a perceber como o currículo está embrionariamente envolvido por e empenhado em robustecer as relações assimétricas de poder e, em razão disso, mostrar como ele é capaz de produzir ausências, inexistências e mortes. Também aspiramos provocar em quem nos lê questionamentos a respeito dos critérios, presentes no currículo, que determinam e delimitam a seleção de saberes (a partir de e produtores de monocultura) que excluem, por exemplo, as práticas assentes na oralidade.

O Capítulo 04, “‘Eu nasci e me criei aqui’: desvencilhando, por entre abandono e exclusão, a Educação Escolar Quilombola”, é uma viagem, aureolada por sangue, suor e esperança, pelos territórios da educação (formal) do povo negro, cujas marcas gritantes, quando se olham os poderes constituídos, tiveram a assinatura do descaso e da marginalização; no entanto, por outra via, quando se miram os movimentos negros, percebe-se o quanto esses territórios foram tatuados de lutas, de esperanças e de desafios. Foi assim. Ainda é assim, embora, talvez, as tintas não tenham a mesma tonalidade. E é nesse cenário em que a exclusão e o abandono protagonizam as cenas, mas que, por outro lado, os movimentos negros marcam e demarcam posição, que se insere a modalidade Educação Escolar Quilombola, para quem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) se fez surda e muda; porém, por outro lado, os sobreviventes de Palmares, como diria Abdias do Nascimento (1978), ecoaram/ecoam, em uníssono, suas vozes e seus corpos.

A ideia do Capítulo 05, “Práticas culturais e práticas curriculares: vozes e silêncios”, é refletirmos sobre: a) os dispositivos legais que dispõem sobre temáticas étnico-raciais (na educação); b) as produções “teóricas” que se debruçam sobre os modos como a racionalidade ocidental moderna foi se constituindo e interferindo na constituição dos sujeitos;

c) as práticas docentes que se sustentam na militância (e que podem denunciar a colonialidade e anunciar a decolonialidade) e d) os modos de diálogo ou de imposição de silêncio erguidos pelas práticas curriculares em relação aos saberes mussuquenses. Refletimos também sobre possíveis lamparinas elaboradas pelo pensamento decolonial que podem ser utilizadas nos fazeres pedagógicos que movem a modalidade Educação Escolar Quilombola. Refletimos, por fim, sobre os modos enghados e/ou encontrados pelo Samba de Pareia para brincar no chão da escola.

O Capítulo 06, “Curricularizar o samba ou fazer o currículo sambar?”, é um desdobramento do seu antecessor, com o diferencial de que, nele, buscamos responder se é ou não possível curricularizar o samba, observando, obviamente, as possíveis consequências advindas dessa curricularização, ou se, pelo contrário, é o currículo quem deve sambar e, claro, como colocar tamancos nos pés das práticas curriculares e lhe assegurar ritmo e paixão pela brincadeira afrodiaspórica assentada na oralidade.

Obviamente, essa roda de samba, que move saberes e corpos, exposta no capítulo em tela, conta com os dizeres e fazeres que se movem pelos territórios (físico e simbólico) mussuquenses, mas também constrói diálogos com aquelas e aqueles que se dedicam ao estudo de práticas culturais e/ou de práticas curriculares. Apresentamos, ainda, possibilidades de pensar o currículo que não desvirtuem a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012.

Uma palavra derradeira: neste âmbito da Tese (introdução), utilizamos por várias vezes o vocábulo “Circularidade/s” (essa é a décima quarta vez). Não leiam tal expressão como sinônimo de circular, de círculo, ou seja, como um conjunto de pontos alinhados e equidistantes de um ponto central (ou seja, a circunferência), nem tampouco como a área que essa linha limita. Quando nos remetemos à Circularidade, não estamos falando de círculo. Não! Pensamos Circularidade como dimensão entrecruzada (no espaço e no tempo), embrenhada e inter-relacionada com outros valores civilizatórios afro-brasileiros, a exemplo do Axé, da Ancestralidade, da Coletividade (Comunitarismo/Cooperativismo) e da Corporeidade. O posicionamento de Trindade (2010) a esse respeito é bastante elucidativo:

Reconhecemos a importância do Axé, da **ENERGIA VITAL**, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de **CIRCULARIDADE**, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na **CORPOREIDADE** do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante” (TRINDADE, 2010, p. 14, como no original).

Percebem? Não é um movimento que se limita a transcrever uma trajetória em círculo, mas sim que possibilita, em movimento, a renovação, a expansão, a transcendência, a ruptura com a concepção ocidental moderna/colonial de tempo e de espaço lineares.

Que se entenda: não estamos dizendo que os círculos não fazem parte da Circularidade, mas que esses não são a única maneira de ela, a Circularidade, movimentar-se (longe disso!). A Energia Vital, o Axé, movimenta-se por meio da Circularidade, o que significa que ela alcança, envolve e preenche todas e todos, independentemente de estarem numa linha circular, geometricamente falando, ou não; também alcança, envolve e alimenta tanto as/os que, numa concepção cronológica linear, compartilham o agora como as/os que, ainda nessa concepção, estiveram aqui no ontem ou aqui estarão no amanhã.

Vejamos, mais uma vez, os ensinamentos de Trindade:

Se estamos em constante devir, **vir a ser**, é fundamental a preservação da *MEMÓRIA* e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à *ANCESTRALIDADE*, também presente no mundo de territórios diversos (*TERRITORIALIDADE*). Territórios sagrados (*RELIGIOSIDADE*) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de *COOPERAÇÃO* e *COMUNITARISMO*, por *ORALIDADES*, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (*CORPOREIDADES*), pela música (*MUSICALIDADE*) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — *LUDICIDADE* (TRINDADE, 2010, p. 14, como no original).

Em derradeiro, mas à guisa de um até breve, lembremos a professora Azoilda Loretto Trindade, falecida em 2015, que nos possibilita compreender as africanidades a partir de interconexões impensadas pelo pensamento abissal (SOUSA, 2009), que a modernidade erigiu. Ao nos apresentar os valores civilizatórios afro-brasileiros e o modo embrionário, interdependente e retroalimentativo como eles se relacionam e interagem, Trindade nos nutre da esperança de que um mundo outro é possível – e talvez nem mesmo precisemos construí-lo, apenas resgatá-lo.

- Azoilda!

- Presente!



“A Mussuca é um quilombo / A Mussuca é um quilombo / Eu nasci e me criei aqui”



CAPÍTULO 01
“A Mussuca é um quilombo / A Mussuca é um quilombo / Eu nasci e me criei aqui”

A Mussuca é um quilombo
A Mussuca é um quilombo
Eu nasci e me criei aqui
Eu nasci e me criei aqui

E cadê o Samba
Olhe ele aqui
E cadê o Samba
Olhe ele aqui

(Composição de Nadir dos Santos)

Embora a Mussuca seja um território cuja pujança cultural e também o poder de mobilização de seus moradores se convertam em características não apenas incontestes, mas também diferenciadas, cremos não ser possível transitar por esse lugar sem olharmos para o município no qual ele se encontra inserido. Prova disso são as práticas culturais tradicionais: se a Mussuca, dentro dos limites territoriais do município de Laranjeiras, é, muito possivelmente, a Comunidade com a maior densidade de grupos culturais tradicionais, no estado de Sergipe é o município de Laranjeiras que deve ocupar esse *locus*. Então, conheçamos a cidade onde o “preto mais preto” (LIMA, 2006) instituiu/institui caminhos e é por eles instituído.

1.1 “Apropriação e violência”⁴⁶: história de capitania

A história da Capitania de Sergipe D’El Rey, que daria à luz o estado de Sergipe em 1824, inicia-se em 1590, quando uma nova expedição, composta por um exército de três mil homens, dessa vez comandada por Cristóvão de Barros, invadiu a região e trucidou os seus povos originários. Risério (2010, p. 81) aponta que “eram três mil homens armados, entre eles colonos, soldados e índios aliados aos portugueses. No comando, Cristóvão de Barros – que, na época, ocupando o posto de provedor-mor da Fazenda, dividia o governo interino da Bahia com o bispo D. Antônio Barreiros”. Após muita luta, os nativos (Tupi) foram vencidos pelas armas de fogo e pela cavalaria dos brancos. Em homenagem ao santo de devoção do “conquistador”, a capital da nova capitania recebeu o nome de São Cristóvão, nome que, por

⁴⁶ Referência a uma das dicotomias instauradas pelo pensamento ocidental moderno e sua abissalidade, segundo Santos (2009).

coincidência (teria sido, de fato, uma coincidência?), é o mesmo daquele homem que comandou o trucidamento e a escravização dos povos indígenas e se apropriou de suas terras.

Colocando dessa forma, podemos conduzir o leitor equivocadamente à crença de que a tomada do que viria a ser a Capitania de Sergipe D’El Rey fora fácil e rápida, o que não é verdade. A verdade, ainda segundo Risério (2010), é que as empreitadas voltadas para a aquisição da região foram iniciadas 15 anos antes, em 1575, pelo governador do norte do Brasil, Luís de Brito. Esse governador buscava dar forma à ganância do governo português com relação às terras invadidas e apropriadas nessas margens do Atlântico.

Para além das pretensões do governo português, internamente “a conquista se justificava pelo interesse dos moradores da Bahia de Todos os Santos pelos pastos dos rios Real, Piauí, Vaza-barris, Sergipe, Japarutuba e, principalmente, Rio de São Francisco, fundamentais à expansão da pecuária nos sertões de baixo” (MENEZES, 2015, p. 75), cuja exploração esbarrava nas resistências oferecidas pelos indígenas que habitavam a região.

Uma situação exemplar da resistência indígena é lembrada por Felisbello Freire: “os índios, dirigidos pelos morubyabas [morubixabas], Serigy, Suruby e Aperipê, recebem o governador [Luís de Brito⁴⁷] com hostilidade”. Logo adiante, no mesmo lugar, esse pesquisador complementa: “Brito obtém victoria na lucta, em que morre Suruby, sendo presos Serigy, Aperipê e mais mil e duzentos índios inclausurados na igreja de S. Thomé e depois conduzidos para a Bahia, *onde todos morrem*” (FREIRE, 1891, p. 15, itálicos nossos [*sic*]). E continua, referindo-se, agora, à façanha de Cristóvão de Barros, visto que a devastação das habitações indígenas e o incêndio das suas aldeias não conferiram êxito ao projeto de Luís de Brito: “Até que as armas de Christovão de Barros vieram destroçal-os e expellil-os [referindo-se aos indígenas], em 1590 [*sic*]”, quando se inicia a construção de São Cristóvão.

O alvorecer da cidade de São Cristóvão, como se observa, que permaneceria capital de Sergipe até 17 de março de 1855, esgueira-se por uma trilha impensável de destruição, de injustiças e de sangue. Sangue esse obviamente vertido em profusão dos corpos indígenas. Portando armas adequadas ao seu contexto, os povos originários se confrontavam com militares treinados e com armamentos de fogo das mais variadas ordens: cavalaria, espadas, mosquetes, pistolas e até canhões. Assim, “à entrada de janeiro de 1590, deu-se a grande batalha. Noite de gritos, de fogos, de fúria, de gente estrebuchando pelo chão” (RISÉRIO, 2010, p. 84).

O genocídio dos povos indígenas encontrava amparo nas teses que incitavam as conhecidas guerras justas. Conforme Arantes (2002, p. b28, destaques do autor), “a ideia

⁴⁷ Felisbello Freire grafa o prenome do governador com <z> em vez de <s> (Luiz e não Luís), como faz Risério (2010), autor a quem recorreremos no parágrafo anterior.

medieval de *guerra justa* foi sobretudo uma justificativa da guerra, com direitos às sutilezas teológico-jurídicas de praxe”. Perrone-Moisés (2002) enfatiza que, com o intuito de “provar a inimizade dos povos a quem pretendiam mover guerra e, conseqüentemente, escravizar”, os colonos buscavam convencer a Coroa de que se tratava de guerra justa. “Para tanto, descreviam longamente a ‘fereza’, ‘crueldade’ e ‘barbaridade’ dos contrários [povos indígenas], tratando [de] deixar claro que nada nem ninguém podia trazê-los à razão, ou à civilização” (PERRONE-MOISÉS, 2002, p. a31). Para Lamas:

A pacificação dos indígenas, fosse através da cristianização ou da guerra justa, encobria tanto as necessidades dos colonos (principalmente a carência de mão-de-obra cativa negra) quanto as necessidades da administração colonial (arrecadação dos Dízimos). Dentro desse contexto o indígena era um problema que necessitava ser solucionado. As formas de tratamento da questão indígena adotadas pela administração colonial variaram no tempo e no espaço, mas invariavelmente tomaram o caminho da violência e da conquista das terras anteriormente dominadas pelas nações dos coroados, coropós e puris (LAMAS, 2012, pp. 232-233).

No tangente à violência e à conquista das terras, não houve variação na Capitania de Sergipe D’El Rey. Como ilumina Menezes (2015, p. 35), “a fundação da capitania de Sergipe D’El Rei, [...] se processou por meio de ‘guerra justa’ contra as populações indígenas, através de empreendimento militar liderado por Cristóvão de Barros”. Mas o que se buscava camuflar por trás dessa modalidade de guerra (justa?) eram, em verdade, os interesses pelas terras e por tudo que delas poderia ser extraído ou, através delas, ser produzido.

Nunca é excessivo lembrarmos que São Cristóvão, por onde se inicia a construção da nova capitania, localiza-se no Vale do Cotinguiba, hoje ocupado também pelos municípios de Aracaju, Laranjeiras, Maruim e Estância. Essa região se caracteriza pela presença do solo de massapê (argiloso, escuro e com uma capacidade significativa de retenção da umidade) e dos chamados salões (outro tipo de solo, avermelhado e bastante fértil), mas também por estar localizada num território composto pelos vales dos rios Sergipe, Japaratuba e Cotinguiba.

Portanto, as propriedades situadas na região do Cotinguiba não somente poderiam, graças ao seu solo, favorecer-se da produção da cana-de-açúcar, mas também da facilitação do transporte/escoamento do produto dela advindo. Para se ter uma ligeira ideia da importância desse vale, e considerando que estamos nos referindo a uma capitania territorialmente pequena, importa informarmos que, em 1856, o Cotinguiba possuía 402 engenhos e, em 1881, 462, ainda que o número de engenhos da província tenha diminuído nesse mesmo período, como indica Amaral (2007).

O sangue de indígenas e, logo depois, de africanas/os enrubesce o escuro do massapê e tonifica o vermelho do “salão”. De início, presentes na nova capitania para os cuidados da criação de gado, negras e negros passaram a compor o cenário sergipano como instrumentos/ferramentas para a plantação, para os cuidados com a terra, para o corte da cana e para a fabricação do açúcar; também foram tratados como bem material dos senhores das fazendas e dos engenhos, e isso se inicia ainda no século XVI.

Risério (2010), por exemplo, lembra que, no século da invasão (século XVI), chegaram à capitania africanas e africanos para trabalharem principalmente no cultivo da cana-de-açúcar, mas também na criação de gado. E, como as resistências se fizeram presentes nos espaços físicos e simbólicos em que houve escravização, o próprio Risério, repetindo Freire, destaca que no alvorecer do século XVII, mais precisamente em 1601, ocorreu “o primeiro anúncio de uma fuga coletiva de escravos em Sergipe” (RISÉRIO, 2010, p. 161).

Esse é um eco que tem se repetido com a nova historiografia da escravização no Brasil. Em Moura (1988, p. 87), para destacarmos mais um exemplo, podemos ler que “onde quer que o trabalho escravo se estratificava, ali estava o quilombo, o mocambo de negros fugidos, oferecendo resistência. Lutando. Desgastando as forças produtivas, quer pela ação militar, quer pelo rapto de escravos [...]”. Esses posicionamentos nos remetem a Fanon, quando este faz alusão às tensões que permeiam as relações entre colonizador e colonizado:

A violência do regime e a contraviolência do colonizado equilibram-se e correspondem-se numa extraordinária homogeneidade recíproca. Esse reino da violência será tanto mais terrível quanto mais importante for o povoamento metropolitano. O desdobramento da violência no seio do povo colonizado será proporcional à violência exercida pelo regime colonial contestado (FANON, 1968, p. 69).

Outras formas de resistência também eram engendradas, e Moura as conhece, mas trataremos delas em outro momento.

É, portanto, nesse cenário no qual, por via de guerras justas, vão-se injustamente usurpando terras, violentamente dizimando populações e indignamente explorando seres humanos, que o município de Laranjeiras é erguido, território em que outro território, a Mussuca, conhecerá a luz.

1.2 Nas costas, “rubros degraus feitos de carne”⁴⁸: assim nasce e cresce Laranjeiras

Após o banho de sangue, iniciado na entrada do ano novo de 1590, Cristóvão de Barros passou a se preocupar com a administração da nova capitania. Como representante da Coroa, branco, europeu, “civilizado”, ele não tinha apenas “o direito” de trucidar os “gentios”, pois era-lhe garantido ainda o poder de dividir as terras em sesmarias e doá-las a quem “bem entendesse”. Certamente, os donatários dessas sesmarias seriam também outros brancos, “civilizados” e afeitos às ações que objetivassem o acúmulo de riqueza a qualquer custo. Como Thomé Fernandes fizera parte do exército de Cristóvão de Barros, ele recebeu as terras que mais tarde viriam a ser conhecidas como Laranjeiras:

Visto esta petição do suplicante [Thomé Fernandes], e havendo respeyto a ser já morador, nesta Capitania, e o que importa ao bem da terra e serviço de sua Magestade lhe dou em seu nome de sesmaria na parte que pode, mil brassas de terra em coadra salvando as pontas que junto do Rio ouver que não entrarão na medição e serão também suas e disso lhe passem sua carta porque lha dou, com todas as madeiras e Rios que dentro D’Ella houverem: Sergipe em 23 de Julho de 1594 annos [...] (Carta de Thomé Fernandes, citada por FREIRE, 1891, p. 349 [*sic*]).

E os indígenas? Estes deveriam (e devem) contentar-se em servir os senhores das terras onde outrora caçaram e pescaram, das terras em que viveram, constituíram famílias e se constituíram, das terras tatuadas com as marcas de suas/seus ancestrais. Deveriam também se colocar no seu mesquinho lugar e se reconhecer como matáveis, pensando aqui com Agamben (2002).

Mais justo seria, em verdade, que os povos originários agradecessem pela possibilidade de se tornarem escravos de gentes tão nobres e tão generosas. Afinal, essas pessoas se entregavam não somente a uma missão civilizatória; mais que isso: arriscavam suas próprias vidas em nome da salvação de selvagens, de não-humanos ou de subumanos. E, para mais, a dizimação de pessoas e culturas era um pequeno ônus a ser pago em prol da construção de uma civilização melhor, cristã, culta (imposição da *kultur*) e temente às coisas de Deus, pelas quais atuava Portugal.

Além disso, a violência precisava garantir a total desumanização dos povos conquistados: “Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua dêles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela

⁴⁸ Referência ao poema “Banzo” de Eduardo de Oliveira. Disponível no site do Literafro (o portal da literatura afro-brasileira). Link: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/727-eduardo-de-oliveira-banzo>>. Acesso em: 12 set. 2020.

fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o mêdo concluirá o trabalho [...]” (FANON, 1968, p. 09 [sic]).

Pois bem, Laranjeiras encontra, nesse cenário, considerando-se as dimensões geográficas, econômicas e políticas, além da presença dos primeiros africanos na região, as condições essenciais que possibilitarão o seu florescimento. É nessa localidade que, em séculos posteriores, concentrar-se-á parcela robusta dos engenhos de açúcar de Sergipe D’El Rey, como enfatiza Santana (2008).

Dentro desse bojo de fatores que propiciaram o florescimento de Laranjeiras podemos inserir a interiorização dos engenhos de açúcar e o impulso do seu comércio, importador e exportador, capaz de manter intercâmbio regular e direto com “Europa, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, através de brigues, bergantins, patachos, sumacas, ‘cutterz’ [...]” (THÉTIS, *apud* RISÉRIO, 2010, p. 345).

Não obstante, precisamos frisar que a sementeira que faz com que, no século XIX, o município de Laranjeiras receba o título de Atenas Sergipana exige um percurso bem dilatado. Oliveira (1981) assinala que, entre 1594 e 1623, nada de relevante ocorreu na pequena capitania brasileira, além da distribuição de terras entre os donatários. No século XVII, graças à colonização do Vale do Cotinguiba, começa a se desenhar a povoação daquele município: “o solo de massapê presente no território e o clima tropical úmido permitiram a produção de cana-de-açúcar na região”, conforme Aguiar (2017, p. 41), o que favoreceu a germinação dessa povoação.

Mas é somente no século XIX que o município em lume entra definitivamente num processo de desenvolvimento capaz de atrair para si muitas das luzes produzidas ou direcionadas à Capitania de Sergipe D’El Rey. Conforme Risério (2010, p. 345), “por volta de 1830, Laranjeiras é tida como o núcleo urbano mais rico da província”. Esse núcleo, em 07 de agosto de 1832, é elevado à categoria de vila: “Fica erigida em villa a povoação de Laranjeiras, e com ella creados todos os lugares da governança, que lhe são inherentes, tendo um escrivão de órfãos, e outro de geral, os quaes serão igualmente tabelliães de notas [sic]”, conforme estabelecia Decreto de 07 de agosto de 1832, segundo Oliveira (1981, p. 46). Em 1833, instala-se a Câmara Municipal com oito vereadores; dois anos depois, criam-se a paróquia do Sagrado Coração de Jesus e a Comarca de Laranjeiras – antes, o município encontrava-se vinculado àquela instalada em Santo Amaro –, o que lhe assegura emancipação judiciária, de acordo com Oliveira (1981).

O intervalo temporal entre 1840 e 1863 é considerado o período industrial do município: “Neste período Laranjeiras confirmou o seu título de Empório Industrial de Sergipe,

possuindo setenta e três engenhos de açúcar, fábricas de aguardente e de charutos, abundantes e férteis terrenos, onde os seus habitantes empregavam-se na cultura da cana e dos cereais” (OLIVEIRA, 1981, p. 64). A tabela abaixo, reproduzida por Sharyze Piroupo do Amaral (2012), ilustra, de forma relevante, a situação de Laranjeiras no cenário sergipano no interior do recorte temporal em evidência:

Tabela 02: Média de trabalhadores nos engenhos da Zona da Mata, 1858/1859

Municípios	N	N	Média	N	Média	Média	Safra	Valor
	Engenhos	Escravos	Escravos	Livres	Livres	Total	Arrobas	Em réis
Divina Pastora	59	1.408	24	446	8	31	190.570	523.360.000
Laranjeiras	61	1.945	32	192	3	35	167.426	484.400.000
Maruim	20	542	27	37	2	29	36.691	106.403.900
Estância	44	822	19	442	10	29	51.840	157.058.318
São Cristóvão	26	954	37	106	4	41	50.000	140.000.000
Espírito Santo	27	373	14	482	1	15	27.384	87.628.800
Santa Luzia	65	498	8	462	7	15	44.450	88.900.000
Total	302	6.542	22	2.167	5	28	568.361	1.587.751.018

Fonte: Amaral (2012, p. 76)

Com base na tabela de Amaral (Tabela 02), os três primeiros municípios, Divina Pastora, Laranjeiras e Maruim, estão situados no Vale do Cotinguiba (porção da Zona da Mata) e respondiam, naquele período, por 46,35% dos engenhos de toda a região, 59,53% da mão de obra escravizada e 31,14% dos trabalhadores livres; esses mesmos municípios eram responsáveis por 69,44% da produção de açúcar e contribuíam com 70,17% da renda auferida por toda a região.

Considerando-se apenas o Vale do Cotinguiba, Laranjeiras era quem possuía o maior número de engenhos (61) e também o número mais elevado de escravizadas/os, embora não apresentasse a maior produção do Vale. Se fotografarmos os sete municípios da capitania, Laranjeiras continua sendo aquele que apresentava a quantidade mais acentuada de cativas/os (29,73%), ainda que não apresentasse a maior média de escravizadas/os por engenho: 32 escravos por unidade produtora de açúcar, enquanto a média de São Cristóvão equivalia a 37.

A tabela de Amaral (2012) é interessante tanto para registrar a fecundidade da região quanto para, de algum modo, justificar o crescimento da povoação que se tornara vila há pouco mais de três décadas (OLIVEIRA, 1981). E, mesmo não sendo, na época, a maior produtora de açúcar da região, em seu terceiro decanato como vila, Laranjeiras foi responsável pela produção de quase 30% desse produto.

Há mais um dado que gostaríamos de destacar. Oliveira (1981) informa, que no período de 1840 a 1863, Laranjeiras contava com 73 engenhos de açúcar. Amaral (2012),

considerando o biênio de 1858/1859 – no interior, portanto, do intervalo proposto por Oliveira –, faz referência a 61 unidades. A diferença é significativa. Explicação para isso, talvez, repouse nos apontamentos de Amaral (2012). Segundo ela, os dados que compuseram a Tabela 02 não são oriundos de fontes isentas de subjetividade. Noutro momento, e nesse mesmo lugar, a investigadora acrescenta que:

Na série de inventários da região, salta aos olhos o compartilhamento das fortunas [...]. É raro encontrar nessa documentação senhores que fossem únicos proprietários de engenhos, bem como proprietários de um único engenho, tendência que se acentuou com o passar dos anos. Dessa forma, um único engenho podia ser propriedade de diversos herdeiros, que nele tinham um ou mais “quinhões”. Também era muito comum a posse de “quinhões” em engenhos diferentes, ou ainda, quando a herança era suficiente, a criação de novos engenhos desmembrados de um original, de onde vinham os complementos “novo”, “de cima”, “de baixo”, ou o sufixo “inho”. Assim temos, um ao lado do outro, Brejo e Novo brejo; Cambão de cima e Cambão de baixo; Paty de cima e Paty de baixo; Matto Grosso e Matto Grosso de baixo; engenho Várzea e Varzinha (AMARAL, 2012, p. 73).

Essa prática, comum na região, pode ter contribuído para a divergência entre os pesquisadores. Ou seja, um mesmo engenho, por estar repartido em engenhos menores e com nomes similares, talvez tenha aparecido, em determinado registro, isoladamente ou mais de uma vez, ao lado de proprietários diferentes. Essa é uma possibilidade.

1.3 Onde há escravização, há resistência a ela

*Samba nego
Branco num vem cá
Se ele vier
Cacete vai levar⁴⁹*

Consideramos importante negritar que, mesmo que o processo de aquisição de negras/os para o trabalho árduo na lavoura tenha ganhado corpo com o cultivo da cana-de-açúcar, “Sergipe importou seus primeiros escravos negros entre o crepúsculo do século XVI e a manhã do século seguinte” (RISÉRIO, 2010, p. 162). Esse mesmo autor considera esse fato digno de nota porque, antes do período supracitado, as/os negras/os presentes no território sergipano ou eram originárias/os de outras capitanias, e, portanto, eram fugitivas/os, ou atuavam na criação de gado, atividade que requeria um número menor de cativas/os.

⁴⁹ Uma das cantigas do folguedo Lambe-sujo e Caboclinhos, presente também no município de Laranjeiras.

Retornando à Tabela 02, observamos que, no biênio 1858/1859, Laranjeiras contava com 1.945 escravizadas/os e 192 trabalhadores livres laborando em seus engenhos e fazendas, atividades que englobavam desde a plantação da cana, passando pelo seu corte, até a moedura e a produção do açúcar; também eram responsáveis por cuidar do gado e da casa-grande. Nos engenhos, os trabalhadores livres atuavam em determinados períodos, notadamente na época de corte da cana-de-açúcar, ou quando tinham alguma habilidade especial indispensável para aquela unidade produtiva, sendo capazes de exercer funções específicas, tais como: mestre de açúcar, caldeireiro, purgador etc. O grosso do trabalho, a ser realizado durante o ano inteiro e várias horas por dia, era reservado à/ao cativa/o.

Embora a Capitania de Sergipe D’El Rey tenha obtido os seus primeiros contornos históricos, geográficos e econômicos no final do século XVI, quando o que ocorreu de mais relevante foram o seu fatiamento físico e a distribuição de sesmarias, foi somente no centenário seguinte que as primeiras importações de escravos começaram a se desenhar. Razão para isso reside, segundo Risério (2010), principalmente na atividade econômica exercida pela capitania, a criação de gado bovino, e no alto valor da/o cativa/o. Em decorrência disso, somente a partir da segunda metade do século XVIII, quando o número de engenhos começa a atingir “um patamar economicamente expressivo, que dependesse do concurso mais largo e sistemático do trabalho escravo” (RISÉRIO, 2010, p. 162), os proprietários desse novo motor da economia sergipana decidiram adquirir, em quantidade importante, a mão de obra escravizada, de origem banto⁵⁰, principalmente:

Negros e mais negros bantos fizeram a travessia atlântica com destino ao Brasil. No caso baiano, que se vai refletir mais imediatamente em Sergipe, o comércio negreiro era facilitado pela proximidade entre Bahia e Angola, cruzamento oceânico que, no século XVII, se faria em mais ou menos 40 dias de viagem (RISÉRIO, 2010, p. 167, itálicos nossos).

A presença do Banto no Brasil e, obviamente, na Capitania de Sergipe D’El Rey, explicaria, por exemplo, a existência dos candomblés angola, de instrumentos musicais (como a cuíca, o berimbau, o agogô), da capoeira e da forma samba que se encontra na base das diversas modalidades presentes no Brasil: Samba de Roda, Samba de Coco, Samba de Pareia – este último presente, no Brasil, exclusivamente na Comunidade Quilombola Mussuca que,

⁵⁰ Tanto em relação à grafia (Banto em vez de Bantu) quanto à origem, optamos por seguir Nei Lopes. De acordo com esse autor: “[...] com toda a certeza a grande maioria dos africanos trazidos para o Brasil na condição de escravos veio do vasto território abaixo da grande floresta tropical (África Central, Oriental e Austral), que é o habitat dos povos bantófonos” (LOPES, 1988, p. 01).

inclusive, utiliza, como um dos instrumentos de percussão, um tipo específico de cuíca com um som grave, denominado “porca”.

Sem dúvida, para movimentar-se a produção de cana-de-açúcar no período escravocrata, a aquisição de cativas e de cativos se fazia imprescindível. Para termos uma ligeira ideia da imprescindibilidade da/o escravizada/o na capitania, basta observarmos a elevação do número de engenhos na região. Subrinho (1983), por exemplo, afirma que, no primeiro quartel do século XVIII, referindo-se especificamente ao ano de 1724, havia 25 engenhos em Sergipe D’El Rey. Esse quantitativo eleva-se para 140 nos anos iniciais do século XIX. Ou seja, em menos de oito décadas, considerando-se que Subrinho, ao abordar a elevação na mudança do século, remete-se ao ano de 1802, o número de unidades produtoras de cana-de-açúcar e seus derivados sofreu uma elevação superior a 450%.

Ainda de acordo com Subrinho, em 1802, ano em que o pesquisador registra o aumento astronômico no número de engenhos na capitania, o panorama econômico-social de Sergipe D’El Rey tinha a seguinte configuração: uma cidade (São Cristóvão, a capital); sete vilas (Santa Luzia, Thomar, Propriá, Lagarto, Itabaiana, Santo Amaro e Vila Nova); e quatro povoações (Laranjeiras, Pacatuba, Japarutuba e São Pedro). A população, na época, era de 55.600 habitantes. Desses, 13.217 eram brancos; 1.641, indígenas; 20.849 eram classificados como pardos e 19.893 eram pretos. Se somarmos esses dois últimos grupos, chegaremos ao montante de 40.742 negros. Ou seja, mais de 73% da população era composta de pretos e pardos.

Laranjeiras foi uma das povoações que mais se beneficiaram com o crescimento da economia alicerçada no cultivo da cana-de-açúcar, favorecida por ser margeada por dois rios (Sergipe e Cotinguiba). “Por volta de 1830, [ela] é tida como o núcleo urbano mais rico da província” (RISÉRIO, 2010, p. 345). De acordo com Subrinho (1983), em 1854, quase 10% dos engenhos distribuídos em 18 localidades da capitania estavam implantados em Laranjeiras. Noutras palavras: a Capitania de Sergipe D’El Rey possuía, no período fotografado por Subrinho, 665 engenhos, dos quais 66 estavam localizados naquele núcleo. Apenas o município de Capela superava esse quantitativo.

Ratificando os posicionamentos de Risério (2010) e de Subrinho (1983), Amaral (2012) enfatiza que Laranjeiras foi um dos dez núcleos da região que tiveram seu desenvolvimento promovido graças à produção de açúcar. Foi inclusive esse produto que patrocinou a construção de belos sobrados particulares e de prédios públicos monumentais, bem como o calçamento das ruas de pedra e o erguimento de igrejas. Apenas a título de exemplo, seguindo Oliveira (2015), informamos que, em 1872, a pequena Laranjeiras contava com 2.793

cativas/os, quase o dobro do que existia no município que ocupava o segundo lugar, Divina Pastora, com 1.398 escravizadas/os.

Essa pujança desenvolvimentista, não obstante, paulatinamente vai perdendo fôlego graças a fatores como a Lei n.º 581, de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, que estabelece medidas repressoras ao tráfico de escravos; a mudança da capital de São Cristóvão para Aracaju (cidade fronteira), em 17 de março de 1855, a Lei n.º 2.040, de 1871 (Lei do Ventre Livre); e, é claro, a Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, que extingue a escravidão no Brasil.

Sem embargo, todas as legislações supracitadas, assim como a mobilização dos abolicionistas, encontraram sua força motriz (também) nos movimentos inaugurados ainda na primeira metade do século XVI, se considerarmos apenas o Brasil, ou no primeiro ano do século XVII, se pensarmos especificamente na Capitania de Sergipe D'El Rey. Estamos obviamente nos referindo ao quilombismo. Embora muitos atos de resistência tenham sido arquitetados por negras e negros durante o período de escravidão no Brasil, os quilombos foram, também nas demais regiões onde a escravidão se corporificou, por excelência, as unidades de resistência de africanas e africanos e de suas/seus descendentes. Para Moura,

Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista (MOURA, 1988, p. 87).

Beatriz Nascimento (2006, p. 117) reconhece nos quilombos “um marco na sua capacidade de resistência e organização”, referindo-se ao povo negro, e acrescenta que “o Kilombo cortava transversalmente as estruturas de linhagem e estabelecia uma nova centralidade de poder frente às outras instituições de Angola” (NASCIMENTO, 2006, p. 117 [sic]). Ainda assim, conforme Nascimento (1985, p. 43), “a primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559”.

Mesmo reconhecendo a incontestabilidade do poder alcançado por essa modalidade de resistência, ou seja, pelo quilombismo, é sempre relevante trazermos à baila outros modos costurados por cativas e cativos que exemplificam outras tantas formas de rechaço àquele

modelo de sociedade, sustentado na escravaria: abortos, suicídio, mentiras – um exemplo destas últimas é o oferecimento de informações erradas sobre a direção seguida pelas/os fugitivas/os –, preservação de práticas culturais em segredo (que eram proibidas pelos “senhores” das/os escravizadas/os), incêndio nas lavouras, envenenamento dos senhores etc.

O quilombismo tinha a vantagem de causar pânico em toda a região, a ponto de provocar reações, muitas vezes imediatas, não somente do governo central – da capitania, da Colônia ou do Império –, mas também do governo português, que se via atingido no seu ponto mais fraco, o econômico. E esse atingimento não se dava apenas pelas perdas na colheita de produtos agrícolas ou na produção de açúcar, pois a/o escravizada/o era um bem de valor econômico considerável, cuja perda, em casos de fuga, era encarada de modo bastante negativo. Tanto é assim que Mbembe (2014) alcunha-os (as/os escravizadas/os) de homem-moeda, homem-máquina.

Mas a potência desse movimento não se restringe a essas reações. Será ele quem, como efeito colateral para si mesmo, revelará as fragilidades daquela sociedade, no que se refere às suas forças de segurança; esse desvelamento obrigará os seus governantes a despenderem valores cada vez maiores para compor os seus exércitos. Nessa esteira, será criada a figura do capitão-do-mato. Segundo Amaral (2012), esse personagem aparece na história da escravatura logo após os eventos protagonizados pelo Quilombo de Palmares.

A Capitania de Sergipe D’El Rey não poderia alhear-se ao que já havia se consolidado no Brasil desde meados do século XVI. Com a ampliação dos engenhos de açúcar, houve a necessidade de um acrescentamento robusto na aquisição de mão de obra escravizada. A chegada cada vez maior de negras e negros para a exploração de sua força de trabalho nas lavouras – também nas fazendas onde o gado bovino era criado – levou-os imediatamente à arquitetura de maneiras de resistir àquele modelo de economia. Então, logo que chegaram, já em 1601, a primeira sublevação de cativas e cativos foi registrada na pequena capitania.

E outras se seguiram. Moura (1988) revela que, embora as táticas de guerrilha tenham sido utilizadas por quilombos em várias regiões do Brasil, foi em Sergipe que elas obtiveram maior êxito. Realizando-se efetivamente em diversas localidades da capitania e durante todo o período pré-abolição, os quilombos assustavam os proprietários de engenhos e deixavam os núcleos habitados em polvorosa.

Segundo Amaral (2012), em 1656, a capital de Sergipe D’El Rey (São Cristóvão) foi atacada por um grupo de negros fugidos. E, convocando Luiz Mott, essa mesma pesquisadora, no mesmo lugar, revela que, de 1774 a 1837, houve mais de 20 relatos de tentativas de revolta na pequena capitania. Risério (2010, p. 385, *itálicos nossos*) afirma que

em 1872, o quilombismo sergipano se fez presente em “Rosário, *Laranjeiras*, Pé do Banco (atual Siriri), Divina Pastora, Capela, Nossa Senhora das Dores, Japaratuba”. Em nenhum momento houve descanso para as autoridades das vilas e cidades. Os quilombos de Sergipe D’El Rey somente deixaram de lutar e de apavorar as comunidades quando a escravidão (oficial) se extinguiu.

É, portanto, nesse cenário, no qual a assimetria de poder vai construindo formas de reexistir, que se ergue, floresce e entra em declínio o que viria a ser o município de Laranjeiras.

1.4 Do sangue de muitos, um museu para poucos: Laranjeiras conhece o céu e o chão

Figura 08: Mercado Municipal



Fonte: Acervo do autor

Figura 09: Casa do folclore Zé Candunga



Fonte: Acervo do autor

Um olhar embriagado pela razão metonímica, responsável, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2006), pela produção de ausência (de saberes e de pessoas), ao deparar-se com o município de Laranjeiras (Sergipe), muito provavelmente o enquadraria entre os territórios atrasados, ineptos e incapazes de produzir práticas culturais plausíveis, ainda que, com seus blocos de anotações e equipamentos audiovisuais, os portadores desse mesmo olhar invadissem aquela cidade e revirassem as suas vísceras em busca de provas que justificassem suas convicções (ora, os tempos que correm, por esses lados, têm favorecido as convicções pré-prontas! Ou não?). É que, alimentados pela e na lógica da monocultura do tempo linear, esses olhos enxergariam, em Laranjeiras, apenas as suas ruas calçadas de pedras e os seus casarios antigos (figuras 8, 9 e 10); quiçá também veriam a vida economicamente precária de parcela significativa de sua população.

Laranjeiras se destaca no cenário sergipano pela sua arquitetura colonial e suas manifestações consideradas folclóricas, que arregimentam anualmente centenas de pessoas que se deslocam para lá, com a intenção de ver suas igrejas e seus casarios, andar sobre suas ruas de pedra e se encantar com as dezenas de grupos folclóricos que colorem o branco e cinza da pedra e cal (AGUIAR, 2017, p. 30).

Figura 10: Vista do calçadão do município



Fonte: Acervo do autor

Enxergariam ainda, e Aguiar (2017) tem razão (vejam transcrição acima), os grupos culturais tradicionais daquele município. Das dezenas presentes em Laranjeiras, destacamos: a Taieira, a Chegança, o Cacumbi, a Dança de São Gonçalo, o Samba de Pareia, o Reisado e o Samba de Coco. Excluindo o Samba de Pareia, para o qual reservamos um capítulo específico,

faremos uma abordagem breve dos demais grupos culturais aqui mencionados em momento posterior.

Entretanto, apesar dessa variedade e da riqueza cultural que os grupos trazem em si, cremos que a visão embotada permitiria apenas que os avistassem a partir da lógica do exotismo, na qual são encerradas pessoas e/ou práticas inaderentes ao pensamento ocidental-moderno, que é colonial. Além dessas imagens, veriam um tal atraso das/os brincantes e dos seus saberes, já que, para esse pensamento, eles são assimétricos “em relação ao que é declarado avançado” (SANTOS, 2006, p. 787).

É que acessar o território laranjeirense é como mergulhar, do ponto de vista da paisagem (atentem-se às figuras 08, 09 e 10), noutra século, talvez XVIII ou XIX. E, embora o município receba continuamente um número significativo de pesquisadoras/es (é, indubitavelmente, uma das cidades sergipanas que mais interesse provoca nesse grupo de profissionais) interessadas/os em sua arquitetura, em seus grupos culturais e/ou na Comunidade Quilombola nele localizada, as condições socioeconômicas de Laranjeiras requerem cuidado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵¹, o PIB *per capita*, ou seja, o produto interno bruto – a soma de todos os bens do município – dividido pelo número de seus habitantes (segundo o Censo 2010, 26.902 pessoas), com base no ano de 2017, correspondia a R\$31.185,77; em dólar, nos valores cotados no momento em que este texto foi escrito, esse montante é de aproximadamente US\$ 6.114,85⁵². Considerando que o PIB *per capita* do Brasil⁵³, em 2018, era de R\$33.593,82, vemos, de pronto, embora os recortes se refiram a anos distintos, mas vizinhos, o enquadre econômico de Laranjeiras.

Aguiar (2017) lembra que os habitantes desse município auferem suas rendas exercendo atividades remuneradas na prefeitura da cidade, trabalhando em empresas dos arredores responsáveis pela extração de minério, como é o caso da Votorantim, atuando no cultivo da cana-de-açúcar, ou ainda exercendo funções em empresas ou instituições públicas localizadas na capital do estado (Aracaju).

Por outro lado, a renda do município é oriunda principalmente da produção de cana-de-açúcar, prática que se inicia contemporaneamente ao período da escravização dessa região, e do extrativismo mineral, notadamente do calcário, da amônia e da ureia, o que é realizado por empresas como a Cimesa, vinculada ao grupo Votorantim, que se incumbem da extração do

⁵¹ Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/laranjeiras/panorama>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁵² Cálculos atualizado em 07 de dezembro de 2020, com base nos dados publicados pelo *site* Remessa Online. Disponível em <<https://www.remissaonline.com.br/cotacao/cotacao-dolar>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁵³ Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

calcário (base da fabricação do cimento), e a Fafen, “responsável pela produção e exportação de amônia e ureia e a White Martins, que responde pela produção de gás no estado de Sergipe” (AGUIAR, 2017, p. 36).

Seu nome, Laranjeiras, é oriundo das diversas e frondosas árvores frutíferas produtoras de laranjas que margeavam o rio Cotinguiba, cujos troncos e as sombras que elas produziam possibilitavam o descanso a moradores e viajantes e cujos frutos serviam-lhes de alimento. Sua relação com a escravização do povo negro encontra marco na fundação do porto, em 1637, à margem do rio Cotinguiba: “a importância econômica de Laranjeiras para a então província de Sergipe Del Rey explica, hoje, a predominância de indivíduos de origem africana na sua população” (LARANJEIRAS, 2006, p. 20). Segundo o Censo 2010, a população negra (preta + parda) do município supera os 80 pontos percentuais.

É nesse município, com uma população negra superior a 80%, que se ambienta a Comunidade Quilombola Mussuca, território que acolheu as nossas investigações acadêmicas. Nessa Comunidade, há três instituições de ensino, uma circunscrita à rede estadual e duas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. Foi em uma destas últimas, a EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, que as buscas de diálogos entre as práticas culturais tradicionais do Quilombo e as práticas curriculares que permeiam a educação escolar foram engendradas.

1.5 “Vem ver, vem ver a Mussuca como é”⁵⁴: histórias que fazem história

Antes de nos embrenharmos pelas entranhas da Comunidade Quilombola Mussuca, pensamos ser interessante movermo-nos, ainda que com brevidade, por certa encruzilhada, dialogando, de algum modo, com Rufino (2017) e também com nossas experiências em prática de tradição oral; portanto, dialogaremos com as/os ancestrais.

Esses lugares/territórios, as encruzilhadas, são sempre inquietantes. Estar numa é, para o bem da verdade, estar em nenhuma, ou em todas. Ou, dito de outra forma, os lugares-encruzilhadas são, ao mesmo tempo, todos os lugares (entrecruzados), nenhum dos lugares e um lugar outro.

Eles são, cremos, mais do que uma fronteira. São uma *zona do sendo*. Nessa zona, os pertencimentos às regiões fronteiriças – ou que se entrecruzam – parecem conformar-se com certa nitidez (ainda que, simbolicamente, os limites não se façam tão às claras). Por isso os conflitos, os enfrentamentos, os confrontos, as guerras. É óbvio que nem todas as áreas

⁵⁴ Versos de um dos cânticos do Samba de Pareia.

fronteiriças são bélicas, mas parece que nelas há sempre um diabo sentado sobre os ombros, que pode se exibir por meio do humor, das competições esportivas, das marcas etc. Noutras palavras: como, seguindo-se Fanon (1968), há sempre tensões pautando as relações entre a cidade colonial e a cidade do colonizado, as interações sociais erigidas entre os habitantes dessas duas cidades sempre esconderão um barril de pólvora no seio das palavras.

Mas não cremos que, nas encruzilhadas, o sentimento de pertença a elas seja tão nítido. Ao contrário, acreditamos que, nas *zonas do sendo*, a percepção de nelas estar ou de a elas pertencer é quase nula. Aposta-se, muitas vezes, que se esteja numa região intocada, pura, mesmo que os sinais de encruzilhamento sejam tantos e tão visíveis. E por isso também se move o diabo. É que, por mais absurdo que possa parecer, a “naturalidade” dos encruzilhamentos pode conduzir os sujeitos (híbridos), que neles se instituíram e que os instituíram, à reivindicação de posicionamentos, de identidades essencialistas, definitivas – o que, de novo, pode conduzir a conflitos... Mas não seriam todos os territórios encruzilhadas moventes?

Sigamos.

Tanto Risério (2010) quanto Amaral (2012) afirmam que as primeiras importações de escravos feitas pelos fazendeiros e pelos senhores de engenho residentes na Capitania de Sergipe D’El Rey consolidaram-se a partir do plantel de cativas/os disponíveis na capitania vizinha, a Bahia. Oliveira também compartilha desse entendimento: “Muitos dos escravos naturais da África chegaram até a província de modo indireto, ou seja, eles eram desembarcados comumente na Bahia e, só depois, alcançavam os portos locais” (OLIVEIRA, 2015, p. 36). Então, foi grande o impacto que sentimos quando ouvimos de Dona Nadir, por via de entrevista realizada em fevereiro de 2019, a seguinte narrativa:

⁵⁵Aí, o meu pai foi crescendo. Quando tava com seis, dez ano, aí, o meu pai [José Paulino dos Santos – o Seu Paulino] não queria que o marido da... o amante da minha avó, da mãe dele desse carão nele, porque o meu pai era cismado, era mesmo que eu. Ele dizia: ‘Oi, eu quero apanhar, agora um carão... eu não gosto que ninguém me dê. Quando tiver de chamar atenção, quando... tá... agora dar carão...’. Aí, aí, o meu pai, com isso, aí, o meu pai foi embora, saiu pelo mundo, com dez ano. Aí, saiu pelo mundo a fora, mundo a fora. Chegava numa cidade, ficava; chegava noutra, ficava. E ele disse que era... passou fome, dormia

⁵⁵ Além de fonte diferente da utilizada no restante do texto (*Script MT Bold* em vez de *Times New Roman*), utilizamos formatação específica nas falas dos malungos com os quais dialogamos, quando essas requereram mais de três linhas: fonte 12 e recuo de dois pontos nas margens esquerda e direita, além do margemento já estabelecido para todo o texto.

*debaixo da moita, dormia na beira do rio e ele foi indo. Aí, quando completou quinze anos, aí, ele se bateu ni Alagoinhas [Bahia].*⁵⁶

A criança de 10 anos, já acostumada à crueza da vida, parte, a pé, de Sergipe e segue rumo à Bahia, onde fica até os 25 anos de idade, conforme nos conta Dona Nadir. E, mesmo Sergipe estando bem mais próximo do estado de Alagoas, além de o Seu Paulino, ao longo dos cinco anos de jornada – “[...] quando completou quinze anos, aí, ele se bateu ni Alagoinhas” (Dona Nadir, entrevista, fevereiro de 2019) -, ter parado em várias cidades, pois “*chegava numa cidade, ficava; chegava noutra, ficava*”, a Bahia é o destino que o espera. É também na Bahia que o progenitor de Dona Nadir escolhe o terreiro de Candomblé que frequentará.

Ele, Seu Paulino, não é baiano – “*Meu pai nasceu aqui na Mussuca*” (Dona Nadir, entrevista, fevereiro de 2019). Os pais dele também não o são. E, embora não tenha nascido escravo, é descendente de escravizadas/os e transita, com fluidez e veemência, por territórios em que as práticas culturais africanas ditam o ritmo, a exemplo do Candomblé e do Samba de Pareia, ainda que não sejam elas puras (lembramos, são práticas afrodiáspóricas). E, mesmo quando José Paulino mobiliza, na Mussuca, atividades culturais cujas raízes não repousam na África, ele atribui a elas tonalidades negras, como é o caso do São Gonçalo do Amarante (Figura 11), prática cultural de origem ibérica, mas que, talentosamente, Seu Paulino vai enegrecendo:

Figura 11: São Gonçalo do Amarante (Mussuca)



Fonte: Fotografia de Filippe Araújo⁵⁷

⁵⁶ Optamos pela transcrição literal das falas dos malungos com os quais dialogamos, respeitando, por essa via, as variedades linguísticas típicas do campo de pesquisa quando está em uso o português em situações coloquiais. Atitude contrária a isso, ou seja, a utilização do advérbio latino “*sic*” ou a adequação das falas às regras estabelecidas pela gramática normativa, assentar-se-ia, em nosso entendimento, num comportamento colonial.

⁵⁷ Disponível em <https://infonet.com.br/verao/2011/ler-504.html?id=108233&titulo=acontece_verao>. Acesso em: 20 jan. 2020.

*Nosso rei pediu uma dança,
É de ponta de pé é de calcanhar
Aonde mora nosso rei do Congo
É de ponta de pé é de calcanhar*

Ou ainda:

*Mãe Zumbi
Aê aê mamãe Zumbi
Olha lá mãe Zumbi o que faz aqui
Aê aê mamãe Zumbi
Ô papai diz a missa pra mamãe ouvir
Aê aê mamãe Zumbi*

Na primeira cantiga, há uma referência ao Congo, uma das regiões de origem do povo Banto; na segunda, uma homenagem a Zumbi. Mas não é somente nas composições musicais que as africanidades são inseridas no contexto do São Gonçalo do Amarante (da Mussuca). Como assinala Conceição (2014), mesmo se tratando de uma prática de base europeia, é possível perceber elementos africanos também na indumentária utilizada pelo grupo, nos ritmos que embalam os corpos dos brincantes e nos instrumentos musicais por eles utilizados (tambores e reco-reco).

Certo é que o menino José Paulino dos Santos, uma criança negra, com apenas 10 anos de idade, na primeira metade do século XX, parte sozinho em busca de outra vida e chega à Bahia, onde certamente também chegaram, vindos d'além mar, em séculos anteriores, muitos dos seus ancestrais, dos seus "mais velhos". Em terras baianas, o menino Paulino tem acesso a novos saberes, como os segredos do Candomblé, mas também leva outros tantos consigo, alguns adquiridos na jornada de cinco anos, outros que a Mussuca lhe proporcionara, sendo um exemplo deste último caso, o Samba de Pareia.

Aos 25 anos, o então adulto e Babalorixá José Paulino resolve retornar à terra natal. Sentia saudade da mãe (Dona Vitória) e dos irmãos que ficaram na Mussuca, diz-nos Dona Nadir, repetindo a história que lhe foi transmitida pelo pai: "'Lobato, eu vou-me embora pra minha terra'. Ele [Lobato] disse: 'Por que, rapaz?'. 'Rapaz, eu sinto tanta falta quando eu saía com a minha mãe, com o meu pai, noite de São João, de sambar nas casa do povo [...]'". Para se despedir dos colegas, Seu Paulino compôs um samba que continua sendo um dos mais tocados nas apresentações do Samba de Pareia:

É vem nosso trem baiano

É vem nosso trem baiano

Na linha do Juazeiro

É vem nosso trem baiano

Na linha do Juazeiro

É quarenta, cinquenta canoa

É oitenta, noventa embarcação

Foi o trem que chegou fora de hora

Eu também não queria ter demora

Peguei o trem na estação eu vou embora

É vem nosso trem baiano

Na linha do Juazeiro

É vem nosso trem baiano

Na linha do Juazeiro

As estrelas do céu correm

Eu também quero correr

Elas correm atrás da lua

Eu atrás do bem querer

(Refrão)

Se eu soubesse que ele tava

Amando, querendo bem

Eu mandava te matar

Nem pra mim bem pra ninguém

(Refrão)

É quarenta, cinquenta canoa

É oitenta, noventa embarcação

Foi o trem que chegou fora de hora

Eu também não queria ter demora

Peguei o trem na estação eu vou embora

(Refrão)

Atrepei num pé de pinha

Chupeí pinha sem querer

Eu beijeí o pé de pinha

Pensando que era você

(Refrão)

*Lá de trás de minha casa
Tem um pé de rosa branca
Quem quiser casar comigo
Tem o véu e a aliança*

(Refrão)

*Da Bahia me mandaram
Uma penca de cajá
Mandando me perguntar
Se eu queria me casar*

(Refrão)

*É quarenta, cinquenta canoa
É oitenta, noventa embarcação
Foi o trem que chegou fora de hora
Eu também não queria ter demora
Peguei o trem na estação eu vou embora*

(Refrão)

*Quem me dera ser canário
O canário curió
Para fazer o meu ninho
No braço da letra Ó*

(Refrão)

*É quarenta, cinquenta canoa
É oitenta, noventa embarcação
Foi o trem que chegou fora de hora
Eu também não queria ter demora
Peguei o trem na estação eu vou embora*

(Refrão)

Essa relação com a Bahia – às vezes parental, mas principalmente afetiva e cultural – é também percebida nas falas de outras duas brincantes do Samba de Pareia, Dona Eugênia e

Dona Elizabete, que são irmãs biológicas: “[Eu] *tenho um irmão na Bahia*” (Dona Elizabete, entrevista, janeiro de 2020).

Retornemos. A Mussuca é uma Comunidade Remanescente de Quilombo. E, segundo o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, em vigência, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos [sic]” (BRASIL, 1988, art. 68). Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) cabe, segundo o Decreto n.º 4.887/2003, a competência para “a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2003, art. 3º).

O INCRA, segundo esse mesmo documento, contará com a assistência da Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao então Ministério da Cultura, com a finalidade de “[...] garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto” (BRASIL, 2003, art. 5º). Convém ressaltarmos que a FCP foi criada quinze anos antes do Decreto n.º 4.887/2003, em 1988, através da Lei n.º 7.668, “com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 1º).

Afirmar, portanto, que a Mussuca é uma Comunidade Remanescente de Quilombo é, simultaneamente, convocar uma série de movimentos e de semantizações sem os quais é impossível abarcar as potências dessa conquista, dos movimentos negro e quilombola, bem como as potencialidades que se esgueiram (e que podem se esconder) por essa denominação, as quais devem instrumentalizar outras formas de reivindicação, de luta e de resistência.

Em razão disso, quando identificamos a Mussuca como uma CRQ, estamos também admitindo que: 1) ela é uma comunidade, o que equivale a dizer que seu território é um bem comum; 2) essa comunidade se move num território afrodiaspórico; 3) esse território é remanescente de quilombo; 4) conseqüentemente, as terras que lhe são constitutivas passam definitivamente a pertencer àquelas/es que nelas habitam, ou seja, às/aos quilombolas, independentemente de quem tem a titularidade delas. Talvez possamos abordar essas questões fazendo uma discussão sobre território e sobre quilombo.

1.5.1 Território: o lugar do sujeito

Aqui, tentaremos mobilizar a nossa compreensão de território como entidade dinâmica, flutuante, instituída e institutiva tanto de práticas culturais quanto de sujeitos. É sempre importante negritarmos que as práticas culturais implementadas em determinado território guardam com ele uma relação eminentemente embrionária: o território é, em nosso entendimento, ente efetivamente protagonista no que concerne às práticas culturais que nele se erguem e se desenrolam (e a que a ele chegam) e também dos processos que forjam os sujeitos, acionando, para tanto, certos elementos que buscam singularizar a multiplicidade de pessoas que nele habitam. O curioso é que esses mesmos elementos também conformam o território.

Essa nossa percepção dialoga com Sodré (1988, p. 23, itálicos do autor) para quem “o território é, assim, o lugar marcado de um *jogo*, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real”. Trata-se de um jogo praticado dinamicamente pelos diversos elementos que ocupam o lugar – e não somente os humanos –, em determinado momento: humanos e não humanos, vivos e não vivos. É esse entretecimento, essa interpenetração flutuante que constitui o território e que a ele atribui certa identidade, que também flutua. Quando assim pensamos, ecoamos Milton Santos (2007). Esse estudioso considera que o território é o espaço/tempo no qual bailam as emoções; é também nele que as práticas são realizadas e os indivíduos se vestem, revestem e se desvestem.

O jogo sobre o qual fala Sodré (1988) não é soberano – não há nele independência, e sim entretecimento. Não é algo que está fora. Ao contrário, tal jogo é costurado por e costura as relações que, embora não sejam puras, singularizam o território. Cada território é um lugar único a cada momento. O jogo é simbólico, prático, político, necessariamente coletivo e é forjado pelo contexto socioambiental que demarca o lugar, não obstante tal demarcação não seja limitante e nem, de uma vez por todas, limitada.

O território é, conseqüentemente, o espaço/tempo de construção de saberes, de produção de cultura e de sujeitos, de fabricação de sentidos e de significados. É no território que se encontram, confrontam-se e se digladiam as percepções, as interações e as confecções do inédito (das/nas quais ele, o território, é também protagonista), tanto no que diz respeito às práticas quanto no referente aos sujeitos. Território é, por conseguinte, uma região fronteira, uma encruzilhada, uma *zona do sendo*.

O território é o campo em que saberes e poderes se esgrimam e se retroalimentam, evidentemente em conexão com os modos como as relações entre os sujeitos são constituídas e

como essas relações se instituem com o território. Não conseguimos pensar os processos de formação dos sujeitos estando eles apartados do território e nem este alheado àqueles: os sujeitos fazem o território ao tempo em que este os faz. O território é, simultaneamente, estímulo, campo e alvo das práticas, embora nunca os seja em correspondência biunívoca e imutável.

O território é fronteirado e, paralelamente, no interior dele, podem ser erguidas fronteiras (físicas e/ou simbólicas), ainda que não sejam definitivas. Por essa via, pensamos que o território, considerando os modos de sua instituição (e/ou alocação) e as maneiras como as relações entre os sujeitos, nele, estabelecem-se, pode se converter em palco de produção da inexistência de saberes e de pessoas reais, podendo também, inclusive, a depender de relações geopolíticas mais amplas, ser produzido, ele próprio, como inexistente, dialogando, nesse nosso posicionamento, com Santos (2009).

Por essas e outras razões, é indispensável pensarmos o território não apenas como uma extensão espacial, como o lugar em que os prédios são erguidos e as pessoas habitam e transitam. Nessa linha de leitura, Saquet e Silva (2008, p. 30) apontam que

[...] se entendermos o território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, consoante se entende na geografia, estaríamos desconsiderando diferentes formas de focar o seu uso, as quais não engessam a sua compreensão, mas a torna mais complexa por envolver uma análise que leva em consideração muitos atores e muitas relações sociais.

O território é espaço/tempo de produção de sentidos. E os processos de significação, nas regiões outrora colonizadas, é necessário que digamos logo, são também resultantes de relações regradas pela colonialidade, como define Quijano (1992). Advém dessa leitura a conclusão inadiável de que os territórios, dentro de uma economia moderna/ocidental, no bojo da qual nos encontramos, podem se tornar os lugares, por excelência, da interdição e do impedimento à co-presença de pessoas e de práticas que destoam dos modelos hegemônicos estabelecidos como verdadeiros e superiores por um pensamento eurocêntrico, que é monocromático, monofônico e monossêmico. Assim, em razão dessa configuração, a abissalidade é erguida, reverberando, nessa nossa compreensão, as palavras de Boaventura de Sousa Santos (2009).

Mas, como nada no território é permanente nem solitário, o que nele pode haver de colonial, e normalmente há, pelo menos nas regiões um dia colonizadas, é capaz de encetar movimentos decoloniais. Dizendo dessa forma, talvez criemos a percepção ilusória de que a relação entre colonialidade e decolonialidade se instaura num cenário dialético. E essa relação

pode, também, instaurar-se nesse cenário, mas não obrigatoriamente. Ou seja, o espírito humano é sempre capaz de encontrar formas outras de resistir e de reexistir, muitas vezes alheias ideologicamente àquelas que combatem ou com as quais discordam.

A ideia de um território movente recebe o endosso de Saquet e Silva (2008). Conforme apontam esses autores, o território é continuamente construído e desconstruído segundo um jogo de relações de poder. Consoante Milton Santos (2007), nada que seja realmente essencial é factível sem um conhecimento do território, mesmo porque é nele que as emoções, as forças (consonantes e dissonantes), as fraquezas, os poderes e a história humana se realizam em plenitude. Território é o lugar em que a vida acontece e se faz. Os territórios se misturam com os sujeitos, e o sujeito é territorializado.

Especificamente no tangente às comunidades quilombolas – e o mesmo raciocínio, cremos, pode ser desenvolvido em relação aos povos indígenas, seringueiros, ribeirinhos e outros –, esses territórios são considerados tradicionais e contemplam não somente o espaço geográfico e a sua propriedade, “mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 2012, art. 3º, II, a). Essa abordagem é ecoada por Santos (2007) quando este sublinha que a ideia de território nos remete também ao plano cultural.

O Decreto n.º 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que “institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais” e, por conseguinte, inclui as CRQ, compreende território tradicional como “[...] espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente [...]” (BRASIL, 2007, art. 3º).

A Mussuca insere-se com fluidez nesses marcos que definem o território negro, ou seja, as Comunidades Remanescentes de Quilombo: a) os seus moradores, ainda que, por via de matrimônio, possa haver exceções, descendem dos povos escravizados no Brasil; b) o lugar onde hoje se situa a Mussuca é ocupado por descendentes de escravizadas/os desde, pelo menos, o século XIX; c) os modos de existência da comunidade em questão são singulares, encontrando-se nela práticas culturais exclusivas, como é o caso do Samba de Pareia. São essas práticas, costuradas pelos indivíduos a partir das condições que lhes foram/são apresentadas pelo entorno, que constituem os sujeitos e o território.

1.5.2 Quilombo, lugar de negro

“*A Mussuca é um quilombo*”, afirma repetidamente Dona Nadir em suas apresentações nos palcos, abertos ou fechados, do país, enquanto canta e encanta a plateia com sua vigorosa e singular voz.

De acordo com Nascimento (1985) e Munanga (1995/1996), a palavra “quilombo” (forma aportuguesada de *kilombo*) é originária dos povos de origem banto. Consoante Nascimento (1985), para que o indivíduo fizesse parte de um *Kilombo*, considerando a etnia Imbangala, era necessário passar por um ritual de iniciação, que envolvia a circuncisão: “*Kilombo* aqui recebe o significado de instituição em si. Seria *Kilombo* os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala” (NASCIMENTO, 1985, p. 43, itálicos no original). Com Munanga (1995/1996), aprendemos que tanto a presença quanto o significado de quilombo, no Brasil, “têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire⁵⁸” (MUNANGA, 1995/1996, p. 58 [sic]).

Dessarte, parece-nos bastante plausível depreender da afirmação de Kabengele Munanga que, mesmo esses povos sendo oriundos de regiões diversas do continente negro, a resistência à escravização tem a língua como uma aliada fortíssima da sua organização. Com isso não queremos reduzir as imensas dificuldades e os obstáculos rochosos que se apresentaram a eles em terras receptoras – que vão desde o desconhecimento geográfico às torturas engenhosas diante de tentativas insurrecionais (e mesmo em ausência delas) –, mas apresentar um elemento facilitador às arquiteturas de fuga, vez que as línguas faladas por esses povos preservavam um radical comum: “o estudo de algumas palavras principais revelou a existência das mesmas raízes com o mesmo conteúdo entre esses povos” (MUNANGA, 1995/1996, p. 58).

Essa nossa conclusão parece ganhar certa substantividade quando observamos os dados (território brasileiro e povoamento) apresentados pelo IBGE, os quais revelam o número estimado de desembarques de africanos no Brasil, por procedência regional, considerando os períodos de 1701 a 1810. Naquele período, Angola e Costa do Marfim, nessa ordem, foram as regiões que alimentaram o tráfico negreiro destinado ao Brasil: “Chefes políticos e mercadores

⁵⁸ Desde 1997, o Zaire adotou o nome de República Democrática do Congo, país da África Central.

da África Centro-Occidental (hoje região ocupada por Angola) forneceram a maior parte de escravos utilizados em toda América portuguesa” (IBGE, 2000)⁵⁹.

De qualquer forma, e ainda nos inspirando em Munanga (1995/1996) e Nascimento (1985), os quilombos representaram uma instituição política e militar de cultura banto que se fez presente, nem sempre preservando esse nome, em todas as regiões onde a escravização do povo negro ocorreu.

Nascimento (1985) enfatiza que, embora a Coroa Portuguesa conhecesse a empresa quilombola desde o século XVI, apenas no século XVIII, trezentos anos depois, o colonizador resolveu definir quilombo:

Somente em 1740, em 2 de dezembro, assustadas frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livres do domínio colonial, depois das guerras no nordeste do século XVII, as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: ‘toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’ (NASCIMENTO, 1985, p. 43).

A referência a “pilões” justifica-se por se tratar de um equipamento de importância expressiva para a transformação de grãos, como o milho, por exemplo, com os quais as/os quilombolas preparavam seu alimento.

Convém, à vista disso, trazermos à baila que as definições conferidas ao termo “quilombo” considerando os períodos do Brasil Colônia, do Império e da República e, em razão disso, ao vocábulo “quilombola”, guardam em si uma relação embrionária entre fuga e resistência. Entretanto, as pesquisas de O’Dwyer (2002) demonstram a grande diversidade de possibilidades de formação de quilombos, que, obviamente, passavam pelos movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, em todos os casos, “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência [nem sempre materializada como sinônimo de conflito] na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio” (O’DWYER, 2002, p. 19). Assim, outros modos de formação de quilombos podem ser apresentados: a aquisição de terras por família de escravos alforriados; a doação de terras, quando o impacto da queda do preço de produtos, como algodão e cana-de-açúcar, foi tão grande que desembocou no desmonte de vários engenhos; heranças e indenizações.

No caso específico da Mussuca, a hipótese levantada por Conceição (2014, p. 02), a partir de diálogos com as/os moradoras/es da Comunidade, é a de que essa CRQ pertencera à “ex-escravizada Maria Benguela que ‘herdou’ as terras de um fazendeiro e as transformou num

⁵⁹ Disponível em <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

quilombo o qual liderou até a morte imprimindo respeito, autoridade, bravura, astúcia e resistência feminina”. Essa hipótese tem a vantagem de reforçar a origem banto das/os quilombolas, já que a etnia Benguela está inserida na variedade de grupos étnicos componentes do Banto. É interessante notar que o povo Benguela se destaca também pela presença, em seu seio, de exímios músicos, como enfoca Santos (2007). E, em Sergipe, a musicalidade e a dança são algumas das características mais notadas nos mussuquenses.

De toda forma, nos quilombos, juntavam-se negras e negros (não só!) originários de etnias distintas, e um modo híbrido de existir (de fazer, de aprender, de se comunicar e de se relacionar; de ser, enfim), a partir das práticas culturais incorporadas no novo *habitat*, ia paulatinamente sendo erigido. Essas práticas culturais híbridas singularizavam/singularizam esses grupos, conferindo-lhes características que os delineiam, mas não os engessam.

Uma palavra a mais: ainda no tocante a quilombo, o que, cremos, resulta do erguimento de uma nação a partir de substratos escravagistas, racistas e pigmentocráticos – este último, havemos de esclarecer, é compreendido como “o privilégio da pele clara (*light skin*) em relação à escura (*dark skin*) no tocante às oportunidades de mobilidade social”, como nos alerta Nascimento (2015, p. 01) –, enfatizamos mais um elemento. Noutro lugar, afirmamos, sob o lume de Boaventura de Sousa Santos (2009), que, “mesmo simbolizando as lutas políticas dos movimentos negros na contemporaneidade – ou talvez por isso mesmo –, quilombos e quilombolas são alocados, de acordo com o pensamento abissal moderno, ‘do outro lado da linha’ desse pensamento” (FRANÇA; MENDES; AGUIAR, 2017, s/p). Nesse lugar, buscávamos compreender os dispositivos que são convocados por um certo pensamento (hegemônico) abissal moderno que aloca quilombos e quilombolas em uma zona profundamente marcada pela dicotomia apropriação/violência, que “reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não” (SANTOS, 2009, p. 30). Aqui, buscamos inserir, nessa discussão, a educação formal, considerando aquela prescrita pela Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que institui a Educação Escolar Quilombola (EEQ), com o objetivo de pensar as razões que subjazem e fundamentam práticas curriculares excludentes (invisibilizadoras).

1.5.3 “A Mussuca é um quilombo / Eu nasci e me criei aqui”⁶⁰

Figura 12: Vista panorâmicas da Mussuca



Fonte: Acervo do autor

Segundo a FCP, conforme a Portaria n.º 171/2020, publicada no Diário Oficial da União em 29 de outubro de 2020⁶¹, o estado de Sergipe conta com 37⁶² comunidades remanescentes de quilombos (CRQ). Essas comunidades estão distribuídas em 29 cidades do estado – alguns municípios possuem mais de um quilombo – e, dentre elas, está Laranjeiras, que, embora seja um dos municípios com a maior população negra e tenha concentrado, durante o período de escravização do povo negro na Capitania de Sergipe D’El Rey, um número elevado de engenhos, como já visto em item anterior, possui, até a data de publicação da portaria em tela, apenas uma Comunidade Remanescente de Quilombo, a Mussuca⁶³ (Figura 12).

Sobre essa Comunidade, podemos dizer, serenamente, que é não apenas uma das mais conhecidas de Sergipe, mas também uma das que provocam maior *frisson* nesse território e que mais atraem os olhares tanto de pesquisadoras/es acadêmicas/os quanto das/os curiosas/os do estado e do país. Não cremos que essa espécie de mobilização centrípeta possa ser creditada à sua localização em Laranjeiras – a cidade conhecida como um museu a céu aberto – e à sua proximidade da capital (Aracaju). Mesmo porque, em Aracaju, há uma comunidade

⁶⁰ Referência a um dos cânticos do Samba de Pareia.

⁶¹ Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁶² Embora constem apenas 37 CRQ, o número de territórios quilombolas suplanta esse quantitativo. Isso se deve ao fato de que algumas vezes a certificação contempla mais de uma comunidade quilombola; é o que ocorre, por exemplo, com a CRQ Luzienses. Nela, constam os seguintes quilombos: Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa, Pedra D’água, Bode e Botequim).

⁶³ Em entrevista que nos foi concedida pelo/a professor/a Ifokanbale, há em Laranjeiras um povoado (Bom Jesus) que “tá em processo [de reconhecimento enquanto CRQ], ele ainda não tem o documento [certificado]” (Entrevista, junho de 2020).

quilombola, a Maloca, mas que não tem, infelizmente, convocado tanta atenção como deveria e como de fato merece.

Nossa suposição é a de que a razão mobilizadora que leva essas/es pesquisadoras/es, com diversos objetivos, à Mussuca repousa na potência singular do seu povo e nas práticas culturais por ele implementadas que singularizam a Comunidade. A Mussuca é provavelmente o Quilombo com a maior diversidade de práticas tradicionais de Sergipe. Nela, encontramos o Reisado e o São Gonçalo, cujas origens nos remetem ao continente europeu, assim como o Samba de Coco e o Samba de Pareia, ambos de matriz africana. Convém negritarmos que o Samba de Pareia, certamente uma prática cultural de origem banto (trataremos disso noutro momento), é específica dessa Comunidade, sendo essa mais uma razão para a atração provocada pelo Quilombo. Para além disso, como uma parcela significativa de seus moradores busca nos rios que cercam a Mussuca (Cotinguiba e Sergipe) sua fonte de sobrevivência, também a culinária vem se convertendo num forte elemento atrativo: a mariscada e a moqueca de sururu têm se destacado nessa área.

O que, na Mussuca, capturou a atenção de Conceição (2014) foi principalmente a força feminina. E ela tem razão. As mulheres mussuquenses protagonizam várias atividades culturais e/ou econômicas desse Quilombo. São elas, por exemplo, que não somente compõem o Samba de Pareia como também são as principais arquitetas das transformações dessa prática tradicional e as responsáveis por solapar fronteiras e desafiar normas, possibilitando, dessa forma, que o samba não apenas se tornasse visível a nível nacional, mas que também se convertesse em instrumento de robustecimento da identidade quilombola e em arma de reivindicação de direitos.

E, não obstante Laranjeiras (2006) aponte que apenas 9,09% das mulheres atuam em atividades pesqueiras, enquanto, com referência aos homens, esse percentual se eleva para 22,22%, são elas que vemos subirem as ladeiras da Mussuca com cestos e latas de mariscos sobre a cabeça, ou no quintal de suas casas, onde as vemos extraírem sururus, maçunins e sutingas de suas conchas.

França (2013) reparou na familiaridade que entrelaça os moradores da Mussuca; nos modos como as crianças são cuidadas pela Comunidade, independentemente de serem elas filhas ou filhos de quem cuida delas; na permanência de brinquedos e de brincadeiras mais tradicionais; nas forças dos seus grupos culturais e das/os moradoras/es. Reparou ainda na forma como o currículo escolar, considerando os saberes matemáticos, distanciava-se da contextura sociocultural, mesmo a unidade de ensino estando sediada em um quilombo.

Santana (2008) olhou arqueologicamente para a Mussuca e elaborou uma fotografia minuciosa e importante para as lutas de outrora e de sempre. É possível dizermos que o olhar de Santana construiu uma caixa e nela colocou várias ferramentas que podem ser utilizadas pelos moradores da Comunidade Quilombola, a qualquer momento e de modos diversos, para abrir novas clareiras ou mesmo para ampliar aquelas que já foram abertas. Não custa realçarmos: as ferramentas podem ser manipuladas obedecendo-se ao seu destino ou modos outros podem ser inaugurados.

1.5.4 Maria Benguela: uma narrativa fundacional

Antes de prosseguirmos, cremos ser necessário salientar que os modos como as/os mussuquenses foram costurando – e ainda o fazem – sua história não estão desconectados, de forma nenhuma, das maneiras de existir dos grupos étnicos dos quais são originárias/os, principalmente do Banto. Essas pessoas e as práticas por elas mantidas (ainda que ressignificadas) e que as trouxeram até aqui são necessariamente afrodiaspóricas.

Isso significa dizer que, embora as práticas erijam-se em áreas temporal e geograficamente distantes daquelas de onde foram violentamente arrancadas/os as/os ascendentes das/os mussuquenses, os encontros físicos e simbólicos não nulificaram os elementos culturais de base africana. O hibridismo é, certamente, a característica que melhor perfila os saberes das/os quilombolas, embora defendamos que, mesmo antes de encontrarem os povos indígenas e os europeus no Brasil, as práticas culturais das/os negras/os sempre foram práticas de fronteira. Ao dizermos isso, estamos tentando seguir, *pari passu*, o filósofo Achille Mbembe (2014, p. 173), para quem “a ligação ao território e ao solo em África sempre dependeu do contexto. Em alguns casos, as entidades políticas tinham como delimitação não as fronteiras, no sentido clássico do termo, mas uma imbricação de espaços múltiplos, constantemente feitos, desfeitos e refeitos [...]”.

Pensamos que é nessa seara, na qual se movem o desejo de pertencimento e a necessidade de explicação e de justificativa de si mesmos e dos seus quefazeres – e em que também se delineiam os processos de identificação –, que a narrativa fundacional encontra território fértil, tanto para a sua germinação quanto para o seu florescimento e sua posterior polinização. Pensamos também que, no caso específico das comunidades historicamente marginalizadas, como ocorre com os quilombos brasileiros, as narrativas fundacionais contribuem para “desinvisibilizar” as pessoas e suas práticas culturais, mesmo estando elas dentro de uma conjuntura extremamente racista, como a que alicerça este país. Elas, as

narrativas, agrupam-se do outro lado do cabo de guerra no qual, em termos de Maldonado-Torres (2008), habita o esquecimento dos condenados e da condenação e, juntas, buscando combater esse esquecimento, conformam a imagem de um sujeito idealizado que atribui ao grupo certa origem especial, até mesmo heroica.

Em diálogo com Hall (2003, p. 29), acreditamos ser possível assinalar que as narrativas fundacionais estão embrionariamente atreladas “[a]o potencial real [...] de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido a nossa história”. Podemos acrescentar que cabe à narrativa, também, a tarefa de justificar tradições e de a elas fidelizar os sujeitos, funcionando, assim, como um dispositivo que possibilita, notadamente entre os povos afrodiáspóricos, a construção de elos entre o *Sasa* e o *Zamani*, ou seja, entre os tempos de experiência, de vivência dessas pessoas (o *Sasa*) e os tempos que, embora contenham o *Sasa*, ultrapassam-no e abarcam a ancestralidade (*Zamani*) (CASTIANO, 2010).

No caso da Mussuca, coube a Maria Benguela a encarnação dessa narrativa. A conclusão de Conceição (2014), a partir de conversas com a Comunidade, é de que essa escravizada, uma mulher forte, aguerrida, líder, herdou as terras, que hoje compõem a Mussuca, de um fazendeiro e as transformou em um quilombo.

Em nossas investigações acadêmicas, realizadas na Comunidade Mussuca, as referências a essa personagem são rotineiras. Às vezes há uma ligeira diferença: em vez de Benguela, ouvimos “*Banguela*”. Talvez a defasagem fônica possa ser decorrente da proximidade desse último vocábulo com o cotidiano das comunidades postas à margem e empobrecidas do Brasil – e os quilombos estão entre elas. A ausência ou a precariedade da assistência médico-odontológica leva as pessoas a perderem parte da dentição e, então, a fazerem parte do grupo daquelas/es que são coloquialmente chamados de “*banguelas*”. É uma suposição. Mas, tal como Conceição, cremos, sim, que se trata de Maria Benguela.

De qualquer sorte, Maria Benguela é a líder da Comunidade que aparece na história da Mussuca nos momentos decisórios e também quem decidiu o nome da comunidade: “*É, é Mussuca mesmo porque foi a Maria Banguela, a derradeira escrava, que chegou aqui na Mussuca e botou esse nome e vai ficar esse nome mesmo*” (Dona Nadir, entrevista, fevereiro de 2019).

1.5.5 “Mussuca vem de mussum, um peixe valente”⁶⁴: o topônimo

Quanto ao topônimo “Mussuca”, Laranjeiras (2000, p. 58) assinala que é originário de mutuca “nome vulgar de insetos dípteros braquíceros da família dos tafanídeos, de origem tupi (*mbotuka*), habitantes dos manguezais que cobriam a região onde hoje se localiza o quilombo”. Armino Guaraná, intelectual sergipano, crê que o vocábulo origina-se de *Mocyca* e com significado bem distinto daquele pensado por Laranjeiras: “[Mussuca:] Fazer chegar, puxar para si, exprimindo o modo de derrubar o gado na carreira, puxando-o pela cauda [*sic*]” (GUARANÁ, 1916, p. 315). O dicionário Houaiss traz verbete similar, mas, em vez de “mussuca”, encontramos “mussuco”, com a seguinte descrição: “diz-se de ou língua banta do grupo quicongo” (HOUAISS, 2001, p. 1986), podendo também ser grafado com <ç>, “muçuco”.

A dupla possibilidade de grafia do vocábulo, de acordo com o dicionário Houaiss (“mussuco” ou “muçuco”), remeteu-nos a duas histórias distintas. A primeira nos foi contada por Dona Marizete:

Só que teve uma professora aqui que queria mudar as letras de Mussuca: Mussuca é com dois “s” e ela queria que Mussuca fosse com “ç” porque Mussuca ia significar mosquito e muriçoca. Só que o mosquito e muriçoca foi depois da descoberta dos negro. Já existia muitas casas, muita família. Ela chegou depois... Então, a história... era uma professora chamada [cita o nome], que era diretora do colégio de onde você veio [José Monteiro Sobral]. Então... aí ela escrevia sempre Mussuca com ç [Muçuca]. Eu disse: Um dia, eu vou tirar esse nome daí, porque a gente não veio de um mosquito não [risos]. A gente veio de um peixe, que o peixe serviu de experiência’. Aí ela: ‘Não! É Muçuca com ç’. ‘Vamos ver!’ [exclamou a entrevistada]. Aí criei uma ata na Associação, alteração de estatuto. Aí fui lá, conversei com o promotor, tal, expliquei a situação de onde a gente vinha, qual a origem, e que essa muié chegou aqui por acaso. Era professora, tem que respeitar o costume e limite da gente. Tá certo. Fiz um projeto, um documento lá, o pessoal assinaram, aí tirou Muçuca com “ç” e botou Mussuca com dois “s”. Foi uma briga, meu fio (Entrevista, agosto de 2018).

A segunda história chegou aos nossos ouvidos na voz de Ariano Suassuna, escritor e dramaturgo brasileiro:

⁶⁴ Referência a uma das falas de Dona Marizete dos Santos obtida, por via de entrevista, em agosto de 2018.

Eu abri uma enciclopédia, estava meu nome escrito com “ç”. Aí, eu fui procurar Aurélio [autor do dicionário homônimo], que era um dos autores principais da reforma, Aurélio Buarque. Eu disse: ‘Aurélio, que negócio é esse, rapaz?’. Ele disse: ‘Não, é porque seu nome é indígena e os nomes indígenas se escreve com ‘ç’. ‘Quem decidiu isso? Os índios não tinham nem língua escrita, como é que você sabe que quando ele disse Suassuna era com ‘ç’ e não com dois ‘s’? Não, senhor. Meu nome é um patrimônio’. Estava o meu nome e do meu pai. Todos os dois lá com ‘ç’. Suassuna com ‘ç’ parece marca de cobra. Não parece?⁶⁵

Pensamos em contraditar o comportamento adotado pela professora de Língua Portuguesa, “[...] *que era diretora do Colégio de onde você [o pesquisador] veio*”, a EMEF José Monteiro Sobral, onde sediamos, mais detidamente, nossas pesquisas, e que requereu a manifestação da Comunidade para que a escrita de um nome próprio, escolhido pelos antepassados das/os quilombolas, tivesse sua grafia original respeitada, mas não cremos ser necessário, pois o autor de o “Auto da Compadecida” já o fizera por nós.

Contudo, é sempre saudável evidenciar como os modos de pensar assentados numa certa monocultura de base europeia são capazes de insultar, desrespeitar e mesmo violentar as formas de fazer, de existir e de ser daquelas e daqueles que não se encontram em sintonia com essa cultura que se autodetermina como a correta, a que deve estabelecer as regras, normatizar e normalizar; a que se imagina e se outorga hegemônica. E, às vezes, isso é feito “naturalmente”. Há casos em que as/os porta-vozes de tal cultura agem sem nem mesmo refletir sobre a violência que a alicerça ou sem levar em conta que ela, em qualquer âmbito sob o qual se olhe, é também uma produção humana – e, cremos, de encruzilhada.

Quando a gramática normativa, por exemplo, como evidencia Bezerra (2010), define que, em palavras de origens tupi e africana, antes de <a>, <o> e <u>, o fonema /s/ deve ser grafado com <ç>, e não com <ss>, isso deve ser entendido tão somente como uma decisão de um grupo de “intelectuais” que não representa nem mesmo 0,1% da população do país, e cujas deliberações não são celestiais nem determinações da natureza.

Assim sendo, convém salientarmos que, como a colonialidade se imiscui em todos os meandros da vida (poder, saber, ser), os discursos hegemônicos por ela produzidos tendem a envolver amplamente os sujeitos e suas práticas, caso não se arquitetem atitudes que os tensionem, como as práticas fronteiriças, os discursos contra-hegemônicos ou os contradiscursos.

⁶⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XnxgfTzQzCg>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Retornemos ao topônimo. As explicações apresentadas por Laranjeiras e Guaraná para a origem do termo “Mussuca” nem de longe simbolizam o entendimento das/os mussuquenses. Observem, por exemplo, a afirmação de uma das lideranças da Comunidade Quilombola Mussuca:

[...] o nome de Mussuca veio através de um poço d'água que meu avô, tataravô, segundo a minha vó fala, que vieram refugiados, né, dos trabalhos braçais. Então, eles se esconderam numa mata que tem uma casinha, não sei se você já viu, a capela branquinha que é o primeiro encontro dos negros. Então, eles ficaram ali; dali eles criaram uma roça, fizeram roça, criaram família, vieram outros refugiados, juntaram com ele e daí eles plantavam mandioca, milho, o que comiam, mas num tinha água pra beber. Depois de um tempo, tentaram cavar um poço... e eles tentaram e conseguiram cavar um poço. Quando eles cavou um poço, encontrou um peixe preto, que esse peixe dava nome de Mussum. Então ele se originou de Mussuca por causa do peixe Mussum. Era parecido: era um peixe preto e valente igual a eles. Eles eram pretos e valentes. Ai eles encontraram esse peixe, mataram esse peixe chamado Mussum, não sei se você conhece. Então, eles disseram 'já que encontramos esse peixe, então aqui onde estamos vai ser Mussuca, porque o peixe foi Mussum' (Dona Marizete, entrevista, agosto de 2018).

O “peixe valente”, o Mussum, passou a compor as narrativas das/os quilombolas no que concerne à origem do nome da Comunidade e dos mussuquenses. A valentia que fez o peixe se destacar diante dos olhos de homens e mulheres escravizadas/os, os quais encontravam na fuga uma das estratégias para a construção de outra história, pessoal e coletiva, penetrou nos tecidos daqueles corpos e passou a compor os processos que os localizam no espaço e no tempo, subjetivando-os. Localizar-se espaço-temporalmente, para as/os sentenciadas/os ao esquecimento, como define Maldonado-Torres (2008), é essencial; caso contrário, a invisibilização e a alocação “farão a festa” e depois bailarão sobre os seus corpos. Aliás, isso já foi feito outras vezes.

Por conseguinte, outrora e agora, a valentia se configura como um nutriente fundamental às lutas quilombolas. Por terem sido alocados, as/os quilombolas, de acordo com o pensamento abissal moderno, conforme desenho de Santos (2009), “do outro lado da linha”, a resistência ao poder assimétrico sempre se fez necessária: era/é imprescindível combater a produção da inexistência de suas práticas e de seus corpos. Estar “do outro lado da linha” é ser alocado numa “zona do não ser”, e habitá-la pacificamente é aceitar a morte como condenação, ainda que seus corpos perambularem como farrapos humanos; é, convocando Agamben (2002), portar sobre o peito a placa de *homo sacer*, de matável.

Um dos modos encontrados pelos mussuquenses para combater o esquecimento da condenação e das/os condenadas/os se move pelas práticas culturais que encontram, no território quilombola, guarida e movimento. Além do Reisado e da Dança de São Gonçalo, cujas origens não têm em África sua matriz, há ainda, como já dito, o Samba de Coco e o Samba de Pareia. Em ambos, as africanidades, ou seja, os vínculos com os saberes de base africana, não são apenas as colunas que lhes garantem sustentação, mas também as molas propulsoras que permitem e energizam seus modos de ser e de fazer.

É de suma importância negritarmos, mesmo porque aquela valentia não pode arrefecer, que a Mussuca ainda não adquiriu a titulação de suas terras, mas sua certificação foi efetivada em 20 de janeiro de 2006, através do processo n.º 01420.003078/2005-11, como consta no Livro Cadastral L05/RG465/FL73.

De acordo com a presidenta da Associação do Quilombo, Dona Cleide, nessa Comunidade residem 548 famílias, segundo cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Parcela significativa dessas famílias sobrevive daquilo que o rio proporciona: aratu⁶⁶, sururu, sutinga⁶⁷, maçunim⁶⁸, caranguejo, guaiamum. Além desses, outros pescados são essenciais para a sobrevivência dos habitantes: *“Pesca ostra, sururu... tudo que tiver na maré, eu vou pegando. Siri, camarão, peixe com redinha...”* (Dona Maria Eunice, entrevista, janeiro de 2020).

Quanto à sua localização espacial, ainda que comumente aposte-se que a Mussuca é um povoado do município de Laranjeiras, a Comunidade Quilombola é, em verdade, um de seus bairros, conforme estampado em placa indicativa de certa rua do Quilombo. Localizada a 20 km de Aracaju e a 3 km do município que a sedia, o acesso ao Quilombo ocorre pela faixa direita da rodovia federal BR-101, partindo-se de Aracaju ou de Laranjeiras, a cerca de 500 metros do acesso que conduziria a este município.

A CRQ em lume encontra-se inserida em região de Mata Atlântica, obviamente em situação de desmatamento, e margeada pelos rios Cotinguiba e Sergipe, integrantes da bacia

⁶⁶ Aratu é o nome popular de diversos caranguejos semi-terrestres presentes em mangues, principalmente da família dos sesarmídeos. Desses, o mais importante é o *Goniopsis cruentata*, comestível, que, muitas vezes, é chamado simplesmente de “aratu”. Possui diversos nomes populares regionais, “aratu vermelho”, “aratu vermelho-preto”, “aratu do mangue”, “maria-mulata”, “carapinha”, “espia-moça”, “túnica”, “anajá”, “bonitinho” etc. Disponível em <http://www.planetainvertebrados.com.br/index.asp?pagina=especies_ver&id_categoria=25&id_subcategoria=24&com=1&id=190&local=2>. Acesso em: 31 mai. 2019.

⁶⁷ É um marisco bastante semelhante ao sururu, sendo, entretanto, menor que esse e tendo menor valor de mercado.

⁶⁸ É um molusco bivalve marinho da família dos venerídeos, comestível e de ampla ocorrência no litoral brasileiro, onde vive enterrado no lodo. Tais moluscos possuem coloração branca amarelada e superfície externa lisa com manchas de padrões variados. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chumbinho>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

deste último. Do leito dos rios mencionados, as/os moradoras/es retiram o peixe e o camarão; dos mangues que os margeiam, são oriundos caranguejos, guaiamuns, siris, aratus, sururus, maçunins etc. Os rios também se convertem em espaços de lazer para os mussuquenses.

Santana (2008, p. 91) acrescenta que “tendo como coordenadas geográficas 10°48’27.32”S e 37°08’24.20”O, a Mussuca está implantada em uma elevação com 70m de altitude, à beira do rio Cotinguiba, na chamada Zona da Cotinguiba”. Sua localização se avizinha dos antigos engenhos Pilar, Ilha, Pindoba e Gravatá – para onde foram conduzidos/as diversos/as negros/as, vez que a economia dessa região (Vale do Cotinguiba, onde se localiza o município de Laranjeiras) era baseada, principalmente, no cultivo e no beneficiamento da cana-de-açúcar nos séculos XVIII e XIX.

Por beirar a BR-101, a mais ou menos 20 minutos da capital do estado, a trafegabilidade é tranquila e pode ser feita por veículos de qualquer porte sem problema. As/os moradoras/es da Comunidade normalmente recorrem a vans, táxis ou mototáxis para irem a Aracaju ou a Laranjeiras, onde há lojas comerciais, hospitais e oportunidades de diversão. As ruas do bairro são pavimentadas, todavia a necessidade de reparos é evidente.

No que concerne às suas abrangência e composição, Laranjeiras (2006) afirma que há, nessa Comunidade, cerca de 2000 pessoas ocupando um espaço com ladeiras bastante íngremes, resquícios de Mata Atlântica, área de plantio, apicuns, rios e manguezais.

Não obstante, mesmo que todos esses elementos componham um só Quilombo, há nele uma divisão regional e simbólica bastante interessante. A extensão territorial da Comunidade Remanescente de Quilombo é composta pela Mussuca de Cima, Mussuca de Baixo – essas duas são as regiões mais comumente identificadas com o Quilombo –, Cedro, Balde e Bumburum, sendo esses dois últimos citados muito raramente pelas/os moradoras/es da Comunidade.

A utilização desses complementos logo após o nome da localidade (de Cima e de Baixo) é bastante presente nas vozes dos moradores, quando buscam indicar onde fica certo endereço ou onde mora determinada pessoa. É também bastante regular a afirmação categórica e sem embargos de que ali todos são parentes: “*Aqui na Mussuca tudo é parente!*”, como afirma Dona Nadir em entrevista (fevereiro de 2019), mesmo sabendo que uma boa parcela dos que ali residem – obviamente, bastante longe de ser a maioria – lá está por ter contraído matrimônio com um/a mussuquense.

Convém trazeremos à baila, no entanto, que, embora haja uma parcela não desprezível de residentes na Mussuca originárias/os de outras regiões, a Mussuca, conhecida como o lugar do “preto mais preto” ou de “africanos legítimos” (LIMA, 2006; BRENDLE,

2011), tem uma população composta por 98% de afro-brasileiras/os, conforme apontam as pesquisas de Brendle (2011)⁶⁹.

As nossas investigações, considerando-se a amostra composta apenas por brincantes, também revelam um alto índice, por volta dos noventa pontos percentuais, de pessoas que se autodeclararam negras (pretas + pardas). Porém, curiosamente, o percentual cai significativamente quando buscamos essa mesma informação junto a 171 estudantes (48,71% da matrícula inicial) da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, todas/os matriculadas/os no Ensino Fundamental – convencional ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJAEF) –, nos turnos matutino e vespertino, cuja faixa etária abrange desde crianças de 7 anos a adultos de 24 anos. Apenas 69,59% desse universo se autodeclarou negro, sendo 47,37% pretos e 22,22% pardos. Já 14,04% das/os respondentes consideraram-se brancas/os, 2,92% afirmaram ser indígenas, 8,19% inseriram-se na categoria “outro”, 2,34% preferiram não responder e 2,92% anularam a questão.

Se nos ampararmos nas percepções de Nogueira (2006), que, ao tratar do racismo no Brasil, considera que ele se enclausura na “marca”, ou seja, no fenótipo, representado principalmente pela cor da pele e pelo aspecto do cabelo (crespo), tenderemos a concordar com Brendle (98% de negras/os) ou com a nossa amostra composta apenas por brincantes. Isso porque a presença de moradoras/es, na Comunidade, com imagem fenotípica diversa dessa, ou seja, que visualmente não se situam no grupo negro, em nosso olhar, é praticamente inexistente – ocorrendo apenas quando o residente é oriundo de outro ambiente e vai para a Mussuca, como já dito, em razão de união conjugal.

Quanto às profissões e às atividades realizadas por homens e mulheres para se sustentarem e sustentarem suas famílias, a realidade dos mussuquenses, segundo Laranjeiras (2006), comporta-se de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 03: Profissão/atividade econômica

Fonte de renda	Homens	Mulheres
Roça/pesca	22,22%	9,08%
Aposentado	22,22%	-
Arrumador	11,11%	-
Armador	22,22%	-
Carregador	11,11%	-
Empregada/o doméstica/o	-	9,09%
Donas de casa	-	31,81%
Estudantes	-	27,27%

Fonte: Laranjeiras (2006)

⁶⁹ Preferimos afro-brasileiros visto que, como a vida humana tem início no continente africano, parece-nos óbvia a conclusão de que todo ser humano é afrodescendente.

Esses dados são bastante curiosos, principalmente quando observamos que menos de 20% das mulheres mussuquenses exercem alguma atividade remunerada capaz de contribuir com o sustento de suas famílias. É que, do modo como foram apresentados, eles não revelam tudo. Aliás, esta é uma peculiaridade da estatística: camuflar realidades, além de classificar pessoas – embora essa ciência tenha sido relevante, como revela Candiotto (2010), para o desbloqueio das artes de governar –, mas essa é outra discussão. No texto de Laranjeiras, resumido na tabela acima, vemos que 31,81% das mulheres são “donas de casa” e que 27,27% declaram-se estudantes. Em consideração ao fato de que essas duas atividades não geram renda, leia-se: 59,08% das mulheres que cuidam de suas residências e famílias vão aos rios buscar os produtos que alimentarão seus familiares e ainda encontram estratégias para vender esses mesmos produtos cuja arrecadação permite-lhes comprar roupas e remédios, pagar transportes etc.

Como é perceptível, o somatório dos valores dispostos na tabela (Tabela 03) acima não resulta em 100%. A explicação é que, na tabela em foco, encontram-se as atividades principais, segundo Laranjeiras (2006), exercidas pelas/os quilombolas da Mussuca. Logo, a diferença entre os cem pontos percentuais e o valor resultante desse somatório cabe na categoria “outros”.

Essas pessoas moram, hoje, em casas de arquitetura simples, mas feitas de alvenaria. Houve um tempo que esses lares eram feitos de taipa: casas edificadas com varas entrecruzadas, tendo os seus vãos preenchidos por barro amassado. Esses domicílios são abastecidos com água encanada e energia elétrica. As investigações acadêmicas de França (2013), que contaram com informações dadas pelas/os mussuquenses, revelam que tais abastecimentos resultam de ações implementadas por dois projetos, o Projeto de Medicina Segurança (PROMESE), de iniciativa privada, e o Projeto Chapéu de Couro, levado a cabo pelo governo do estado de Sergipe. Esse último tinha como uma de suas premissas a “elaboração de um elenco de soluções integradas, visando, antes de mais nada, ao abastecimento de água às comunidades” (ALVES FILHO, 1997, p. 203). O Promese, por sua vez, foi criado em 2001 e atribui-se como missão⁷⁰ “desenvolver tranquilidade no ambiente de trabalho com segurança, educação com monitoração e prevenção de doenças neutralizando com atitudes os riscos de acidentes”.

O Quadro 01, abaixo, tenta apresentar a infraestrutura da Comunidade Quilombola Mussuca esquematicamente.

⁷⁰ Informação disponível em <<http://www.promese.com.br/SvOutEmpresa>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Quadro 01: Espaços de vivências

Categoria	Espaço	Observação
Educação (formal)	Escola Rural Povoado Mussuca	Vinculada à Secretaria de Estado de Educação (Sergipe).
	Escola Municipal Pedro Canuto Bastos	Vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Laranjeiras).
	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral	Vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Laranjeiras).
Saúde	Posto de Saúde (Mussuca)	
	Posto de Saúde (Cedro)	
Religião	Terreiro de Dona Regina	
	Centro Umbandista Pai Aculano	
	Terreiro de Marcelino	
	Terreiro de Dona Ilma	
	Igreja católica	
	Templos evangélicos	
Lazer	Quadra de esporte da Escola Municipal Pedro Canuto Bastos	Embora sejam espaço das escolas, a Comunidade as utiliza.
	Quadra de esporte da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Monteiro Sobral	
	Campo de futebol	Mussuca de Baixo
	Campo de futebol	Bumburum
	Margens dos rios	

Fonte: Entrevistas/2019

Estas são algumas observações referentes ao quadro acima (Quadro 01):

- 1) A escola rural é a menor dentre as três unidades de ensino presentes na Mussuca, possuindo apenas três salas de aula (há uma discussão, que foi iniciada há algum tempo, voltada para a municipalização dessa instituição educativa, mas, conforme dados do Censo Escolar/2019, essa unidade de ensino permanecia sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura);
- 2) Considerando-se o questionário respondido por 171 estudantes da escola que sedia nossas incursões investigativas, apesar de possuírem o maior número de templos na Comunidade (quatro unidades nos dois casos), as religiões de matriz africana e a evangélica possuem um percentual menor de praticantes, quando comparadas com a católica: 22,81% de evangélicas/os, 2,34% de candomblecistas e 2,92% de umbandistas (logo, apenas 5,26% do universo com o qual trabalhamos é adepto de religiões de matriz africana). Quanto à presença de católicas/os, o seu percentual, na Mussuca, é de 40,35%. Especificamente em relação ao silêncio que parece se manifestar no ato de declaração de professar o Candomblé ou a Umbanda, as razões são amplamente conhecidas e se espriam pelos terrenos do racismo estrutural que alicerça a sociedade

brasileira e que é responsável pela invisibilização, marginalização e genocídio do povo negro, há séculos, embora “a burguesia ocidental, pôsto que fundamentalmente racista, logra quase sempre mascarar êsse racismo multiplicando as nuances, o que lhe permite conservar intacta sua proclamação da suprema dignidade humana” (FANON, 1968, p. 135 [sic]);

- 3) Dos rios que cercam a Comunidade, não somente as margens são utilizadas como espaço de lazer, mas também os seus leitos. Não é incomum encontrar crianças, jovens e adultos, de ambos os gêneros, nadando no leito dos rios ou brincando sobre boias. Não são também incomuns as práticas esportivas às margens do Cotinguiba e do Sergipe ou no interior de suas águas.

1.6 A escola: um lugar noutra lugar – que por ele atravessa e é por ele atravessado

A EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, circunscrita ao Sistema Municipal de Educação da cidade de Laranjeiras, em Sergipe, tem como endereço a Rua Nossa Senhora da Conceição, S/N, Bairro Mussuca. Em razão disso, trata-se, *a priori*, de uma escola quilombola. Mas em capítulo posterior discutiremos se essa assertiva é verdadeira ou se, ao contrário, a unidade de ensino em questão se reduz a uma “escola em quilombo”. Por ora, é o bastante destacarmos que o seu projeto político-pedagógico (PPP) não se refere à modalidade Educação Escolar Quilombola, que, como dispõe a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, deve sustentar o fazer pedagógico das escolas localizadas em comunidades quilombolas e também daquelas que, mesmo não estando situadas em quilombos, recebem alunas/os deles originárias/os (BRASIL, 2012).

A não referência, no PPP, a essa modalidade de ensino pode ser justificada pelo ano de elaboração desse documento, 2008, quatro anos antes da promulgação da resolução supracitada. E, desde então, segundo nos informam as/os professoras/es, o PPP não passou por avaliação. Aliás, nem mesmo o processo inicial de construção desse documento contou com a participação das/os docentes, como desvelam as falas a seguir: “*O projeto político-pedagógico não foi construído por nós*” (Ifarara, entrevista, fevereiro de 2019) e “[...] *primeiro, eu tenho que saber como é que foi elaborado esse projeto político-pedagógico, né? Porque quando é que você elabora o projeto político-pedagógico, onde você chama determinados sujeitos e chama uma assessoria [leia-se: consultoria], eu não acho que isso é projeto político-pedagógico*” (Oselu, entrevista, fevereiro de 2019). Insistimos na mesma seara com outra/o docente:

Nós – O/A senhor/a conhece o projeto político-pedagógico da escola? A pergunta anterior seria: A escola tem um projeto político-pedagógico?

Professor Idanimø - Não, não, não tem... pode ter, eu não posso assim... é uma questão assim, espécie de denúncia, mas é que se faz necessário, né? Que não tem assim... eu não conheço o projeto político-pedagógico da escola, né? Isso aí não é só da nossa escola aqui, mas é comum ocorrer nas escolas aqui, acredito que não seja aqui em Laranjeiras só. Mas propriamente dito, o projeto a gente não conhece, né?

Nós - Então, é correto afirmar que o projeto político-pedagógico da escola não foi construído com a comunidade escolar nem com a comunidade local?

Professor Idanimø - Não. Em se tratando, assim, em comunidade escolar, você tem vários segmentos dentro da escola, e claro que não foi, né? Tem segmentos de pais, alunos, tem...

Nós - ...Professores.

Professor Idanimø - ...Professores. E isso aí não foi, não foi, com certeza não. Se existe, não foi com essa comunhão.

O que as/os professoras/es “denunciam”, cremos que esse é o termo, é que, na primeira década dos anos 2000, a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras (SEMED) contratou uma empresa (consultoria), e essa se responsabilizou pela elaboração do PPP da Escola de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral. No momento de elaboração, uma, e somente uma, profissional, lotada nessa unidade de ensino, foi convidada a participar do processo.

Não conseguimos o Ato de Criação da instituição, mas, conforme consta no seu projeto político-pedagógico, a sua fundação ocorreu em 09 de fevereiro de 1988, durante a gestão do prefeito que lhe dá nome, o senhor José Monteiro Sobral. Das três escolas presentes na Mussuca, é, pela sua dimensão e localização – no entremeio Mussuca de Cima/Mussuca de Baixo – certamente a que mais atrai as/os moradoras/es do bairro quilombola. É ela também quem abriga a maior parcela das/os estudantes mussuquenses, conforme mostra a tabela abaixo,

construída a partir de dados obtidos junto à Coordenadoria do Censo Escolar⁷¹ da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) do estado de Sergipe:

Tabela 04: Matrícula/2019 – Comunidade Mussuca

Unidade de Ensino	Matrícula 2019	
	Valor abs.	%
Escola Rural Povoado Mussuca	22	4,58
Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral	351	73,12
Escola Municipal Pedro Canuto Bastos	107	22,29
Matrícula geral/Comunidade Mussuca	480	

Fonte: Coordenadoria do Censo Escolar/SEDUC - Censo 2019

Por essa escola passaram algumas/alguns brincantes do Samba de Pareia, ou como estudantes ou como servidoras públicas. É o caso, por exemplo, de Dona Edênia, que trabalha na escola já “[...] *faz trinta e um ano*” (Entrevista, fevereiro de 2019). Ou seja, essa brincante atua nessa unidade de ensino desde o ano de sua fundação (1988): “*Quem fundou a escola foi eu que começou a limpeza, quando fez a escola nova*”. É o caso também de Dona Maria José, nesse exemplo como estudante: “*Estudei aí no colégio [...] José Monteiro Sobral*” (Entrevista, fevereiro de 2019).

Essa instituição de ensino oferece à Comunidade, nos turnos matutino e vespertino – não houve matrícula para o período noturno no ano de 2019 –, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos - EJA (nesse último caso, com matrículas destinadas aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental).

Ainda de acordo com o Censo/2019, disponibilizado pela Coordenadoria do Censo Escolar da SEDUC, naquele ano a matrícula da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral obteve a seguinte configuração:

Tabela 05: Matrícula inicial 2019
(EMEF Prefeito José Monteiro Sobral)

Nível de Ensino	Matrícula inicial
Pré-escola	32
Ensino Fundamental 01	109
Ensino Fundamental 02	177
EJAEF (anos finais)	33
Total	351

Fonte: Censo Escolar/SEDUC-SE 2019

⁷¹ Também o faremos em setor próprio, mas já aqui queremos agradecer robustamente às professoras Kelly Araújo Valença Oliveira, Joniely Cheyenne Moura Cruz e Jucileide Dias dos Santos Aragão, esta última coordenadora do Censo Escolar/Sergipe, pela contribuição inestimável.

A gestão da escola fica sob a responsabilidade de três profissionais, todos com o nível superior como grau de escolaridade: um diretor (licenciado em História), um coordenador pedagógico (licenciado em Pedagogia) e um secretário (também licenciado em Pedagogia). Essas funções, diretor de escola, coordenador pedagógico e secretário de escola, ficam sob a responsabilidade do Poder Executivo, que define quem assumirá cada cargo nas escolas vinculadas à Secretaria de Educação. Ou seja, entre as/os servidoras/es lotadas/os na SEMED, o gestor municipal escolhe aquelas/es que ficarão à frente da gestão dos estabelecimentos de ensino.

Para a execução dos serviços básicos, a unidade conta com a seguinte distribuição: duas pessoas são responsáveis pela elaboração e pela distribuição da merenda escolar, um porteiro, dois vigilantes e oito profissionais que ficam incumbidos da limpeza do espaço.

O corpo docente está assim constituído:

Tabela 06: Corpo docente

Disciplina	Quantidade
Professor dos anos iniciais	08
Arte	01
Ciências	01
Educação Física	01
Geografia	01
História	01
Inglês	01
Língua Portuguesa	02
Matemática	02
Sociedade e Cultura	01
Total	19

Fonte: Questionário/gestor/2019

Todas/os as/os profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação na área que lecionam. Essas/es mesmas/os profissionais também ministram aulas nas turmas da EJA. Quanto às docentes responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental – há somente mulheres atuando nesse nível –, nem todas são licenciadas em Pedagogia, embora possuam habilitação que lhes permite o exercício da profissão, consoante estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996): “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996, art. 61, I).

Essas/es profissionais, assim como as/os estudantes, contam com o apoio de uma pedagoga que exerce o cargo de supervisora pedagógica. Não obstante essa função seja

importante no chão da escola, o estabelecimento de ensino em questão possui apenas uma profissional desempenhando esse trabalho, e ela exerce suas tarefas no turno matutino.

Arquiteticamente, assim se estrutura a escola:

Tabela 07: Dependências físicas da escola

Dependência	Qtde.	Condições de uso ⁷²			
		Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Diretoria	01			X	
Secretaria	01			X	
Arquivo	01			X	
Sala de professores/as	01			X	
Sala de aula	08			X	
Sala de leitura	01			X	
Cantina	01			X	
Cozinha	01			X	
Refeitório	02			X	
Banheiros para estudantes	04			X	
Sanitário para estudantes	02			X	
Banheiros para professores	01			X	
Sanitário para professores	01			X	
Banheiro adaptado	01			X	
Quadra de esportes	01			X	
Área de lazer	01			X	
Total de dependências			28		

Fonte: Questionário/gestor/2019

Em 1995, a instituição sofreu uma reforma. A partir dela, foram acrescentadas quatro novas salas de aula e alterou-se sua denominação: antes, Escola de 1º Grau Prefeito José Monteiro Sobral; hoje, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral.

Não há nada, em sua arquitetura, que destoe do que encontramos comumente nas unidades públicas de ensino: uma área central, na qual brincam e se alimentam as/os estudantes, e pavilhões nos quais se distribuem as salas de aula. França (2013, p. 61) assim descreve a escola em lume: “Seu *design* não escapa das construções panópticas atribuídas às unidades públicas de ensino (bem como aos presídios): pavilhões onde se concentram as salas de aula e outros ambientes pedagógicos e/ou administrativos, fronteirando um espaço central destinado ao lazer das crianças – onde podem ser vigiadas, controladas, podadas”. A expressão “pavilhão”, obviamente pela semantização que lhe fomos conferindo no atravessar dos tempos, já nos causa impacto: remete-nos, no mais das vezes, a lugares de aprisionamento, a espaços onde a liberdade teve suas asas cortadas. E escola, em sua configuração tradicional, não é basicamente isso?

⁷² As condições das dependências seguem rigorosamente as respostas apostas no questionário destinado à equipe gestora da escola.

De qualquer sorte, é sempre necessário e justo negritar que, embora as ações pedagógicas da escola em espelho, voltadas para a EEQ, não eclodam do seu coletivo e nasçam, majoritariamente, de iniciativas militantes de suas/seus professoras/es, há uma produção interessante nela ocorrendo capaz de alinhar o território escolar com os dispositivos legais presentes na Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que estabelecem a modalidade Educação Escolar Quilombola. Falaremos disso adiante.



“Vamos sambar de pareia / Menina sapateia”

CAPÍTULO 02

“Vamos sambar de pareia / Menina sapateia”

O acabrunhado mundo da escrita⁷³

<p>Exprimir com pena e letra Prática de pareiar Semelha as tentativas De fazer monge sambar Como pensar sem ori Ou tentar vencer saci Na doideira de pitar</p>	<p>A questão foi qu’eu tentara Na palma de minha mão Levar um tanto de mel Mas entre os dedos, o vão Esse modo avoadado Impediu que o melado Adoçasse a infusão</p>
<p>Caboclo Rei de Urubá Da “tribo” dos Potiguara Quis saber do ocorrido Com o mel qu’eu transportara Pois d’outro lado do rio O covo da mão vazio Seu cauim não adoçara</p>	<p>Essa ideia se aplica Com os saberes orais Fixos no corpo e n’alma Por flores e cipoais Como o Samba de Pareia Cuja alma serpenteia Por entranhas ancestrais</p>

2.1 “Fulô do dia! Oh, que flor tão bonita”: também falamos de flores

Foi Robert Slenes (2011) quem viu e tornou pública a existência de flores nas senzalas. É conveniente pensarmos na opção desse pesquisador por essa parte específica dos vegetais (a flor), vez que é ela responsável por sua reprodução. Portanto, outras flores, ainda que da mesma espécie, poderão advir, visto que, entre as razões pelas quais o pesquisador inicia suas buscas, consta “documentar a significativa presença da família escrava – sobretudo a conjugal, mas também a extensa e a intergeracional – nas grandes fazendas e propriedades medianas das áreas de *plantation* do Sudeste, desde o final do século XVIII até a Abolição” (SLENES, 2011, p. 17, *italicos do autor*). Assim, o autor confronta uma bibliografia clássica sobre a história da escravização no país que argumentava que “as condições do trabalho forçado e as decisões maquiavélicas dos senhores haviam destruído as famílias dos cativos, deixando-os na ‘anomia’” (SLENES, 2011, p. 18).

Noutros termos, Slenes busca refutar (e consegue) uma produção historiográfica assentada na crença de que escravizadas e escravizados não constituíam famílias do modo como a modernidade concebe essa instituição social e que, por isso mesmo, as/os cativas/os viviam “sem normas e nexos sociais, e portanto sem condições para se mobilizarem de forma ‘politicamente’ consequente contra seus opressores” (SLENES, 2011, p. 18 [*sic*]).

⁷³ Texto, em cordel, de autoria do pesquisador.

Slenes (2011) também intenta contraditar a frase de Charles Ribeyrolles, o qual, ao negar a existência de famílias cativas, afirmava que “nos cubículos [senzalas] dos negros, jamais vi uma flor: é que lá não existem nem esperanças nem recordações” (*Apud* SLENES, 2011, p. 27). Aliás, é a partir dessa sentença condenadora que o professor Robert Slenes, redirecionando o enunciado, nomeia a sua afetadora obra “Na Senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava”.

Noutro terreno, mas dessa mesma espécie, concluímos nós, flores são também encontradas em senzalas pelos professores Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997). Tal como Robert Slenes, ainda que as motivações e as razões não sejam as mesmas, o pedúnculo que sustenta os verticilos florais, em ambas as pesquisas, tem sua substantividade na significação e na relevância das famílias e dos parentescos para cativas e cativos durante a escravização do povo negro, apesar da crueza daquele período, que, incontestavelmente, foi responsável tanto pelo enriquecimento da Europa quanto pelo genocídio de milhões de vidas de negras e de negros e também dos povos indígenas das Américas. Os três professores também contribuíram (e continuam a fazê-lo) para, cremos que essa é uma boa conclusão, retirar, pouco a pouco, os embotamentos de cunho racista que, em muitos casos, demarcavam os estudos das famílias escravizadas em terras brasileiras. Segundo Slenes:

No Brasil, as representações da vida íntima na senzala permaneceram quase constantes, desde antes da Abolição até a década de 1970. Constatavam-se, em todo o período, sombrias cenas de promiscuidade sexual, uniões conjugais instáveis, filhos crescendo sem a presença paterna. Segundo Louis Couty (1881), um francês prolífico em livros e análises sobre o Brasil, "a maioria dos filhos de escravos conhecem apenas um de seus pais, a mãe, e esta frequentemente ficaria constrangida se tivesse que preencher um registro civil exato". Oitenta anos depois, em livros instigantes e pioneiros de história social, Emília Viotti da Costa (1966) assinalaria "a licenciosidade das senzalas", e Oracy Nogueira (1962) enfatizaria "o caráter ocasional e promíscuo das relações sexuais" no cativo, que fazia com que o escravo "mal chegava a conhecer a própria mãe e os irmãos" (SLENES, 2011, p. 37).

Esses construtos, que nos parecem de base racista, segundo os quais negras e negros eram incapazes de constituírem famílias nos modos compreendidos pela sociedade moderna/colonial, assente num entendimento judaico-cristão de núcleo familiar, também recebe as tintas de Gilberto Freyre (2003), quando esse autor, preservando certo alinhamento com as pesquisas e os pesquisadores fotografados por Slenes, admite que a “animalidade” de negras e negros escravizados, a “falta de freio aos instintos” e a “desbragada prostituição” eram animadas pelos senhores.

Noutras linhas, nesse mesmo lugar, o sociólogo pernambucano lembra que “se há hábito que faça o monge é o do escravo; e o africano foi muitas vezes obrigado a despir sua camisola de malê para vir de tanga, nos negreiros imundos, da África para o Brasil”. E continua deterministicamente: “a escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão o imoral, de que tanto o acusam” (FREYRE, 2003, p. 398).

Apesar de o premiado escritor brasileiro levar em conta as condições nas quais se desdobraram a captura, a travessia atlântica e a entrada de negras e negros em terras brasileiras, sua racionalidade também desliza por um território que parece não alumiar o que não se enquadra dentro de uma gramática colonial. A partir disso, para além de um olhar homogeneizador em relação aos diversos grupos étnicos-culturais que, nas condições mais adversas, aportaram no Brasil, esses sujeitos (escravizados) são percebidos como fora de norma e, por essa via, seus comportamentos são classificados como “ímorais”.

Construir categorias de moralidade e imoralidade a partir de fora e, muitas vezes, sem nem mesmo conhecer as práticas culturais das/os categorizadas/os é não apenas arrogância, mas situa-se também dentro daquilo que Maldonado-Torres qualifica como racismo epistêmico, o qual é responsável por descurar “a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

Essa categorização, em qualquer âmbito que se olhe, além de classificar os seres em humanos, subhumanos e inumanos, por ordem de um racismo epistêmico, também contribui para a invisibilização de suas práticas e deles mesmos, o que pretensamente justificaria o controle colonial, a exploração das/os habitantes da região colonizada e das riquezas que possam ser encontradas no seu solo e no seu subsolo.

Mas voltemos às flores. Já foi dito que Robert Slenes as encontrou em senzalas. Dissemos também que esses símbolos aos quais continuamente recorrem as/os poetisas/poetas para iluminar seus amores e amadas/os também atraíram os olhares dos investigadores Manolo Florentino e José Roberto Góes. Nos dois casos, tanto de Slenes quanto de Florentino e Góes, podemos dizer que foi a constituição de família e de laços de parentescos que aureolou de pétalas as incursões investigativas que trouxeram à luz essas obras indispensáveis (produzidas pelos autores supraditos) para aquelas/es que se sentem incomodadas/os com a colonialidade de pensares e fazeres.

Manolo Florentino e José Roberto Góes reparam, nesses laços familiares, não apenas a corporatura afetiva, mas também a construção de uma rede de apoio e de proteção para as/os escravizadas/os diante de um ambiente cujas crueldade e violência faziam parte de seus cotidianos. Dizem eles: “não é preciso recorrer a uma infausta digressão sobre o conceito para concluir que, no que diz respeito às relações parentais como expressão de uma aliança política (política e afeto geralmente andam juntos, pois não?), a inventividade dos escravos deve ter sido muito solicitada” (FLORENTINO; GÓES, 1997, p. 173).

Talvez se encontre nessa construção a explicação para a utilização da flor como símbolo ilustrativo de um período da história brasileira (e que ainda se arrasta) tão nefasto, tão cru e cruel, no qual, para utilizarmos uma expressão de Agamben (2002), a vida se apresentava nua. Ou seja, ser negro/o e cativa/a era, ao mesmo tempo, ser um bem material, indispensável àquele sistema econômico, sustentado pela escravização de seres humanos, e um *homo sacer*, um matável. É claro que tal “matabilidade” não se efetuava diuturnamente, porque, naquele sistema, o assassinato de um/a negro/a não significava a perda violenta de uma vida humana (isso, certamente, não tiraria o sono do “senhor”) e, sim, o prejuízo financeiro dos proprietários de engenhos, de fazendas e, é claro, de escravos/as.

Não há mais segredos quanto à violência do/no sistema escravocrata, também no interior e nos arredores das senzalas. Da mesma forma, não parece haver mais mistérios quanto às estratégias e agenciamentos que as/os cativas/os empreendiam para sobreviverem e/ou escaparem daquela situação de terror inimaginável. Flávio dos Santos Gomes (2005, p. 30), por exemplo, negrita que as recentes pesquisas têm analisado “os aspectos multifacetados da resistência negra durante a escravidão”, entre os quais constam, obviamente, as fugas, a constituição de quilombos, a organização de mocambos, os levantes, protestos e motins. E complementa: “Nesses processos históricos, [as/os escravizadas/os] viveram situações-limite envolvendo lutas, conflitos, acomodações, enfrentamentos e confrontos. Era no cotidiano das experiências escravas que se tornava possível a recriação permanente dos significados da liberdade” (GOMES, 2005, p. 30).

E, no conjunto dessas situações-limite, podemos inserir o suicídio e o assassinato. Florentino e Góes (1997) narram um filicídio duplo cometido pelo senhor Marcelino Francisco Inácio, outrora escravo da fazenda do Partido, localizada em Campos de Goitacazes (no Rio de Janeiro), de propriedade do capitão Manuel Antônio Barroso. “Quando este veio a falecer, deixou-lhe [para o senhor Marcelino] como herança uma carta de alforria” (1997, p. 15). Ocorre que a liberdade que chegou às suas mãos não se estendeu a dois dos seus filhos, Josino e Paulina,

com, respectivamente, sete e seis anos, que permaneceram cativos do filho do capitão, o senhor Manuel Antônio da Costa.

Ao meio-dia de 30 de junho de 1847, Marcelino pediu ao “moleque Miguel” que chamasse os seus dois filhos, que se encontravam na referida fazenda, para que pudesse abençoá-los. Miguel cumpriu a solicitação. As crianças correram por entre a plantação, em atendimento ao pai. Marcelino, com um facão, ceifou a vida de suas crianças. “Em ambos os corpos, o ferimento no mesmo lugar e na mesma direção: acima da clavícula e de cima para baixo”. Em segredo, Marcelino confessou a Domingos Congo, escravo da Partido e ex-parceiro seu, que havia matado suas crianças: “[...] *tivera que fazer isso para não vê-las escravas do senhor moço*” (FLORENTINO, GÓES, 1997, p. 16, itálicos nossos).

Essa história, contudo, em todos os aspectos sob os quais se pode analisá-la, não foi tão simples e direta quanto cabe em um parágrafo. Do ponto de vista judicial, apenas para nos restringirmos a esse aspecto, “a monstruosidade” de Marcelino Francisco Inácio, que negou a história repetida pelo seu confidente, alegando que o fizera por não estar em seu juízo perfeito, rendeu-lhe inicialmente uma pena de morte que fora, em segundo julgamento, convertida em condenação às galés perpétuas, o que o transformou em um escravo do Estado.

Embora a história do senhor Marcelino esteja mais no campo da exceção do que da regra, convém lembrarmos que o assassinato dos “senhores” e o suicídio eram procedimentos aos quais, algumas vezes, recorriam escravizadas e escravizados para escaparem de um cenário no qual os seus corpos eram violentados diuturnamente e de diversas formas, inclusive por meio de estupros e de homicídios. Em verdade, a partir do momento em que eram capturadas/os, ainda na outra margem do Atlântico, os corpos negros já não pertenciam a quem os carregava. Convertiam-se em território d’outrem, o “senhor”. A vida, de fato, tornava-se nua, desprotegida, destituída de qualquer divindade.

Aliás, é exatamente nesse período, quando Europa, Américas e África, de algum modo, encontraram-se numa mesma região (as Américas), que o primeiro continente inaugura a linha que Maldonado-Torres (2016) denomina “linha ontológica moderno-colonial”, responsável pela criação de zonas do ser e do não ser. Essa linha resulta da fusão de duas outras, a secular, que define o que é ou não conhecimento/saber, e a linha teológica, a qual, em seus primórdios, assentava-se na ideia de religião verdadeira e religião falsa e depois ampliou essa diferença para a oposição entre comunidade com religião e sujeitos não religiosos. “Como ter religião é a marca mais clara da existência de alma, a ideia de sujeitos sem religião despertava a ideia de sujeitos sem alma” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 82), o que viria, sob os

auspícios da igreja, a servir de justificativa para a escravização dos povos originários das Américas e das/os africanas/os.

2.2 Sambando de pareia e ainda “brincando” com as flores

Vamos sambar de pareia
Vamos sambar de pareia
Vamos sambar de pareia
Menina sapateia

(Composição de Nadir da Mussuca)

Como vimos, não raro, aqui e ali, as flores são convocadas para perfumar e/ou colorir circunstâncias ou tribulações pelas quais a humanidade precisa prantear, ou quando necessita ressemantizar ou redirecionar as trilhas abertas durante caminhadas covardes e sangrentas (geralmente esses dois qualificativos se encontram, estamos de acordo?). Exemplo disso encontramos no poema musicado “Rosa de Hiroshima”⁷⁴, dos compositores Gerson Conradi e Vinícius de Moraes (itálicos nossos):

Pensem nas crianças
 Mudas, Telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas, inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas, Alteradas
 Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
 Mas oh! Não se esqueçam
Da rosa, da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor, sem perfume
Sem rosa, sem nada

Também na poesia de Eduardo Alves da Costa, “No caminho com Maiakovski”⁷⁵ (itálicos nossos):

⁷⁴ Disponível no site “Letras” (<https://www.lettras.mus.br/vinicius-de-moraes/49279/>). Acesso em: 29 jul. 2019.

⁷⁵ Disponível no site “A magia da poesia”, em <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/no-caminho-com-maiakovski-eduardo-alves-da-costa/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

[...]
 Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
 do nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
 matam nosso cão,
 e não dizemos nada.
 Até que um dia,
 o mais frágil deles
 entra sozinho em nossa casa,
 rouba-nos a luz, e,
 conhecendo nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E já não podemos dizer nada

São, em ambos os exemplos, situações de denúncia que mobilizam os artistas afetados por uma conjuntura assente em violência, em exclusão, em desumanização – enfim, em terror. Visivelmente agredidos, eles recorrem àquilo que melhor conhecem ou àquele território por onde preferem transitar para clamar a sensibilidade de outros, chamar a atenção dos que dormem ou dos que banalizam a crueza da vida. E pensamos que os artistas, sim, alcançam seus objetivos.

Cumprindo os propósitos para os quais elas são produzidas, as obras acima retratadas criam, numa linguagem deleuze-guattariana (1992), os *perceptos* e *afectos* que as definem como arte. Noutros termos: em nosso olhar (e esta é, pelo menos, uma possível entrada), *perceptos* e *afectos* são, em rápidas palavras, um bloco de sensações. O artista, recorrendo aos materiais que lhe são disponíveis e à modalidade artística (arquitetura, pintura, música, literatura, escultura etc.) com a qual se identifica e em que consegue se manifestar, plasma, materializa e solidifica sensações que são mantidas em pé (juntamente ao seu suporte) e em movimento (independentemente do seu suporte) e vai alcançando singularidades a partir da multiplicidade que se torna inerente a esse processo. É esse conjunto de *perceptos* e *afectos*, esse bloco de sensações, que captura e simultaneamente mobiliza, de algum modo, os que entram em contato com a obra. Nós somos, e a cada vez de modo diferente, afetados por essas poesias.

Outros exemplos poderiam aqui ser elencados e serão. Parece haver certa fartura da recorrência às flores com o objetivo de afetar os que ouvem, os que veem, os que ainda são capazes de sentir. Vejamos mais três exemplos. Retiramos o primeiro de uma canção de Chico Buarque, denominada “Tanto Mar” (itálicos nossos):

Foi bonita a festa, pá
 Fiquei contente
 Ainda guardo renitente
Um velho cravo para mim
 Já murcharam tua festa, pá
 Mas certamente
 Esqueceram uma semente
 Em algum canto de jardim
 [...]

O poeta, escritor, dramaturgo, compositor e cantor brasileiro, natural do Rio de Janeiro, está, explicitamente, referindo-se à Revolução dos Cravos.

Numa tarde de segunda-feira, de 25 de abril de 1974, em Portugal, “os oficiais do Movimento das Forças Armadas (MFA) despontaram de uma longa e friorenta madrugada para encarar o sol das multidões numa tarde de Lisboa”. Vários militares se rebelaram e embalados pela canção “Grândola, Vila Morena”, de José Afonso, sob a ovação de populares e presenteados com cravos por mulheres que os vendiam nas ruas lisboenses, no que ficou conhecida como a Revolução dos Cravos, “derrubou um governo fascista quase pacificamente, graças ao apoio popular à ação armada” (SECCO, 2004, p. 12).

A terceira flor:

Figura 13: Genocídio do povo negro (um símbolo potente)?



Fonte: Obra de Carlos Latuff⁷⁶

⁷⁶ Disponível no site “Agência de notícias – jovens comunicadores da Amazônia” (<http://agenciajca.blogspot.com/2017/03/>). Acesso em: 20 jun. 2019.

Carlos Latuff é um chargista e ativista político brasileiro que tem arregalado os olhos do mundo graças às denúncias abertas que seus traços continuamente perpetram em defesa de povos e de comunidades vitimadas mais especificamente pelo racismo, que desenha as políticas de Estados e de governos, as quais continuam se sustentando, para assegurar as benesses de poucos, no genocídio de muitos, as chamadas minorias (“os minoritarizados”), como é o caso dos negros e dos povos indígenas.

Na arte transportada para esta Tese (de 2011), Latuff parece retratar, com afetação peculiar, o fracasso da nação no que concerne à proteção da vida do povo negro (Figura 13). Ou talvez revele a eficiência do Estado na prática do genocídio desse mesmo povo. Essa nossa segunda interpretação angaria mais robustez se nos apoiarmos, por exemplo, no “Atlas da Violência 2018”⁷⁷, produzido conjuntamente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). De acordo com esse documento,

Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras (2018, p. 40).

Como se pode ver, ontem e hoje (em termos de Brasil, desde o século XVI), a violência letal em relação à população negra no país se expressa de forma cristalina. A inexistência de políticas vigorosas de combate a essa situação leva-nos à conclusão de que parece haver – isso é secular – a arquitetura e a manutenção de estratégias de extermínio de negras e negros brasileiros em nome de um branqueamento da nação, o que se efetiva também por meio da diabolização das religiões de matriz africana, da negação dos saberes afrodiaspóricos, da precarização da educação pública, em que se encontra mais fortemente o povo negro, e da saúde pública, da qual depende a maior parte da população negra brasileira.

Pranteando, a mãe negra segura o corpo morto do filho com a mão esquerda e, com a direita, ergue aguerridamente uma flor que, como o país, também se cobre de sangue. Num misto de dor e de força incomensuráveis (as mulheres pobres e negras não sobreviveriam sem isso), o “guri” é protegido pela última vez por sua mãe. Ele finalmente “chega lá”. Não certamente onde aquela mulher gostaria que ele chegasse, mas seguramente à parte do latifúndio que lhe foi reservada pelo Estado. “Olha aí! (Ah, olha aí) / Ai, o meu guri, olha aí! (Ah, olha aí

⁷⁷ Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

meu guri) / Olha aí! (Ah, meu guri) / É o meu guri (olha aí meu guri)”⁷⁸, alerta-nos Chico Buarque de Holanda.

De escravização em escravização, de marginalização em marginalização, de morte em morte, mulheres e homens negros vão alimentando a terra, ora com suor e sangue, ora com os próprios corpos servindo de adubo. Num e noutro caso, o que realmente importa, para parcela relevante da camada dominante, não é o homem que se converte em máquina ou o que a manipula, mas a máquina, infelizmente viva (embora nem sempre vista como humana – ainda é assim?), capaz de produzir, de gerar renda, de assegurar a dissimetria de bens e de poder. Para tanto, todas as engenharias serão pensadas e praticadas; entre elas está a produção do terror que objetiva imobilizar as máquinas em sua dimensão viva (talvez até humana – quem sabe, algum dia).

Então, por que, diante de um cenário tão cruel e tão hediondo quanto esse, que acolheu e nutriu, por séculos, as mais diversas estratégias de dominação e de exploração de pessoas e regiões, recorreremos às flores para alumiar as suas trevas?

2.3 A brincadeira/dança e suas tramas

Paul Gilroy (2001, p. 128, destaques do autor) enfatiza que “a arte, particularmente na forma da música e da dança, era oferecida aos escravos como um substituto para as liberdades políticas formais que lhes eram negadas no regime de *plantation*” e acrescenta que essas práticas culturais, notadamente a dança e a música, as quais ele, Gilroy, denomina “expressivas”, continuam guardando em si necessidades que ultrapassam a satisfação de desejos materiais: “elas celebram o enraizamento do estético em outras dimensões da vida social” (GILROY, 2001, p. 129). Nesse sentido, essas práticas atuam como flores da/na vida tanto pela beleza que lhe empresta quanto por simbolizar a reprodução e a ressignificação das práticas/saberes.

É que, do modo como olhamos, essas manifestações, assim como outras práticas culturais, respeitando-se os seus modos de concretização e a sua capacidade de penetração num contexto de terror indizível, que foi a experiência de escravização do povo negro (para esse povo, obviamente), tinham (e têm) como funções alimentar e movimentar os processos de luta em direção à desejada liberdade, pavimentar as bases de uma cidadania que povoava os projetos

⁷⁸ Versos da canção “Meu Guri” do acervo do poeta, cantor, compositor e escritor brasileiro Chico Buarque de Holanda. Disponível no site “Letras” em <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/66513/>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

de cativas e cativos, manter os liames que conectavam e conectam África e Américas e fortalecer os vínculos afetivos e de interesses entre as/os escravizadas/os. Essa nossa conclusão recebe reforço de Gilroy, quando este afirma que as artes “continuam a ser o meio pelo qual os militantes culturais ainda hoje se engajam em ‘resgatar críticas’ do presente tanto pela mobilização de recordações do passado como pela invenção de um estado passado imaginário que possa alimentar suas esperanças utópicas” (GILROY, 2001, pp. 129-130). São flores que atuam como *links* e, a partir disso, alimentam a esperança.

O Samba de Pareia⁷⁹ parece ser esse espaço/tempo que se esgueira por entre esses desejos e projetos e também por entre essas zonas ambivalentes que têm o poder de estabelecer intercâmbios não tão somente através dos espaços, mas também pelas veias dos tempos. Quando presenciamos as mulheres brincando emparelhadas, acompanhadas de cânticos e batucadas, sobre tamancos de madeira e adornadas com seus vestidos floridos, não nos sentimos esvaziados do presente, tampouco arrastados para um passado imemorial: é numa região de contato entre tradição de matriz africana e saberes que se espraiam pela contemporaneidade que os corpos de brincantes e espectadoras/es, assim nos parece, são arrebatados; é numa zona de fronteira que a prática angaria sentido e significado; é na encruzilhada que ela se potencializa, reinventa e cria o novo. E esse “novo” é costurado por mérito da Circularidade (“sankoficamente”): ela promove, debilitando as percepções moderno/coloniais de tempo e de espaço, o encontro, no aqui e agora, com as ancestralidades, potencializando, assim, os corpos, físico e simbólico, que atualizam continuamente a prática afrodiaspórica. E é a isso que estamos chamando também de zona de ambivalência.

Claramente, nossa intenção é trilhar, no que se refere a esse conceito (ambivalência), os territórios de Homi Bhabha (1998). Com ele, pensamos ambivalência como um lugar (também um tempo) não necessariamente fixo, onde as interações culturais se concretizam, os sujeitos se constituem a partir de experiências que lhes são particulares ou estrangeiras, pelo menos até certo instante. Por isso, as zonas de ambivalência, em nossa ótica, são sempre um lugar de fronteira, mesmo que não seja ela fixa. E, embora defendamos que o hibridismo seja uma marca quase que “natural” das práticas culturais e, por conseguinte, dos sujeitos, cremos que ele se faz mais nítido nos territórios colonizados.

⁷⁹ Não apenas as brincantes, os moradores da Mussuca, com os quais falamos, utilizam a expressão “pareia” para a prática cultural que nesse capítulo contemplamos. Há, porém, escritas acadêmicas que, preocupadas em atender à gramática normativa, recorrem ao vocábulo “parelha”, abandonando o modo próprio daqueles que são os únicos praticantes, em todo o Brasil, até onde sabemos, dessa brincadeira. Não foi essa a nossa opção.

Os sujeitos colonizados são, de acordo com esse nosso entendimento, sujeitos híbridos, ambivalentes, hifenizados – suas práticas socioculturais também o são. É preciso compreender que qualquer esforço de se retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas é, assim entendemos, simplesmente inútil. Como sublinha Hall (2003, p. 416), “é impossível voltar pra casa de novo”. E, se isso é válido para as pessoas e culturas metropolitanas, é ainda mais para os sujeitos e para as práticas culturais das colônias.

Um parêntese aqui parece necessário. Convém sublinharmos que considerar uma prática cultural híbrida ou ambivalente – uma prática de fronteira ou de encruzilhada – não equivale a classificá-la como menor ou como ilegítima. Ao contrário disso, as práticas culturais de fronteira são resultantes de negociações e/ou resistências, às vezes sangrentas, que lhes asseguram a sobrevivência e também a renovação, já que, muitas vezes, faz-se necessário o erguimento de estratégias, em cuja corpo habitam os saberes avizinados, objetivando assegurar a sua manutenção. Consideramos o Samba de Pareia uma prática cultural de fronteira, uma cultura de encruzilhadas (por isso, de reinvenção permanente).

No que se refere estritamente a materiais bibliográficos, há pouco registro dessa prática cultural presente apenas, até onde sabemos e considerando-se o Brasil, na Comunidade Quilombola Mussuca, no estado de Sergipe. Dentre esses materiais, o livro organizado pelos professores Alexandra Gouvêa Dumas e Clovis Carvalho Brito (2016) parece ser a obra que melhor aborda a temática, embora sua intenção primeira tenha sido trazer à luz, para além das fronteiras do estado e do país, a personagem Nadir da Mussuca, como é mais conhecida a senhora Maria Nadir dos Santos, cantora, compositora e brincante do Samba Pareia e também figura relevante ao Reisado e ao São Gonçalo do Amarante (ambas são também práticas culturais presentes na Mussuca, ainda que não restritas a esse território), nos quais a sua voz vibra e movimenta os corpos de brincantes e de quem lhes assiste.

O trabalho de Dumas e de Brito (2016) esvaziar-se-ia caso, ao homenagear a Dona Nadir, não transitasse cuidadosamente pelos territórios do Quilombo (Mussuca) e do Samba de Pareia. É que Maria Nadir dos Santos não é tão somente um dos elementos indispensáveis à permanência e à pujança das brincadeiras⁸⁰ antes mencionadas (Samba de Pareia, Reisado, São

⁸⁰ Os protagonistas dessas práticas culturais tradicionais não costumam recorrer a falas como “Hoje, nós vamos nos apresentar...” ou “Amanhã, representaremos em tal lugar...”. O mais comum é se referirem a essas situações como momentos de brincadeira: “A gente vai brincar...”. Isso revela, em nosso entendimento, tanto o caráter lúdico (Ludicidade) da prática cultural quanto a sua imbricação no cotidiano dos sujeitos, independentemente de sua faixa etária. Essa nossa conclusão parece ser validada por Dona Maria (do Samba de Coco): “[...] olhe, se eu for falar os idosos que eu *brinquei* junto [quando era criança], não tem comparação [...] Num tinha esse negócio de escolha, se era homem, se era mulher, se era menino, se era rapaz, se era o que fosse, tudo junto [brincando]” (Entrevista, fevereiro de 2019, itálicos nossos).

Gonçalo do Amarante), é também uma das líderes culturais da comunidade quilombola e uma figura capaz de trilhar por entre-lugares e, a partir deles, “provocar múltiplos deslocamentos, redemoinho do lírico que produz e promove aproximações entre temporalidades, territorialidades e práticas culturais diversas” (DUMAS; BRITO, 2016, p. 19).

Tais potencialidades renderam a Dona Nadir, a Nadir da Mussuca, o título de “Mestre dos Mestres da Cultura”⁸¹. No município de Laranjeiras, apenas sete pessoas foram laureadas por tal honraria; entre essas pessoas, três são da Mussuca, incluindo o senhor Sales (líder do São Gonçalo), já falecido, e Dona Maria (líder do Samba de Coco).

Para apresentar essa personagem emblemática, Núbia Regina Moreira escolhe as seguintes palavras: “Maria Nadir dos Santos, ou D. Nadir como é conhecida popularmente, é uma mulher negra de 69 anos, nascida na cidade de Laranjeiras/SE, na comunidade de Mussuca, cantora do Reizado e do São Gonçalo do Amarante, além de cantora, compositora e dançante do Samba de Pareia” (MOREIRA, 2016, p. 21).

Obviamente, trata-se de uma apresentação ligeira, mas que preambula satisfatoriamente a grandeza que é Dona Nadir para a cultura brasileira. Ainda assim, ficaremos com essa apresentação, por duas singelas razões: 1) embora Maria Nadir dos Santos seja realmente uma protagonista cultural da Mussuca, a prática cultural por cujo veio pretendemos nos movimentar não se realiza sem outros protagonismos: no momento desta escrita, o Samba de Pareia (adulto, visto que há uma formação composta por jovens, mas sem a mesma ressonância daquela que lhe deu conformação) contava com 19 pessoas, sendo 18 mulheres e um homem, o “Seu Mangureira”, como é mais conhecido o Senhor Acrísio, que é, inclusive, irmão de Dona Nadir; 2) esta escrita não tem como finalidade, embora fosse imensamente justo, render homenagem a nenhum brincante em particular, infelizmente. Objetivamos apresentar a prática cultural em foco, também os seus praticantes, com o intuito de refletir sobre os modos como se desdobram os diálogos com o currículo da escola localizada no Quilombo. Talvez desse modo possamos render homenagem a todas/os.

Ainda seguindo os passos de Moreira (2016, p. 21), o Samba de Pareia pode ser concebido como uma “manifestação ritual de nascimento que se segue aos partos realizados na comunidade”. Ampliando e politizando esse entendimento, Santos (2016, p. 90) enfatiza que se trata de “ação de memória social de luta e de resistência da cultura popular de Sergipe, uma história própria que é reconhecida e valorizada pela comunidade”. E acrescenta: “O Samba de Pareia marca e reinventa a identidade, torce e refaz o tempo, ornamenta e remodela o corpo,

⁸¹ O título “Mestre dos Mestres da Cultura” foi instituído pela Lei Municipal n.º 909/2009, de 29 de outubro de 2009.

conta as histórias, permite que se brinque com condutas repetidas, que se treine e ensaie, que se apresente e represente tais condutas” (SANTOS, 2016, p. 90).

Antes de prosseguirmos, há, nas abordagens de Moreira (2016) e de Santos (2016), alguns elementos com os quais gostaríamos de costurar algum diálogo. Para sermos obedientes a uma sequência de citação das pesquisadoras, iniciemos por Moreira. Sim, o Samba de Pareia é uma manifestação que guarda relação íntima com os nascimentos de bebês na Comunidade Quilombola, cuja comemoração ocorre no décimo-quinto dia do parto. Dona Maria da Conceição de Jesus, a Dona Maria do Samba de Coco, responsável pela reestruturação do Samba de Pareia, na década de 1980, em entrevista que nos foi concedida em fevereiro de 2019, assinala que “[...] *quando as mulher ganhava neném, aí formava aquela coisa pra brincar a noite e pra tomar a meladinha da parida*”, mas se apressa em acrescentar que as brincadeiras também ocorriam durante os festejos juninos, independentemente do nascimento de crianças na Mussuca: “*Ou em São João [santo homenageado no período junino, na data de 24 de junho]; as brincadeira de festa junina era nesse tempo*”. Dona Nadir, líder cultural do grupo, faz o seguinte arremate:

Começou assim: aí, quando era noite de São João, eles não tinha como sair, com medo de ser pego, tá entendendo? Aí, foi quando eles começaram a gerar o Samba de Pareia, os escravo junto com a Comunidade Mussuca, entendeu? Na época, né? E ali, quando era noite de São João, eles viam o foguete soltar nas fazenda aquelas festona do ricão e eles não, não podia sair porque tinha medo. Aí, eles também... aí, aí ele começou se manifestar, fazer o Samba de Pareia [na] noite de São João, que era pra comemorar a noite de São João (Entrevista, fevereiro de 2019).

A conexão com a celebração da chegada de novos quilombolas na Comunidade é um fato incontestável, quando também ocorria, e ainda ocorre, a distribuição de comidas e bebidas, entre elas a chamada “meladinha”, uma mistura de cachaça, mel de abelha, arruda, cebola branca e outros ingredientes (que são adicionados segundo o gosto de quem a prepara).

Na versão de Cascudo (2012, p. 153), a meladinha, também chamada de cachimbo, tem uma composição bem mais simples, sendo apenas “uma bebida feita com mel de abelha e aguardente”. Em se tratando do Samba de Pareia, e considerando-se os posicionamentos dessas duas mestras, Dona Nadir e Dona Maria, mas não somente delas, além das apresentações ocorridas em razão dos nascimentos, o grupo também brinca durante os festejos próprios do ciclo junino, desde a sua origem.

Em relação a Santos (2016), ainda que reconheçamos a relevância da adjetivação que ela atribui à cultura (“cultura popular”), no intuito, cremos nós, de destacar a sua produção junto, pelo e para o povo, pensamos ser importante refletir sobre tal qualificativo e sobre a classificação hierarquizada que dele pode advir. Em oposição à cultura popular, ter-se-ia uma cultura erudita? Que tipos de relação tais culturas, categorizadas nesses moldes, poderiam (se é que poderiam) estabelecer? Se essas culturas, assim classificadas (e, quiçá, hierarquizadas) se filiam a determinados grupos sociais, como esses grupos se relacionam um com o outro?

Nosso temor é que tal adjetivação contribua para o fortalecimento e para a manutenção de uma tal colonialidade do saber, a qual, se pensarmos com Lander (2005), vem contribuindo historicamente com o desenvolvimento, o fortalecimento e a persistência de um pensamento eurocêntrico, que nos tem impedido de resolver nossos problemas a partir de nossos próprios saberes e modos de praticá-los. E, se pensarmos com Boaventura de Sousa Santos (2009), é possível que tal adjetivação, se vista como princípio de classificação e hierarquização, atue em favor da arquitetura das chamadas linhas abissais, que separam os “deste lado da linha” dos que são alocados “do outro lado da linha”, os visíveis dos invisibilizados, os portadores de direitos daqueles que são produzidos como inexistentes, e a produção da inexistência é a negação radical do outro e de seus saberes.

Feita essa ressalva, enfatizamos que fazemos eco a Santos (2016, p. 90) quando ela afirma que o Samba de Pareia “marca e reinventa a identidade”, mesmo porque, tal como faz a pesquisadora em questão, conceber a identidade como negociável e em movimento é, acreditamos, uma boa maneira de encará-la. Esse também parece ser o entendimento de Hall, ao afirmar que “a identidade cultural não é fixa [e] é sempre híbrida” (HALL, 2003, p. 433).

Ainda dialogando com Santos (2016), soa-nos caro discutir um pouco sobre o “remodelamento do corpo”. Composto quase exclusivamente por mulheres, cuja maioria vive principalmente da pesca, notadamente “catando” sururu, sutinga, caranguejo e outros seres que têm o rio e/ou os manguezais como *habitat* natural, o Samba de Pareia exige delas um condicionamento físico especial, principalmente no que se refere à musculatura do quadril e dos membros inferiores, vez que a evolução dessa brincadeira engloba quase exclusivamente essas partes do corpo feminino.

Oluko, pedagoga, bailarina e professora de dança no estado de Sergipe, assim se posiciona em relação ao Samba de Pareia: “*Então, quando sambando de pareia, não é preciso de tônus, não precisa botar tonicidade do quadril para cima, seu corpo tem que estar leve. Se você botar força no peito ou no braço, a coisa não vai sair embaixo*” (Entrevista, março de 2019). Mais

adiante, no fluir da conversa e, confessamos, ao estarmos envolvidos pelo encantamento que aquelas senhoras naturalmente proporcionam, a professora de dança acrescenta:

Uma coisa que me chamou a atenção na pesquisa do Samba de Pareia... eu não me aprofundei não porque eu parei, mas a convivência me fez olhar, notar que o corpo... você falando do corpo, eu me lembrei... Gente, que pernas bonitas elas têm! Se você for olhar, são todas durinhas. As pernas delas são durinhas, parecendo que fizeram muita aula. E elas não têm esse negócio como a gente urbana tem. Eu falo para as meninas que, de tão urbanas, a gente tem que fazer aula, a gente tem que fazer aula, a gente tem que fazer não sei o quê. Elas não. Elas se juntam e fazem a roda e começam a dançar, porque é natural delas, já veio do início fazendo isso. Não dá para, agora, por exemplo, você pegar sua mãe e fazê-la aprender. Ela pode até aprender, mas não vai ser a mesma coisa. O corpo dela não foi condicionado desde o início a isso. Então, a diferença [é] que elas não precisam fazer aula e a gente precisa, porque somos urbanos. Tem todo um linguajar da história de ser urbano, o nosso dia a dia. E elas não! É um fato que eu acho até que ajuda no ritmo. Mas, além disso, elas são marisqueiras, elas catam maçonim, catam sururu. O ato de catar, esse ato de pisar na lama, afundar os pés naquela lama e voltar, tem todo um estudo que, por conta da história de Nanã, eu fui pesquisar. Elas têm coisas naturais do dia a dia delas, de trabalho, de sobrevivência, que ajudam toda essa formação. Eu passei um tempo na Mussuca, dando aula para as meninas do grupo jovem e eu percebi as pernas dessas senhoras. Você vê as meninas jovens de hoje [com] as pernas flácidas. Elas têm que fazer musculação. Braços flácidos ou muito travados. Tudo muito travado no pessoal urbano. E elas não. Nunca fizeram uma aula. Se for pra levantar uma perna, levanta; se for pra girar, gira. É incrível isso! Se for fazer um estudo sobre isso... é incrível, eu sou apaixonada... é incrível! (Oluko, entrevista, março de 2019).

Sim, reconhecemos a grandeza da citação, e em ambos os sentidos (figurado e literal), por isso a transcrevemos. Embora extensa, a fala de Oluko é extremamente necessária para que se compreendam a exigência física própria do Samba de Pareia e a “naturalidade” com a qual essas mulheres, cujas idades transitam entre os 40 e os 75 anos, executam os movimentos demarcatórios daquela brincadeira, às vezes por horas seguidas. Para Oluko, naquela mesma entrevista, a prática da pescaria explica a força física presente nessas brincantes. Mas não apenas isso, ela registra também a relevância “[d]as histórias vindas dos ancestrais”, que se fazem presentes nesses corpos e os modelam, subjetivando-os.

Cremos ser possível acrescentar aos elementos mencionados por Oluko a geografia da Comunidade Quilombola Mussuca, compreendida por regiões mais baixas (Mussuca de Baixo) e por elevações (Mussuca de Cima). Quando crianças e/ou jovens, essas senhoras, que

fazem do Samba de Pareia uma prática bela e singular, carregavam vasilhames de água e “trouxas” de roupa em suas cabeças e subiam as ladeiras do povoado para acessarem suas residências. Segundo informação por nós obtida em outra pesquisa (FRANÇA, 2013), somente em meados da década de 1980, por intermédio da Associação de Pescadores da Comunidade, dois projetos, um do governo estadual e outro da iniciativa privada, contribuíram para a instalação de água encanada nas residências: o Projeto Chapéu de Couro e o Projeto de Medicina e Segurança (PROMESE), nessa ordem, como já informado no Capítulo 01.

Em razão desses projetos, não mais encontramos as/os mussuquenses subindo as ladeiras da Comunidade com latas d’água na cabeça ou carregando fardos de roupas para serem lavadas nos rios ou sendo trazidas desses, após a lavagem, para secarem nos quintais de suas residências. Mas ainda as/os encontramos transportando em baldes ou bacias os produtos da pescaria, o que é feito muitas vezes a cada semana.

Dessa forma, Oluko tem razão ao relacionar a força física, exigida pelo Samba de Pareia, à ação da pesca. Quem já pescou ou presenciou o trabalho árduo de pescadoras e pescadores artesanais, com ênfase naquele realizado em manguezais, com seu solo escorregadio, lodoso, úmido e repleto de armadilhas (fragmentos amolados de conchas, pedaços de galhos de árvores – que podem ferir seriamente o corpo do/a pescador/a), sabe do esforço físico necessário à execução da tarefa: a perna afunda literalmente, muitas vezes até a altura do ventre, no terreno lodoso, e é preciso puxá-la e afundá-la novamente, e mais uma vez, se a pretensão é encontrar o pescado; o corpo inclina-se para a frente e para os lados e, logo em seguida, busca o ângulo reto em relação ao solo, para inclinar-se de novo em busca do caranguejo, do guaiamum ou do aratu, ou simplesmente fica inclinado por um tempo extenso, enfiando os dedos no solo lodoso: catando o sururu, a sutinga ou o maçunim.

Esse trabalho normalmente se inicia antes mesmo que o Sol “dê o ar de sua graça” e se encerra quando o astro-rei se prepara para partir. E, como as/os pescadoras/es artesanais geralmente sobrevivem daquilo que os mares, os rios e os manguezais lhes proporcionam, é comum que essa atividade se repita várias vezes numa mesma semana. Não há feriado, *there is no weekend*, não há férias. Há, sim, a necessidade de sobreviver. Há as crianças, que precisam ser alimentadas e que se “adultizam” muito precocemente, seja porque precisam cuidar dos afazeres domésticos enquanto os pais partem para a lida diária, seja porque é necessário acompanhar os seus progenitores para ajudá-los a manter a família. E isso vem de data longínqua: “[*Eu pesco] desde menina. Desde de menina que eu ajudava minha mãe. Ajudava minha mãe, meus pais na maré e na pedreira*” (Dona Elizabete, entrevista, janeiro/2020). E frisemos em letras garrafais (ainda que figurativamente): esses pais não escolhem a

“adultização” prematura dos seus filhos por considerarem a infância uma perda de tempo; fazem-no porque vivem num país que abandona, marginaliza e contribui para a morte precoce das camadas mais carentes de sua população, a qual é de maioria absoluta negra, o grupo étnico-racial mais presente, obviamente, nos quilombos.

Oluko também recorre à Ancestralidade para explicar a resistência daquelas mulheres, brincantes do Samba de Pareia: “*Esse convívio e as histórias vindas dos ancestrais, que são repassadas [...]*”. Para Trindade (2010), a Ancestralidade compõe o elenco dos dez valores civilizatórios afro-brasileiros e Santana (2010, p. 20) compreende esse valor como “um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos”. A Ancestralidade, portanto, move em si os mistérios da vida e de sua transcendência.

Segundo Mattos (2003, p. 229), os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser compreendidos como “um conjunto de concepções, orientadoras de práticas sociais comuns às populações negras brasileiras que [guardam] notórias vinculações a um passado africano reconstruído no Brasil”. Dentro desse arcabouço, desenhado por Trindade e por Santana (Ancestralidade) e também por Mattos (valores civilizatórios afro-brasileiros), o Samba de Pareia parece mover-se frugalmente.

Quando Trindade elenca os dez valores civilizatórios, além da Ancestralidade já pontuada, ela inclui:

- 1) A Ludicidade – é interessante lembrarmos que as/os mussuquenses tratam o Samba de Pareia como uma brincadeira, como é possível perceber, para ficarmos em apenas três exemplos, nas falas de Dona Luiza, de Dona Maria Lúcia e de Dona Maria Elizabete: “*Já tem mais de vinte ano que a gente passou pra folclore. [...] o Samba de Pareia tem muitos ano, porque a gente começou no tempo de festejo de São João, que a gente brincava a noite toda, amanhecia o dia*” (Dona Maria Lúcia, entrevista, fevereiro/2019, itálicos nossos); “[...] *porque eu gosto muito de brincar meu Samba de Pareia, gosto mesmo, brinco com amor mesmo*” (Dona Maria Luiza, entrevista, janeiro/2020); e também: “*Ái, minha mãe não sambava aí mandou eu brincar: ‘Vá brincar, minha fia, no meu lugar’*” (Dona Maria Elizabete, entrevista, janeiro/2020).
- 2) A Circularidade – presente também na maneira como se distribuem as brincantes durante as apresentações, nos modos como as cantigas se desdobram

(partindo da “puxadora”, sendo repetidas pelas demais brincantes para, logo em seguida, retornarem à cantora, e assim continua), no toque dos instrumentos (tambor, porca, ganzá) e no circular da energia que move as brincantes e as conecta à Ancestralidade.

- 3) A Religiosidade – que se faz presente nos cânticos e também na vinculação ao ciclo junino.
- 4) A Memória – registrada nos corpos das brincantes e traduzida em suas performances corporais.
- 5) O Cooperativismo ou o Comunitarismo – o que se expressa tanto no ato de brincar como no envolvimento dos demais mussuquenses, mesmo que não estejam diretamente imbricados com a prática cultural em questão. Também se faz presente nas “visitas”, quando o grupo celebra a chegada de mais um/a mussuquense;
- 6) A Musicalidade – sem ela, não haveria o Samba de Pareia.
- 7) A Corporeidade – é no corpo e pelo corpo que a prática ganha sentido e se efetiva.
- 8) A Oralidade – é também a partir dela que os saberes e querereres são partilhados.
- 9) Por fim, o Axé, que é essa Energia Vital que possibilita o acontecimento.

E todos esses valores civilizatórios afro-brasileiros se movem no e movem o Samba de Pareia.

É sempre imperativo enfatizarmos que o Samba de Pareia, sem dizer uma única palavra, narra uma história. E essa história, erguida longe dos olhos do “senhor” e daqueles que, por ele, enxergavam, foi cosida ponto a ponto a partir das memórias preservadas no corpo e por meio também das rodas de conversa que se davam em surdina ou quando o poder vigente o permitia.

Corpos oriundos de histórias singulares se encontravam nos canaviais, em frente ou no interior das senzalas, e partilhavam suas vivências. Às vezes, os diálogos, verbais ou não verbais, entre os corpos se efetuavam a partir de histórias já partilhadas em regiões d’além mar; noutras tantas vezes, não. Num e noutro caso, essas narrativas eram construídas ou reconstruídas a partir das chaves de leituras que lhes eram viáveis, ou até mesmo em razão de encontros de práticas próximas ou de confrontos entre práticas distantes. Também num e noutro caso, as práticas imigrantes se imbricavam com outras já existentes, nativas ou estrangeiras, e produziam novas formas de fazer, de sentir, de existir, de viver. São invenções e reinvenções de encruzilhada, de encruzilhamentos, de fronteira.

É sempre relevante ratificarmos que as fronteiras físicas nem sempre guardam sinonímia com as fronteiras simbólicas. Isso parece ser ainda mais substantivo quando pensamos na África pré-tráfico negreiro, de onde são oriundas as práticas que gestaram ao Samba de Pareia. Nesse contexto, Mbembe lembra que:

Historicamente, a ligação ao território e ao solo em África sempre dependeu do contexto. Em alguns casos, as entidades políticas tinham como delimitação não as fronteiras, no sentido clássico do termo, mas uma imbricação de espaços múltiplos, constantemente feitos, desfeitos e refeitos tanto pelas guerras e conquistas como devido à mobilidade de bens e pessoas (MBEMBE, 2014, p. 173).

Portanto, é plausível pensarmos em práticas híbridas, ou práticas de fronteira, ou práticas de encruzilhada tanto do ponto de vista territorial quanto numa dimensão mais simbólica. E esse entendimento, pensamos nós, robustece-se nos territórios afrodiáspóricos (assim como em outras regiões que sofreram processos de colonização). Talvez, nesses territórios, mais do que em outros, as culturas hifenizadas se tornem ainda mais óbvias, mais evidentes, mais necessárias, quiçá. Por essa esteira, e cientes de que negociações se fizeram necessárias para que os diversos modos de existir encontrassem alguma maneira de conviver, de reexistir (talvez essa última palavra simbolize melhor aquele cenário), principalmente diante de uma dissimetria de poder tão musculosa, acreditamos, move-se o Samba de Pareia.

As “condutas repetidas” às quais faz alusão Santos (2016), referindo-se obviamente aos desenhos coreográficos do Samba de Pareia, que não são, em verdade e em última análise, realmente repetidos (sempre há diferenças nas repetições), delineiam “filmicamente” as memórias que marcam e demarcam os corpos negros das mulheres que o praticam.

Assim sendo, ao pensarmos no Samba de Pareia, o mais adequado, cremos nós, é encará-lo como prática de entrecruzamentos ancestrais, de “*cruzo*”, que desafiam a concepção linear de tempo e que possibilitam, por isso mesmo, o encontro, aqui, do antes e do agora – e do depois, mesmo porque, como nos ensina Rufino (2017, p. 43, itálico no original), “o *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão [...], ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital”. O Samba de Pareia, do modo como o enxergamos – e considerando as negociações que ele foi costurando, ao longo da história, com outras práticas culturais e, por via disso, reinventando-se para resistir –, simboliza essa “transgressão”, esse incorporamento, jamais ileso, de saberes e de fazeres que o singularizam e o lançam para o território do inacabamento e do porvir.

Pensamos também que é no território da Circularidade, que viabiliza os entrecruzamentos com a Ancestralidade, tendo o Axé (a Energia Vital) como força motriz, que encontraremos as justificativas para que corpos cansados e sofridos consigam sambar, por horas, sobre tamancos confeccionados em madeira cujo peso não é desprezível, como, aliás, entende Oluko (Entrevista, março de 2019).

Uma reflexão a mais: ainda que o desenvolvimento do Samba de Pareia exija, em si, a repetição de condutas (embora, de fato, não se trate de uma repetição no sentido estrito do termo – já dissemos isso), como a distribuição das/os brincantes em círculo, a formação de pares, a permuta de parceiras, o canto responsorial etc., a permanência dessa prática exemplifica, em nosso olhar, uma atitude decolonial, um modo de ruptura com o *status quo* que visava/visa à “objetificação”, no sentido de transformação do sujeito em objeto, o que, aliás, caracteriza a modernidade/colonialidade (Quijano, 1992), e, como consequência, levou à desumanização de cativas e de cativos.

Dizendo de outro modo, os processos de escravização se erigiram pelos meandros daquilo que Maldonado-Torres (2019) define como catástrofe metafísica, ou seja, a quebra, por intermédio da modernidade/colonialidade, da corrente que conectava todos os seres a Deus. Já que nem todos os seres estavam ligados à divindade superior numa cultura monoteísta, tal catástrofe deu origem, ainda em termos de Maldonado-Torres (2019), à estruturação da diferença subontológica, isto é, à classificação hierárquica dos seres humanos: humanos, subhumanos, inumanos. Essa racionalidade foi/é suficiente para justificar os genocídios, a exploração de regiões e de pessoas, a escravização, as guerras justas, os zoos humanos.

O poder de tirar a vida de um indivíduo, cuja humanidade era negada, compunha os atos banais da sociedade escravocrata, limitada apenas pela perda econômica que esse ato causava ao proprietário da/o escravizada/o. Então, o espetáculo seguia por outros rumos: a tortura, a humilhação, o estupro, o escárnio, a zombaria, a exposição em zoos.

Como se observa, mesmo a violência ditando o ritmo da escravização, era preciso que ela não fosse amplamente definitiva, isto é, embora os corpos de escravizadas e escravizados fossem alvo de violências diversas, a vida deles deveria ser poupada, afinal, a/o negra/o era um bem material de alto custo, já assinalamos isso.

Por outro lado, as diversas manobras cosidas, naquele ambiente, por cativas e cativos em busca de modos outros de existir desvelavam possíveis frestas presentes naquela sociedade, ou, quando elas não eram percebidas, estratégias inusitadas eram engenhadas com o intuito de abri-las. Mbembe compreende isso de modo instigante: “apesar de sua vida e do seu trabalho [das/os escravizadas/os] serem a partir de então a vida e o trabalho dos outros, com

quem estavam condenados a viver, mas com quem era interdito ter relações co-humanas, eles não deixariam de ser sujeitos ativos” (2014, p. 12). É essa atividade, essa resistência, esses modos erguidos visando fraturar aquela sociedade que estamos, aqui, reconhecendo como atitude decolonial.

Certamente, entre as manobras de resistência erguidas por escravizadas e escravizados, as constituições de quilombos são as mais públicas, até porque se fizeram presentes em todas as regiões onde houve escravização de africanas e africanos e de seus descendentes. Todavia, conforme nos conduzem as leituras que fizemos de Gomes (2005) e de Slenes (2011), outros modos de resistir foram experimentados ao longo dos quase quatro séculos de escravização no Brasil: 1) suicídio (libertação do corpo da condição de escravizado); 2) fugas; 3) revoltas coletivas; 4) construção de laços afetivos entre as/os escravizadas/os por via de casamentos e de compadrios, o que assegurava a proteção, quando essa se fazia necessária, e a constituição de acordos voltados para projetos futuros ou presentes; 5) criação de vínculos com os quilombos; 6) negociações sutis com os proprietários das fazendas e engenhos; 7) conflitos abertos com os “senhores” e seus comandados e outros tantos modos costurados a partir da situação vigente e dos movimentos que eram possíveis e/ou inventados dentro dela.

De qualquer sorte, as formas de resistência (e/ou de reexistência) costuradas pelo povo negro em terras brasileiras, tanto no período de escravização como agora, foram e são erigidas contra as formas de dominação e contra as formas de exploração que caracterizam o pensamento ocidental moderno/colonial, que se sustenta na lógica que divide a humanidade em sujeitos e objetos, segundo a “raça”, o gênero e a região de origem:

La emergencia de la idea de "occidente" o de Europa, es una admisión de identidad, esto es, de relaciones con otras experiencias culturales, de diferencias con las otras culturas. Pero, para esa percepción "europea" u "occidental" en plena formación, esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdades, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener "sujetos". Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar "sujetos"⁸² (QUIJANO, 1992, p. 16).

⁸² Em tradução livre nossa: “A emergência da ideia de ‘Ocidente’ ou de Europa é uma admissão de identidade, isto é, de relações com outras experiências culturais, de diferenças com outras culturas. Mas, para essa percepção “europeia” ou “ocidental” em plena formação, as diferenças eram admitidas, antes de tudo, como desigualdades, no sentido hierárquico. E tais desigualdades são percebidas como naturais: só a cultura europeia é racional, ou pode conter “sujeitos”. O resto não é racional. Eles não podem ser ou abrigar ‘sujeitos’”.

Defendemos que o Samba de Pareia, como uma modalidade de luta, manteve-se e ainda se mantém como um pensamento de fronteira, em termos de Mignolo (2017b), como uma atitude e como um modo outro de resistir que busca/encontra em África não apenas processos de inspiração, mas também alternativas para tornar aquela vida suportável e até, quiçá, por algum momento, feliz.

2.3.1 Samba de Pareia, uma flor na mão e na contramão

O poder não se fixa e nem se concentra em um determinado lugar (e tempo) e nele permanece, imóvel, inalcançável e absoluto, reificado e operando impunemente sem que nem mesmo alguns arranhões possam macular sua face ou uma força qualquer seja capaz de alterar sua inércia. O poder não é solitário e nem habitaria ou se habituaria a uma solitária, tampouco se conformaria com a imobilidade.

Perdoem-nos, mas o sabor (e ao sabor) da memória sempre nos remete à infância quando tentamos pensar o poder:

[...]

O principezinho bocejou. Lamentava o pôr-do-sol que perdera. E depois, já estava se aborrecendo um pouco!

- Não tenho mais nada que fazer aqui, disse ao rei. Vou prosseguir minha viagem.

- Não partas, respondeu o rei, que estava orgulhoso de ter um súdito. Não partas: eu te faço ministro

- Ministro de quê?

- Da ... da justiça.

- Mas não há ninguém a julgar!

- Quem sabe? disse o rei. Ainda não dei a volta no meu reino. Estou muito velho, não tenho lugar para carruagem, e andar cansa-me muito.

- Oh! Mas eu já vi, disse o príncipe que se inclinou para dar ainda uma olhadela do outro lado do planeta. Não consigo ver ninguém...

- Tu julgarás a ti mesmo, respondeu-lhe o rei. É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues julgar-te bem, eis um verdadeiro sábio.

- Mas eu posso julgar-me a mim próprio em qualquer lugar, replicou o principezinho. Não preciso, para isso, ficar morando aqui.

- Ah! disse o rei, eu tenho quase certeza de que há um velho rato no meu planeta. Eu o escuto de noite. Tu poderás julgar esse rato. Tu o condenarás à morte de vez em quando: assim a sua vida dependerá da tua justiça. Mas tu o perdoarás cada vez, para economizá-lo. Pois só temos um.

- Eu, respondeu o principezinho, eu não gosto de condenar à morte, e acho que vou mesmo embora.

- Não, disse o rei.

Mas o principezinho, tendo acabado os preparativos, não quis afligir o velho monarca:

- Se Vossa Majestade deseja ser prontamente obedecido, poderá dar-me uma ordem razoável. Poderia ordenar-me, por exemplo, que partisse em menos de um minuto. Parece-me que as condições são favoráveis...
 Como o rei não dissesse nada, o príncipezinho hesitou um pouco; depois suspirou e partiu.
 - Eu te faço meu embaixador, apressou-se o rei em gritar.
 Tinha um ar de grande autoridade.
 As pessoas grandes são muito esquisitas, pensava, durante a viagem o príncipezinho [...] (SAINT-EXUPÉRY, 2015, pp. 40-41).

O poder transita imponentemente pela cidade colonial, mas ele também se esgueira pelos becos da cidade do colonizado, se pensarmos em companhia de Fanon (1968). Não é sem sentido que o pensador martinicano ressalta que “em seus músculos, o colonizado está sempre à espera. Não se pode dizer que esteja inquieto, que esteja aterrorizado. Na realidade está sempre pronto a abandonar seu papel de caça para tomar o de caçador” (FANON, 1968, p. 40). E, se o colono sabe que faz a história, como negrita Fanon (1968), o colonizado, a despeito das condições que o condicionam, mas não o determinam, também sabe que pode refazê-la. O poder transita, como já dissemos, ainda que assimetricamente.

Fanon (1968, p. 40 [*sic*]): “o colonizado está prêso nas malhas apertadas do colonialismo. Mas vimos que no interior o colono logra apenas uma pseudopetrificação. A tensão muscular do colonizado libera-se periodicamente em explosões sanguíneas: lutas tribais, lutas de sobas, lutas entre indivíduos”. São as resistências.

Inspirando-nos nos instrumentos utilizados por pescadoras e por pescadores, jererés⁸³ e redes de pescaria, visto que esses profissionais também são encontrados na Mussuca, entendemos que a resistência pode ser simbolizada pelos nós que conjugam os fios daqueles instrumentos e, dessa forma, conferem a eles a estrutura que lhes permite apanhar os pescados (peixes, camarões etc.). Enquanto nós, esses pontos de conexão tensionam os fios cujos encontros eles promovem e, por via desse tensionamento, alteram a força que os atravessam e também alteram a sua própria geometria. Tal como as alterações presentes na conformação dos instrumentos de pesca citados, o colonizado se desconstrói e se reconstrói para se descondicionar.

Mas se pensarmos bem, também veremos as resistências percorrerem os fios que conformam jererés e redes de arrasto. O poder também se faz presente nos nós. Então, o embate transita por toda a rede – e por todo o jereré.

⁸³ “Rede cônica de pescar, presa num aro circular, adaptado a uma longa vara que serve de cabo [nem sempre presente]; puçá, landuá.”. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/jerere/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

Logo, o poder se manifesta em rede e na resistência, como pontos de tensões que lhe asseguram flutuação, mas que também o forçam: possibilitam seu percurso, promovem seu recuo, alteram sua rota e conformação, obrigam-no a buscar/construir novos trajetos, impõem-lhe oposição, enquanto, por outro lado, conformam-no sem engessá-lo.

É sempre relevante destacarmos que, assim como os nós que amarram os fios que dão forma a redes e jererés, resistência e poder não mantêm suas configurações continuamente e tampouco permanecem no mesmo ponto; também as forças que garantem as tensões são variáveis, no tempo, no espaço e na intensidade. Assim, pensar poder e resistência é pensar em potências que se erigem simultaneamente e se entrebatem e que, por essa razão, transformam-se e se interferem.

Advogamos que o Samba de Pareia, recorrendo à música e à dança (e obviamente à ancestralidade), mobilizou/mobiliza instrumentos capazes de oferecer resistência às formas de condicionamento características das sociedades escravocratas/racializadas e, paralelamente, reencontra em África, mesmo em outra geografia, operadores que movem processos, obviamente afrodiaspóricos, de identificação.

É claro que, até por serem afrodiaspóricos, esses processos ampliam o hibridismo: se, em território africano, considerando-se o período anterior aos processos de invasão e de exploração de povos (“Grandes Navegações”?), os terrenos pelos quais as subjetivações se moviam abarcavam grupos étnicos distintos desse continente, no “novo continente”, além dos que são costurados entre cativas e cativos africanos, há encruzilhamentos com os povos originários e com aqueles oriundos da Europa.

Nesse âmbito, torna-se essencial reforçarmos, em companhia de Gilroy (2001, p. 128), que “as culturas expressivas desenvolvidas na escravidão continuam a preservar em forma artística as necessidades e desejos que vão muito além da mera satisfação de desejos materiais. [...] Elas celebram o enraizamento do estético em outras dimensões da vida social”. E essa dimensão, na qual estão fincadas as raízes estéticas dessas artes, atendem pelo nome de africanidades, ou seja, são “repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas” (LIMA; TRINDADE, 2009, p. 17) – tanto agora como outrora.

Suavemente, mas com tenacidade; distante das trincheiras, mas combativo; estrangeiro, mas (re)negociando os valores civilizatórios que o constituem e constroem as/os brincantes; flutuante, mas persistente; pungente, instigante, envolvente, contagiante, valente, ousado e determinado, o Samba de Pareia se configura como elemento indispensável à constituição e à demarcação identitárias da Comunidade Quilombola Mussuca, atuando

também como ferramenta singular nos processos de construção das/os mussuquenses (sendo elas/eles praticantes ou não da brincadeira).

É na energia vital banto, graças à qual bailam as práticas que alicerçam a forma samba – Cascudo (2012, p. 629) chega a afirmar que o vocábulo “samba” origina-se de *semba*, “umbigada em Loanda” e acrescenta que “samba é nome angolês, que teve sua ampliação e vulgarização no Brasil, consagrando-se no segundo lustro do séc. XIX” –, que o Samba de Pareia encontra as forças que o conectam ao passado e abre clareiras para o futuro. Os tambores e a porca testemunham o seu vínculo com aquele grupo étnico (tão diversificado), mas são também instrumentos de luta, de resistência. Maria Benguela, presente na narrativa fundacional da Comunidade Quilombola Mussuca, estampa o fenótipo que alinhava Brasil e África, Sergipe e Angola (ou territórios vizinhos), impunha os armamentos com os quais afirma seu lugar, seu modo de fazer e de existir e reivindica seus direitos.

2.3.2 “E cadê o samba? / Olhe, ele aqui”⁸⁴

Figura 14: Samba de Pareia



Fonte: Acervo do autor

Embora vários fios possam ser puxados – e o faremos – junto a intelectuais e a profissionais da dança, para delinear mais precisamente o Samba de Pareia (Figura 14), não cremos que haja quem possa exprimi-lo melhormente do que os sujeitos que o praticam desde sempre e cujos corpos obtiveram sua conformação a partir, também, da vivência cotidiana com essa prática cultural tradicional afrodiáspórica.

⁸⁴ Versos de um dos cânticos do Samba de Pareia.

Hoje⁸⁵, o Samba de Pareia é “brincado” por 18 mulheres mussuquenses, as quais estão envolvidas com a dança, os cânticos e os instrumentos musicais (porca e ganzá). Há também um homem, o único, o Senhor Acrísio, o Seu Mangureira, como é mais conhecido na Comunidade, que faz o tambor vibrar.

Essas 19 pessoas, com idades que circulam entre 40 e 75 anos, têm sido responsáveis não apenas por manter a prática cultural afrodiáspórica em movimento, mas também por levá-la para além das fronteiras do território sergipano: “*Primeiro foi Paulo Afonso, depois foi Pernambuco, depois foi Ceará/Fortaleza, São Luís do Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Campo Grande, Paraíba, Tocantins/Palma, Salvador e muitos lugares, porque eu esqueço...*”, elenca Dona Nadir em entrevista que nos foi concedida em fevereiro de 2019.

Quando lhe perguntamos sobre a história do Samba de Pareia, ouvimos a seguinte narrativa:

Bom, o Samba Pareia começou assim: foi no tempo da escravidão, né? E naquela época, aqui não tinha rodagem, aqui não tinha energia, aqui não tinha nada, entendeu? Aí, nessa época... aí, os pe... o povo daqui, da Comunidade, morava naquelas casinhas de taipa, casinhas de taipa, e a... e o telhado, o telhado era de palha, palha de coqueiro, palha de licurizeiro. E quando fugia um escravo das senzalas e vinha se acampar aqui... o pessoal daqui é muito bondoso. Todo mundo que chegava aqui, eles acolhia. E aqui o terreno... como todo mundo tem muito terreno, muitas terra, aí dava um pedacinho de terra pra eles fazer uma casinha, entendeu? Aí, começou assim: aí, quando era noite de São João, eles não tinha como sair, com medo de ser pego, tá entendendo? Aí, foi quando eles começaram a gerar o Samba de Pareia, os escravo junto com a Comunidade Mussuca [...] E ali, quando era noite de São João, eles viam o foguete soltar nas fazenda, aquelas festona do ricão e eles não, não podia sair, porque tinha medo. Aí, eles também... aí, aí ele começou se manifestar, fazer o Samba de Pareia [na] noite de São João, que era pra comemorar a noite de São João (Dona Nadir, entrevista, fevereiro de 2019).

Narrativa similar também se fez presente na fala de Dona Sessé a respeito do Samba de Pareia e de sua história:

Olhe, o Samba de Pareia é um samba. É muito antigo. Não foi, assim, ninguém que criou. Foi uma coisa que foi gerado pela Comunidade, pelos antepassados, que ninguém sabe nem dizer a quantidade de ano que existe o Samba de Pareia, porque foi dançado pelos escravo, que eles

⁸⁵ Estamos considerando o momento da pesquisa, como explicitado em nota de rodapé n.º 34.

vieram [...] das fazenda e aqui eles foi refugiados e aqui ficaram. E na hora de que eles tinham [...] um descanso pra o almoço, eles formava um círculo e dançava um pouco do Samba de Pareia, que era para esquecer, pra esquecer as dores e o sofrimento do que lá existia [...] (Entrevista, fevereiro de 2019).

Seu Acrísio disse o seguinte sobre a origem dessa prática:

Rapaz, eu não sei informar, porque já tem muitos ano, né, que começou esse samba. Então, quando o finado meu pai era vivo, ele gostava, ele também era cantor do samba. Ai, foi passando pra geração e geração, aí a gente fiquemo na turma daqui mesmo, as mulher e os homem, fiquemos aqui no mesmo ritmo, nesse sentido. Gosto muito do Samba de Pareia, adoro, só deixo quando não puder mais, agora que é bonito é, e é bom (Entrevista, fevereiro de 2019).

Também perguntamos a Dona Eugênia, empregando as seguintes palavras: A senhoria poderia [nos] contar a história do Samba de Pareia?

O Samba de Pareia, pra mim, é um significado muito importante, porque é uma coisa, assim, que a gente do dia a dia é o nosso divertimento, é o nosso conhecimento pra... pelos lugares, e que teve lugar que eu não pensei de chegar até lá e hoje eu sou reconhecida em todos os lugares por aí (Dona Eugênia, entrevista, fevereiro de 2019).

Perguntamos ainda a Dona Maria da Conceição, a Maria do Samba de Coco: Que história do Samba de Pareia a senhora poderia [nos] contar? O que a senhora sabe do Samba de Pareia, em relação a como ele surgiu, essas coisas... O que a senhora pode [nos] contar?

Olhe, era assim: o Samba de Pareia, o Samba de Coco, o Samba de Roda, o Samba de Coxa são folguedos⁸⁶ juninos, tudo folguedos juninos. Então, quando dizia assim ‘Amanhã é primeiro de São João’, já se juntava aqueles idosos todo porque... olhe, se eu for falar os idosos que eu brinquei junto, não tem comparação; juntava aqueles idosos todo, pronto; aí, se coisava tudo e fazia aquela reunião e saía aquele comboio de gente, se colocava naquela casa, pronto. Quando chegava naquela casa, ia se comer, beber, sambar e tudo. Num tinha esse negócio de escolha, se era homem, se era mulher, se era menino, se era rapaz, se era o que fosse, tudo junto, tudo a cantar [cantando]: ‘Primeiro de São João | é hoje eu quero ver | nós hoje aqui vadeia | até o dia amanhecer’. Ai,

⁸⁶ Estudiosos que se debruçam sobre “as danças populares que compõem o universo cultural do folclore” costumam dividi-las em danças simples e folguedos. “Como um teatro popular, o folguedo tem personagens com funções definidas, falas que alimentam os ‘entremeios’” (ALENCAR, 1998, p. 203). Nesse grupo (folguedo), estão, para ficarmos com alguns exemplos, o Reisado, o Lambe-Sujo, o Guerreiro; do outro lado, situam-se o Samba de Coco, o Samba de Pareia, entre outros. Não cremos que o uso do vocábulo “folguedo”, por Dona Maria, tenha se movido por essa classificação, mas no sentido de divertimento, de festa.

todo mundo respondia, começava tirando o verso: eu era uma das... eu garota, com treze ano, cobria tudo no verso, tirando o verso, a noite todinha, tirando o verso, com os dono da casa, com os vizinho, com criança, com tudo. Pronto! Ai, amanhecia. Não tem esse negócio de ‘Ai, eu sou dona!’ não. Eu vim pr’aqui, reatei ele, porque ele tava parado, era só quando paria uma mulher, num era Dedé? [confirma com uma companheira] (Dona Maria, entrevista, fevereiro de 2019).

E complementa (agora falando do tempo de existência da prática cultural):

Num tem idade não! Todo mundo aqui... o Samba de Pareia... folguedo junino... Olhe, os idosos aqui, eu queria que o senhor visse como era quando dizia assim: ‘Entrou o primeiro São João!’ O Samba de Pareia, o Samba de Coco, o Samba de Roda, essas coisas não têm idade não. É desde... todo mundo já nascido, já tinha (Dona Maria, entrevista, fevereiro de 2019).

Essas pessoas estão envolvidas com a prática cultural em foco há bastante tempo. Dona Nadir, hoje com 73⁸⁷ anos, começou a sambar de pareia aos 10 anos de idade. Dona Sessé, que está com 59 anos, já participa do grupo há pelo menos trinta anos: “*Já tem uns trinta anos já que eu brinco o Samba de Pareia*” (Entrevista, fevereiro de 2019). Seu Acrísio, com 66 anos, há 46 compõe o grupo cultural. E Dona Eugênia informa em entrevista (fevereiro de 2019) que “*[...] tem mais ou menos [...] uns vinte e dois anos, por aí*” que brinca de pareia. Ela está com 58 anos.

A Dona Maria da Conceição (Dona Maria), a Maria do Samba de Coco, de 80 anos de idade e com uma vivacidade invejável, não mais participa dessa brincadeira, o Samba de Pareia, mas ela é uma das principais responsáveis pela sua estruturação na década de 1980. Hoje, a também “Mestre dos Mestres da Cultura”, detentora de vários prêmios nessa área, é brincante e coordenadora do Samba de Coco, brincadeira também presente na Mussuca (Figura 15), mas que pode ser encontrada em outras localidades, dentro e fora de Sergipe.

⁸⁷ Estamos considerando as idades das/os brincantes no momento da escrita deste capítulo, 2020.

Figura 15: Samba de Coco (da Mussuca)



Fonte: Isto é Sergipe⁸⁸

Certo é que as narrativas dessas pessoas lançam o Samba de Pareia ora para o período de escravização do povo negro, como depreendemos de falas como a de Dona Nadir: *“Samba Pareia começou assim: foi no tempo da escravidão, né?”*, ora arremetem-no para além daquele período e o catapultam para tempos imemoriais, como fazem Dona Sessé e Dona Maria do Samba de Coco, para ficarmos apenas com esses dois exemplos: *“Olhe, o Samba de Pareia é um samba. É muito antigo. Não foi, assim, ninguém que criou. Foi uma coisa que foi gerado pela Comunidade, pelos antepassados, que ninguém sabe nem dizer a quantidade de ano que existe o Samba de Pareia [...]”* (Dona Sessé, entrevista, fevereiro de 2019); *“O Samba de Pareia, o Samba de Coco, o Samba de Roda, essas coisas não têm idade não. É desde... todo mundo já nascido, já tinha”* (Dona Maria do Samba de Coco, entrevista, fevereiro de 2019).

Há, nessas falas, dois elementos explícitos. O primeiro diz respeito a uma característica própria de práticas orais: elas estabelecem uma relação não linear com o tempo, libertando-se, em razão disso, dos limites impostos pela datação, o que as faz arremessarem, muitas vezes, fatos e acontecimentos para a Ancestralidade. O segundo elemento reafirma a afrodiasporicidade da prática e, por conseguinte, a sua condição, pensamos nós, de ambivalência, de hibridismo, de encruzilhada, visto que, atravessando o Atlântico, o Samba de Pareia precisou negociar politicamente e com o contexto socioambiental para sobreviver.

Outra das tantas perguntas que fizemos às/aos brincantes do Samba de Pareia foi a seguinte: O que é o Samba de Pareia? *“O Samba de Pareia é uma brincadeira maravilhosa. Boa demais. Dá muita energia à gente”* (Dona Edênia, entrevista, fevereiro de 2019); *“O Samba de*

⁸⁸ Disponível em <<http://istoiesergipe.blogspot.com/2015/08/22-de-agosto-dia-internacional-do.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Pareia é uma tradição que a gente fazia a pareia na visita das mulher parida” (Dona Ilza, entrevista, fevereiro de 2019); *“Olhe, o Samba de Pareia é um samba muito antigo. Não foi, assim, ninguém que criou, foi uma coisa que foi gerado pela Comunidade, pelos antepassados, que ninguém sabe nem dizer a quantidade de ano que existe o Samba de Pareia [...]”* (Dona Sessé, entrevista, fevereiro de 2019); logo a seguir, essa última entrevistada faz questão de acrescentar: *“O Samba de Pareia deriva de parelha, porque são sambado por quatro pessoas que trocam de pares, e, já que são pares, aí chama pareia”*. Para Dona Marizete, uma das líderes da Comunidade:

O Samba de Pareia é nada mais, nada menos um grupo que tem que ter um grupo formado de... De primeiro, era homens e mulheres. Hoje, só mulheres. Homem só serve pra bater os instrumentos, porque os homens, de primeiro, pegava na mão da outra mulher, ficava coçando pra chamar para namorar; o marido via, aí tomou conta daquilo e disse que a mulher não sambava com outro homem, só poderia sambar se fosse mulher com mulher (Entrevista, agosto de 2018).

Para Seu Acrísio, responsável pelo tambor, também por meio de entrevista (fevereiro de 2019), explica que *“pareia é uma mulher antes, eu batendo [o tambor]. Os mais velho que já bateu já faleceu, também batia o tambor, e a mulher sambando, se divertindo”*. Dona Maria do Samba de Coco posiciona-se da seguinte forma em relação àquela pergunta:

[Cantando] ‘A pareia é boa | é de dois em dois’, né? [Cantando] ‘Olha a pareia é boa | é de dois em dois | a pareia é boa | é de dois em dois’. Mas é de quatro em quatro. Então, tá essa menina aqui, tá eu aqui, tá o senhor aí; tem quatro aqui, né? Já sambando nós quatro aqui, né? [Cantando] ‘Pá, pá, pá, pá, pá, pá’. Quando esses dois de lá vira pra os dois de lá, esses dois daqui vira pra os dois daqui, mas não para (Dona Maria, entrevista, fevereiro de 2019).

Consideramos importante realçar como as histórias contadas por essas pessoas, a partir do que ouviram de seus antecedentes, preservam a coluna vertebral da narrativa, mantendo-a com variações bastante insignificantes, ponderando que se trata de uma prática oral e que os poucos registros (escritos) que vêm sendo produzidos nas últimas décadas não chegam à Comunidade ou, quando chegam, não são acessados pela grande maioria de suas/seus moradoras/es, principalmente por aquelas/es que praticam a brincadeira, já que a maior parte delas/es não tem escolarização ou a tem precariamente.

É importante negritarmos, entretanto, que, na tradição oral, como nos lembra Calvet (2011, p. 28), “a permanência do texto repousa unicamente na memória”, ao que acrescentamos:

a memória é corporal. E as/os mussuquenses, assim como as/os africanas/os, nas comunidades tradicionais, como nos lembram Santos Filho e Alves (2017, p. 53), “se valem da memória para transmitir o seu histórico e é justamente a memória que revela suas trajetórias”.

Em se tratando do Samba de Pareia, os “sacos de fala”⁸⁹, aos quais recorreremos para acessar essa história que atravessa os tempos, além de não terem vivido os momentos iniciais dela e de habitarem, hoje, outra geografia, diferente daquela em que se encontram as raízes da prática em questão, são senhoras e senhores com uma história de vida longa (as/os mais idosas/os do grupo são, via de regra, as/os melhores contadoras/es), que vivem em um mundo onde a escrita perdeu a calma e a oralidade foi encerrada naquele quatinho dos fundos da casa, juntamente com os brinquedos de madeira, as arupembas (peneiras), os abanos, os espanadores, os candeeiros, as moringas, os potes de argila, os pilões, as vassouras de palha e tantos outros materiais que guardam uma riqueza cultural estupenda, porém são esquecidos e/ou enclausurados em sua (in)significância, conforme o pensamento ocidental moderno, que, como já dito, é colonial – e abissal.

Nesse campo de reflexão, há um provérbio africano que nos diz muito: “Quando um velho morre, uma biblioteca arde”. No período de escravização do povo africano, tanto durante a travessia do Atlântico quanto na margem americana desse oceano, muitas bibliotecas foram incendiadas, e, com a proeminência da escrita, as chamas perderam o freio. Não é à toa que Gonzalez (1984, p. 226) negrita: “já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção”.

Retornemos à história do Samba de Pareia, pontuando que as investigações de Barbosa (2014) ecoam as afirmações da comunidade. A pesquisadora enfatiza a vinculação que o Samba de Pareia estabeleceu e estabelece com os festejos do ciclo junino e com a “celebração de nascimento das crianças do Povoado da Mussuca, na época em que a Mussuca era um quilombo, por volta do século XVIII. Simboliza a alegria de uma nova vida que chega” (BARBOSA, 2014, p. 22). Essa celebração continua ocorrendo com a mesma ênfase quando o neonato completa 15 dias.

O vínculo com o ciclo junino não se limita ao período no qual a brincadeira ocorre mais frequentemente; faz-se presente também no figurino (excetuando-se o tamanco, talvez) que colore os corpos e ilumina a cena na qual o Samba de Pareia (Figura 14) é atração singular

⁸⁹ Estamos lançando mão de uma expressão recuperada por Calvet (2011) para referir-se aos griôs, os quais, para muitos, são os responsáveis pela guarda (oral) dos saberes da comunidade e por repassá-los para as gerações seguintes, o que não é compartilhado rigorosamente por Hampaté Bâ (2010).

e majestosa: vestidos rodados, coloridos e com babados; chapéu de palha enfeitado com fitas em cores diversas (o que lembra a indumentária das quadrilhas juninas mais tradicionais). É desse modo que o Samba de Pareia abrilhanta as ruas de Laranjeiras e os demais espaços onde a pisada do tamanco embala os corpos. É sempre bom que digamos: para além dos instrumentos de percussão que dão ritmo aos cânticos entoados por Dona Nadir, os tamancos batucam no chão e garantem o desenho coreográfico, que, às vezes, a depender do terreno, se dá envolto numa nuvem de poeira.

À pergunta “como se brinca o Samba de Pareia?”, vejamos como se posicionaram as duas “Mestres dos Mestres da Cultura”, Maria da Conceição de Jesus, de 80 anos, e Maria Nadir dos Santos, de 73 anos: “[...] *o Samba de Pareia tem que sambar todo mundo, de quatro em quatro. É quatro aqui... tá quatro sambando aqui, pá pá pá [faz o ritmo]; quando essas daqui vira pra cá, já samba com as quatro de cá...*” (Dona Maria, entrevista, fevereiro de 2019). Para Dona Nadir: “*o Samba de Pareia é quatro pessoas: quatro prá lá e quatro prá cá. Pra trocar o par, tem que ser quatro pessoas: duas sambam aqui e duas sambam ali. Depois, uma dupla passa prá lá e a outra passa prá cá. Ai troca o par. Ai, por causa disso é Pareia, porque troca o par*” (citado por DUMAS, 2016, p. 48).

Na tentativa de escriturar a prática afrodiaspórica, Edeise Gomes Cardoso Santos, com um encantamento que “salta aos olhos”, faz a seguinte descrição:

Para visualizar toda a lógica coreográfica, a meu ver, a dança precisa ser executada por no mínimo três pares: um de frente para o outro começa a dançar em um ritmo que identifica este samba, as cantigas determinam a hora da pisada e, conseqüentemente, o ritmo é marcado nos pés que geram um som alto, vibrante e harmonioso (SANTOS, 2016, p. 93).

Embora a investigadora se porte muito dignamente na descrição breve dos desenhos coreográficos que os corpos traçam no espaço, a escrita, qualquer uma e todas elas, inevitavelmente será sempre curta para abarcar as práticas sustentadas na oralidade, por se tratar de um manancial e de um potencial dinâmico de saberes que se encontram nas cabeças, nas mentes (nos corpos) das pessoas, sobretudo das/os mais velhas/as, nas comunidades tradicionais e também nas cidades (CASTIANO, 2010). A imagem que nos vem à lembrança pode ser simbolizada pelas tentativas de transportar um punhado de mel na palma da mão, com os vãos dos dedos em ângulo não nulo: sempre escapará alguma coisa – ou muita!

A questão foi qu'eu tentara
Na palma de minha mão
Levar um tanto de mel
Mas entre os dedos, o vão

Esse modo avoado
 Impediu que o melado
 Adoçasse a infusão

Essa ideia se aplica
 Com os saberes orais
 Fixos no corpo e n'alma
 Por flores e cipoais
 Como o Samba de Pareia
 Cuja alma serpenteia
 Por entranhas ancestrais⁹⁰

É que, normalmente, as comunidades orais se valem também da gestualidade nas suas narrativas: o corpo é elemento indispensável à contação das histórias. Aliás, e aqui buscamos sintonia com Martins (2003) e Schiffler (2017), a oralidade tem uma dimensão performática que não pode ser abraçada pela escrita. Talvez por isso Calvet (2016, p. 44, *itálicos nossos [sic]*) considere o “saco de falas” um artista, um criador: “a forma de seus textos o ajuda a memorizá-los, mas ele sabe enunciá-los no seu tom, na sua dicção, na sua articulação sintática, para chegar sempre onde ele quer chegar: *ele é jogral no sentido medieval do termo* [portanto, performático]”. Talvez também por isso, Finnegan (2016, p. 76, *itálicos nossos*) ressalte que, nas comunidades de tradição oral, “cada poema, quando apresentado em ocasião específica, é único – *produto daquele cantor em particular*”.

Mesmo nas sociedades de tradição escrita, quando se recorre à oralidade para narrar um acontecimento ou contar uma história, ainda que se preserve sua coluna vertebral, há um recheio singular que lhe é dado por quem a conta: o modo de contar, as gestualidades que acompanham o narrador ou o contador, a ênfase em determinado ponto ou aspecto da história etc. Não obstante, isso certamente se faz mais presente e tem mais contundência nas sociedades de tradição oral. É que, nelas, como enfatiza Hampaté Bâ (2010), a tradição é viva, ou seja, está conectada ao cotidiano das pessoas e, por conseguinte, da comunidade.

Dito isso, é verdade que as brincantes, dispostas em pares e conservando o círculo (“a roda”), sambam por “horas a fio”. E, durante a brincadeira, a permuta de pares vai ocorrendo contínua e “naturalmente”, numa frugalidade e numa harmonia suaves, ainda que as pisadas com tamancos soem vigorosas, os quais, como já dissemos, são mais um instrumento de percussão dessa prática cultural afrodiaspórica.

A dança em pares e a permuta de parceiro durante sua evolução explicam, inclusive, a presença exclusiva de mulheres, hoje, nessa prática. Nem sempre foi assim. De acordo com as brincantes, os maridos, os namorados, os companheiros, enfim, ficavam enciumados quando

⁹⁰ Estrofes do texto, em cordel, que epigrafa o presente capítulo, de autoria do pesquisador.

as viam, em par, dançando com um outro homem: “*Porque os homem tinha ciúme das mulheres, quando os homem pegava na mão das mulheres pra sambar o Samba de Pareia. Ai, os homem ficou pra tocar os instrumento e as mulher, pra sambar o Samba de Pareia*” (Dona Maria José, entrevista, fevereiro de 2019).

Mesmo “[...] *pra tocar os instrumento*”, não há, hoje, exclusividade masculina. Apenas o tambor fica aos cuidados de Seu Mangureira; já a porca e o ganzá são manipulados por Dona Sessé e por Dona Nadir, de acordo com as informações de Dona Lúcia (Entrevista, fevereiro de 2019).

Durante a conversa que tivemos com Dona Sessé, ela nos lembrou que o instrumento por ela tocado, embora se pareça fisicamente com a cuíca, tem um som mais grave que esta. Acrescentou ainda que, antes do reconhecimento adquirido pelo Samba de Pareia, o que ocorreu a partir da década de 1980, “[...] *os instrumentos era o caixote da casa de farinha, que peneirava massa, o ganzá era uma lata de leite, com pedrinhas, com milho ou uma lata de óleo [...], a porca não era de alumínio, era como se fosse um barril de colocar cachaça, era de tábuas*”.

Desse modo, com seus vestidos rodados e suas estampas atrativas, sobre tamancos de madeira, cuidadosamente maquiadas e enfeitadas com colares e pulseiras e ainda trazendo sobre a cabeça um chapéu de palha enfeitado com fitas de cores distintas, essas mulheres de idade superior aos 40 anos, como quem desrespeita a lógica linear de tempo impingida pelo pensamento ocidental-moderno (SANTOS, 2006), desafiam os espectadores e brincam sobre solo de terra ou de pedra por horas, tanto nas apresentações que acontecem no período junino, dentro ou fora do Quilombo, como nas celebrações dos 15 dias do neonato, nas chamadas “visitas”, como é denominado esse momento pelas/os mussuquenses. Nesse último caso, a brincadeira ganha outras companhias: muita comida e a “meladinha da parida”.

O alimento a ser servido nas “visitas” não é predefinido, visto que vale o que os pais do recém-nascido podem oferecer. Quanto à bebida, ainda que outras possam compor o cardápio (aguardente, vinho, cerveja...), não pode faltar a “meladinha”: “Essa é de lei”. Trata-se de uma mistura de cachaça com outros ingredientes (que são adicionados segundo o gosto de quem a prepara) – já falamos sobre ela.

Certo é que, dentro ou além fronteira, em chão de terra ou de pedra, no ciclo junino ou alheio a ele, com ou sem meladinha e, também, com ou sem cachê, nas apresentações que atravessam as fronteiras territoriais e simbólicas erguidas pelo racismo brasileiro (à brasileira), essas mulheres afetam o público de tal modo que é praticamente impossível não mover o corpo

ou deixar de atender ao chamado de Dona Nadir, repetindo os refrãos das cantigas que ela entoava. A magnificência das/os brincantes e da prática cultural tradicional é tamanha que chamou a atenção do Serviço Social do Comércio (SESC):

Nós - [...] quem mais faz apresentação fora [do Quilombo] é o grupo dos adultos?

Dona Nadir - É, é os adultos exclusivamente. A gente teve dois anos de... só pra circular o Brasil.

Nós - ...Dois mil e dezessete e dois mil e dezoito.

Dona Nadir - Dois mil e dezessete e dois mil e dezoito foi, foi o Sonora Brasil, pelo Sesc.

De acordo com o *site* do SESC, o Sonora Brasil “é um projeto temático que tem como objetivo desenvolver programações identificadas com o desenvolvimento histórico da música no Brasil”⁹¹. O grupo, por via desse projeto, atravessou as regiões do país e se apresentou em vários estados, como nos lembra Dona Carmélia: “[...] Tocantins, a outra Santa Catarina, Paulo Afonso, Maceió, Macapá. Foi muita cidade que a gente foi” e Dona Edênia: “Eu lembro do Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Recife, Maceió, Minas, Pernambuco. Um bocado. Foi muitos lugares, muito”. Dona Nadir complementa:

Oi, primeiro foi Paulo Afonso, depois foi Pernambuco, depois foi Ceará (Fortaleza), São Luís do Maranhão, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Campo Grande, Paraíba... Paraíba, Tocantins/Palma, Salvador e muitos lugares, porque eu esqueço... como é, o Pantanal, que a gente teve lá também, né? E muito lugar de Minas Gerais, Rio de Janeiro, aqueles, aqueles povoado, né? Povoado não, cidade, porque o centro mesmo é o centro mesmo. Nós... aquela região toda, nós batemos quase tudo, a gente teve em quase tudo (Entrevista, fevereiro, 2019).

Passaram meses na estrada. Depois desse período, ressignificando e ressignificados, esses corpos retornam à Mussuca, reterritorializam-se e contribuem para o fortalecimento das identidades negra e quilombola dos parentes e amigos que mobilizam outras formas de resistência.

O Samba de Pareia não apenas demonstra como a música, o canto e a dança se convertem em canais de comunicação e em instâncias de (re)conhecimento e resistência (GILROY, 2001), mas fotografa também como os valores civilizatórios afro-brasileiros

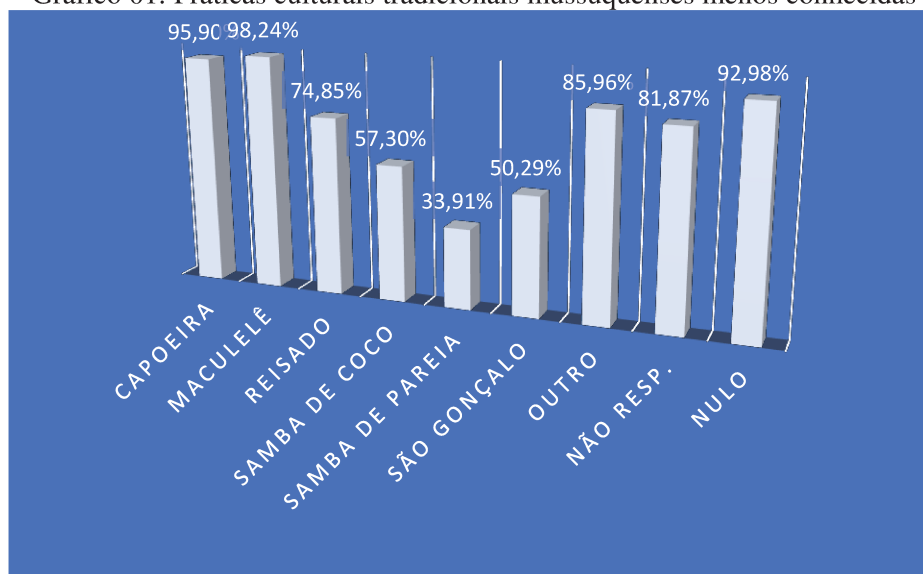
⁹¹ Disponível em < http://www.sesc.com.br/portal/cultura/musica/sonora_brasil/>. Acesso em: 02 ago. 2019.

(TRINDADE, 2010) se imiscuem nas práticas culturais das comunidades quilombolas e movem seus processos de identificação.

Para fecharmos esse tópico, adicionamos que, por via de um questionário, aplicado em 05 de junho de 2019, conversamos com 171 alunas/os da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, o que representa 48,71% do corpo discente dessa unidade de ensino, considerando-se, obviamente, a matrícula final de 2019: 351 estudantes⁹². Pelas características do procedimento, não inserimos as crianças matriculadas na Educação Infantil. O instrumento de construção, como explicitado na introdução deste documento, continha 14 questões, sendo nove delas voltadas às práticas culturais da Mussuca; as outras cinco estavam direcionadas à caracterização da/o entrevistada/o.

A razão para a elaboração dessas nove questões, 64,28% do montante das perguntas, é simples: precisávamos compreender como as práticas culturais atravessam a escola e as/os educandas/os. O gráfico abaixo fotografa o percentual não de desconhecimento, mas de menor conhecimento, por parte das/os estudantes, das práticas culturais realizadas na Mussuca.

Gráfico 01: Práticas culturais tradicionais mussuquenses menos conhecidas



Fonte: Questionário/2019

Precisamos sublinhar: quando, neste momento e lugar, optamos por mostrar o índice não de desconhecimento, mas de menor conhecimento, por parte das/os estudantes, relativo aos saberes tradicionais mussuquenses, fizemo-lo para reforçar como o Samba de Pareia, prática que ilumina nossa pesquisa, faz-se presente na vida das/os quilombolas.

⁹² Dados obtidos junto à Coordenadoria do Censo Escolar/Sergipe, liderada pela professora Jucileide Dias dos Santos Aragão.

Talvez o/a leitor/a possa indagar: Por que, ainda que se trate de uma prática cultural exclusiva, no Brasil, da Comunidade Quilombola Mussuca e praticada tanto por senhoras e senhores quanto por jovens, mais de 30% (33,91%) das/os que responderam ao questionário desconhecem a prática afrodiaspórica?

Uma possível resposta, de algum modo, já foi por nós, aqui e ali, delineada: nem todas as pessoas que residem na Mussuca são da Comunidade. Muitas delas lá chegam em razão de contração de matrimônio. Mas pensamos que pode haver outro motivo. É possível que a/o respondente tenha mergulhado mais profundamente na semântica do termo “conhecer” e se perguntado: “Saber de sua existência é o mesmo que conhecer? Conhecer não seria poder falar, com propriedade, sobre a sua história e as suas/seus brincantes? Ver apresentações corresponde a ter conhecimento sobre o Samba de Pareia?” E, olha, advogamos o posicionamento desse/a leitor/a hipotético/a, mesmo porque, quando a pergunta limitou-se ao Samba de Pareia (“Você conhece o Samba de Pareia?”), 87,13% das/os estudantes responderam afirmativamente.

De toda forma, o Samba de Pareia é a prática cultural tradicional, oral, mais presente na vida das/os mussuquenses. O fato de apenas 33,91% delas e deles não a conhecerem como gostariam ou deveriam comprova isso. Ainda, a prática que ocupa a segunda posição no que se refere a esse “pouco conhecimento” obteve, em relação ao Samba de Pareia, mais de dezesseis pontos percentuais de diferença; é o caso do São Gonçalo (50,29% de desconhecimento), seguido pelo Samba de Coco (57,30%).

Convém salientarmos que, para aquela questão (a que buscou apreender das/os estudantes a prática de menor conhecimento), não fizemos uma lista de saberes, cabendo às/aos educandas/os apenas a marcação daquele/s com o/os qual/quais estabeleciam algum tipo de contato: elas/eles mesmas/os registraram o nome da prática.

É também digno de registro que o gráfico em análise “quase” repete, em nosso olhar, aquilo que se observa no cenário sergipano, quando se pensa no (re)conhecimento dos grupos culturais presentes na Mussuca, conforme os apontamentos das/os estudantes: Reisado (25,15%), Samba de Coco (42,69%), São Gonçalo do Amarante (49,71%) e Samba de Pareia (66,08%). “Quase” porque não cremos que a distância entre os números relativos ao São Gonçalo e ao Samba de Pareia, fora da Mussuca (ou, talvez, mesmo dentro dela, se a amostra for outra), seja tão acentuada assim, 16,38% de diferença. Pensamos ser possível afirmar que, noutro momento – quem sabe, há uns 05 anos, ou menos –, o pódio seria do São Gonçalo do Amarante (praticado apenas por homens). Ocorre que a presença das mulheres (quase exclusivamente) e a energia que as movimenta e que delas parte têm realmente alterado essas

posições. Mas o que importa realmente é que todas as práticas *da* ou *na* Mussuca sejam coroadas e realizadas contínua e coletivamente.

Importa ainda, e com a mesma grandeza, que a Comunidade, os brincantes e os artistas, mussuquenses ou não, e também aqueles que militam pelas práticas culturais tradicionais (na política, no *marketing*, no setor financeiro ou similares) não busquem a deturpação desse saber em nome de ganhos materiais, por exemplo. E não estamos defendendo uma tal pureza, nem mesmo acreditamos nela. Pelo contrário, até revelamos, linhas atrás, que cremos ser o Samba de Pareia uma prática ambivalente, de fronteira, de encruzilhada, por razões tantas, inclusive por ser afrodiáspórica. Advogamos apenas que a flor deve ser cuidada (com sol e água sempre) e que, se houver necessidade de cultivá-la em outros jardins, que se faça, mas jamais despetalando-a.

2.4 “Cortejo” de brincantes: ainda falando de flores

Já se pode ver ao longe
 A senhora com a lata na cabeça
 Equilibrando a lata vesga
 Mais do que o corpo dita
 Que faz o equilíbrio cego
 A lata não mostra
 O corpo que entorta
 Pra lata ficar reta
 Pra cada braço uma força
 De força não geme uma nota
 A lata só cerca, não leva
 A água na estrada morta
 E a força que nunca seca
 Pra água que é tão pouca⁹³

Fazemos aqui uma confissão – e esta é daquelas que germinam lá no fundo da alma, naquele recôndito que frequentamos vez ou outra, sempre temerosos, e de que saímos todas as vezes em pranto e com o peito dolorido. Esta é, indubitavelmente, a seção cuja escrita exigiu de nós várias travessias, idas e vindas ao cais; risos e lágrimas foram nossos companheiros sempre que dedilhávamos o teclado. Cada dedilhar exigia uma pausa, conduzia-nos a certos espaços/tempos nos quais vimos e sentimos, do nosso jeito e com nossas limitações, e do nosso território de homem negro – negro, mas homem –, as marcas e máculas que demarcavam e demarcam o corpo da mulher negra.

⁹³ Letra da canção “A força que nunca seca” composta por Vanessa da Mata e Chico César. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/vanessa-da-mata/72153/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

Por isso nossa opção por território de fala. É que, ao lançarmos mão da concepção de território proposta por Sodré (1988), estamos pensando também no corpo e em como, enquanto território, ele se constitui em meio a outros. Escrevemos na condi o de negro (mas homem) que teve toda a sua trajetória de constitui o sob a égide de mulheres, normalmente negras e quando não, enegrecidas pelo chamado do Axé ou por escolha de vida – e de luta. E isso é válido tanto para as práticas cotidianas quanto no tangente à vida acadêmica.

É nesse território, com as flutua es que o peculiarizam e que nos identificam, que esta escrita encontra sua costura, mas também seu mar, seu barco e seu porto, que jamais permanece no mesmo ponto.

Em um desses dias de inspira o comburente nos quais a alma reclama de nós um grito, Lélia Gonzalez (1984) interroga, como se perguntasse aos tempos os motivos de tanta dor, de tanta malvadez, de tanta desumanidade:

Se a gente d  uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto. *Pró gente que é preta então, nem se fala. Será que as avós da gente, as mucamas, fizeram alguma coisa pr  eles tratarem a gente desse jeito?* Mas, qu  era uma mucama? O Aurélio assim define: Mucama. (Do quimbundo mu'kama 'amásia escrava') S. f. Bras. A escrava negra moça e de estima o que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que, por vezes era amade-leite (GONZALEZ, 1984, p. 229, itálicos nossos [sic]).

Não, Lélia, não fizeram. Em verdade, o inverso é o que se deu. Foram as escravizadas, mulheres negras, que tiveram seus corpos corrompidos, de todas as formas imagináveis e inimagináveis, mas sempre violentamente. Foi das mulheres negras que os filhos foram arrancados e vendidos para quem bem quisesse o “senhor”, e essas crianças, muito dificilmente, seriam, um dia, reencontradas pelas suas mães (há dor maior?). Foram as mulheres negras que serviram as mulheres e os homens brancos, que limpavam suas sujeiras (“Na verdade a mão escrava / Passava a vida limpando / O que o branco sujava [...] / Negra é a mão / De quem faz a limpeza”⁹⁴), que tiveram a face esbofeteada (por um motivo qualquer, ou sem motivo nenhum), que amamentaram os filhos e as filhas da “sinh ” em detrimento do próprio, que foram pisoteadas, humilhadas, como objetos, como receptáculo imundo de s men do colonizador – do invasor seria mais apropriado.

Ao caracterizar a fun o da escrava no sistema produtivo (prest o de bens e serviços) da sociedade escravocrata, Heleieth Saffioti mostra sua articula o

⁹⁴ Referência   can o “A mão da limpeza”, de Gilberto Gil. Disponível em < <https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/a-mao-da-limpeza.html>>. Acesso em 12 nov. 2020.

com a prestação de serviços sexuais. E por aí, ela ressalta que a mulher negra acabou por se converter no “instrumento inconsciente que, paulatinamente, minava a ordem estabelecida, quer na sua dimensão econômica, quer na sua dimensão familiar” (1976, p. 165). Isto porque, o senhor acabava por assumir posições antieconômicas, determinadas por sua postura sexual; como houvesse negros que disputavam com ele no terreno do amor, partia para a apelação, ou seja, a tortura e a venda dos concorrentes (GONZALEZ, 1984, p. 230).

Não, Lélia, vocês não fizeram nada. Mas, certamente, houve um feitor, houve quem o fizesse, mesmo que a história emudeça.

Não mais vivemos a escravidão “oficial” no país, mas vimos, por incontáveis vezes, as formas humilhantes e violentas por via das quais se tratava e se trata a mulher negra (“E me tratam como tratam mulher, preto / Todos entramos no gueto”⁹⁵), seja no sistema educacional, na saúde pública, seja pela segurança pública...

Vimos como, em Toni Morrison (2003), a pequena Pecola Breedlove, uma criança negra, alvo das chacotas de outras crianças por causa de sua aparência física, implorar aos céus para adequarem-na ao padrão de beleza dos anos 1940, nos Estados Unidos da América, período em que a atriz mirim Shirley Temple era um símbolo a ser espelhado.

Enquanto pedagogo, conhecemos, de perto, a história da menina negra que, ainda na pubescência, por sentir-se feia e, por essa razão, incapaz de ser querida, amada, “aceitava” os carinhos e as carícias de homens de diferentes idades, que se aproximavam dela prenhes de desejos. E essas histórias, Lélia, sempre descambam em formas várias e variadas de violências e em estropiamentos da autoestima e do autoconceito.

Aliás, por falar em estropiamento, o “Atlas da Violência 2020” traz dados bastante elucidativos a esse respeito: “Embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, se verificarmos o cenário da última década, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial”. E complementa: “*Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras*. Enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro” (BRASIL, 2020, p. 37, itálicos no original, sublinhados nossos).

Inobstante, como ressalva Ribeiro (2017, p. 87), “mesmo diante dos limites impostos, vozes dissonantes têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que, muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de

⁹⁵ Referência à canção “Arte Final”, de Belchior. Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/belchior/400597/>>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto”. Tais acusações são também formas de violência, além de desvelarem o racismo e o machismo do/a acusador/a.

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos – donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz
 ainda ecoa versos perplexos
 e com rimas de sangue
 e
 fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.⁹⁶

Essas vozes de mulheres negras, nos quilombos, nos terreiros de Candomblé e de Umbanda, na Capoeira, nas práticas afrodiáspóricas, nas comunidades tradicionais, nas favelas, nos territórios marginalizados, nos espaços públicos e naqueles historicamente destinados para não as acolher, como as academias, por exemplo, continuam ecoando, reverberando as vozes que choravam/clamavam/gritavam nas senzalas, nos pelourinhos, nos troncos, sob os corpos do “senhor” e do “senhorzinho” (afinal, este precisava ser iniciado, pois não?), nos engenhos, nas fazendas.

⁹⁶ “Vozes de Mulheres, poema de Conceição Evaristo. Disponível no *site* Notaterapia (<http://notaterapia.com.br/2019/11/05/confira-os-10-melhores-poemas-de-conceicao-evaristo/>). Acesso em: 11 out. 2020.

Mas não apenas reverberam, não se limitam a ecoar. Elas também produzem seus próprios gritos e, arregimentando outras tantas vozes, cantam em temporal, seguindo o ritmo do samba, do afoxé, do Axé, do baião, do Candomblé ou produzindo, na encruzilhada dessas tantas vozes, a esperança, que é ontológica, em termos de Freire (1996b).

Pensando explicitamente nas mulheres que brincam o Samba de Pareia, mesmo identificando nelas a força, a resiliência e a potência que as fazem, no mais das vezes, assumirem as rédeas da família, não conseguimos distinguir, nelas, um feminismo nos modos como o interpretamos a partir de leituras de quem se debruça sobre esse conceito em seus estudos.

Chegamos mesmo a participar de um grupo de estudo sobre a temática (“FeminismoS”) composto principalmente por estudantes da pós-graduação da Unicamp. Lemos o “Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir. Mas não muitos elementos nessas atividades puderam ser relacionados, a nosso ver, com o modo de existir e de se relacionar das mulheres-brincantes. Não conseguíamos, nas leituras e discussões das quais participávamos, encontrar aquelas guerreiras quilombolas que transformaram o Samba de Pareia em chamariz para as práticas culturais mussuquenses e para a própria Mussuca.

Precisamos ratificar que essa é a leitura de um homem negro (mas um homem) cuja constituição – sempre movente –, mesmo tendo sua educação (formal e não formal – essa segunda expressão é incômoda, não?) se dado sob a guarida de mulheres, entrecruzilhou-se com o universo masculino.

Em certo momento, Ribeiro (2017, pp. 59-60) declara que “um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica”. Noutro lugar, Ribeiro arremata:

Pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência. Além disso, o arcabouço teórico-crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas também sobre o modelo de sociedade que queremos (RIBEIRO, 2016, p. 100).

São extremamente arrebatadores os posicionamentos de Ribeiro, os quais parecem, de algum modo, sintonizar-se com as perspectivas de Patricia Hill Collins (2019, p. 13), para quem o feminismo negro deve realizar investigações tendo em vista “como as opressões interseccionais de raça, gênero e classe promovem essas contradições, passar pela experiência

de ser uma trabalhadora desvalorizada e uma mãe frustrada poderia facilmente gerar um ângulo de visão voltado para dentro, levando a uma opressão internalizada”.

Embora as defesas, supracitadas, requeiram atenção robusta e posicionamentos firmes, quando olhamos as mulheres-brincantes, do nosso território (enfatizamos!), muito provavelmente por elas fazerem parte de uma Comunidade na qual quase todas/os se compreendem como uma grande família, e realmente o são, e, nessa família, no mais das vezes, são as mulheres que assumem o protagonismo, o que vemos são verdadeiras matriarcas. Convém assinalarmos que Ribeiro (2016) recorre à expressão “categoria diversa” para referir-se às mulheres negras.

Quando, por exemplo, as mulheres decidem substituir os homens que não mais conseguem acompanhar o Samba de Pareia (pela idade avançada, por doença ou por morte) por uma mulher, ao invés de por outro homem, elas o fazem, em primeira mão, não em nome de um empoderamento feminino, ainda que isso as empodere, mas como uma forma de proteção de sua relação conjugal e de manutenção das boas relações no Quilombo: “[...] *ninguém vai descasar ninguém por causa do samba não*”, diz-nos Dona Marizete (Entrevista, agosto de 2018).

Isso, pensamos nós, não retira delas a força e a potência, nem as torna submissa aos companheiros; ao contrário, revela, em nosso olhar, a sabedoria e o poder de negociação, que, obviamente, se fazem necessários para que a substituição ocorra sem causar conflitos e/ou constrangimentos.

Quando criança, e também na juventude, presenciamos, por diversas vezes, esse tipo de negociação. Naquelas oportunidades, eram as yalorixás que, diante da “autoridade” policial, sem qualquer tipo de embate, conseguiam convencê-la a liberar por mais duas ou três horas os festejos abertos para determinado Orixá. Não entendemos isso como submissão, mas como arte de negociação, como estratégia, como sabedoria.

Pensamos ainda que isso se insere – ou pelo menos se aproxima – nos fazeres próprios das comunidades matriarcais, as quais, comumente, substituem o belicismo pela escuta, pela negociação.

Nah Dove, ao referir-se ao matriarcado, assim se expressa:

O conceito de matriarcado destaca o aspecto da complementaridade na relação feminino-masculino ou a natureza do feminino e masculino em todas as formas de vida, *que é entendida como não hierárquica*. Tanto a mulher e o homem trabalham juntos em todas as áreas de organização social. A mulher é reverenciada em seu papel como a mãe, quem é a portadora da vida, a

condutora para a regeneração espiritual dos antepassados, a portadora da cultura, e o centro da organização social (DOVE, 1998, p. 08, itálicos nossos).

Essa mesma autora considera o matriarcado um estilo de vida que se pauta pela comunhão, pelo congraçamento, pela solução de conflitos a partir da escuta, em vez de iniciativas bélicas que comporiam as sociedades baseadas no patriarcado.

É como grandes matriarcas que compreendemos cada uma dessas mulheres (do Samba de Pareia e também dos terreiros de Candomblé). Aliás, para o bem da verdade, pensamos que a Mussuca é uma Comunidade matriarcal, haja vista, por exemplo, o fato de: 1) as lideranças do Quilombo serem exercidas principalmente por mulheres; 2) uma mulher ter se tornado a primeira vereadora, eleita e reeleita, da Comunidade; 3) a maioria absoluta das práticas culturais tradicionais ser coordenada por mulheres; 4) três pessoas na Mussuca terem sido aureoladas com o título de “Mestre dos Mestres da Cultura”, duas delas mulheres.

É para essas mulheres que oferecemos esse cortejo (Figuras 16 a 20) – embora dele participe também o Seu Mangueira. Afinal, “todos sabemos, por exemplo, que o céu ainda não está acabado. São as mulheres que, desde há milénios, vão tecendo esse infinito véu. Quando os seus ventres se arredondam, uma porção de céu fica acrescentada. Ao inverso, quando perdem um filho, esse pedaço de firmamento volta a definhar”⁹⁷.

Durante a escravização, o céu definhou por infinitos momentos e certamente pranteou enquanto definhava. Mas é provável que esse mesmo céu, diante da alegria contagiante das brincantes do Samba de Pareia, gargalhe a valer e acrescente sempre uma nova estrela para alumiar o caminho das crianças perdidas. Afinal,

*As meninas da Mussuca
Sambam mesma pra valer
É tanto sapateado
Chega o chão estremecer*

⁹⁷ Referência à obra de Mía Couto “A Confissão da Leoa”.

Figura 16: Samba de Pareia I



Fonte: Folha do Litoral⁹⁸

Figura 17: Samba de Pareia II



Fonte: Diário de Bordo⁹⁹

Figura 18: Samba de Pareia III



FONTE: Isto é Sergipe¹⁰⁰

⁹⁸ Disponível em <<https://folhadolitoral.com.br/cultura-e-entretenimento/grupo-samba-de-pareia-de-sergipe-se-apresenta-em-paranagua>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

⁹⁹ Disponível em <<http://caravanaesporteartes.com.br/na-caravana-samba-de-pareia-apresenta-cultura-quilombola-de-laranjeiras/>>. Acesso, 05 fev. 2021.

¹⁰⁰ Disponível em <<http://istoiesergipe.blogspot.com/2016/06/encontro-nordestino-de-cultura-chega.html>>. Acesso em: 05 fev. 2021

Figura 19: Samba de Pareia IV



Fonte: Silva (2019, p. 119)

Figura 20: Samba de Pareia V



Fonte: SESC/Sonora Brasil (2018, p. 51)

2.5 Encontro Cultural de Laranjeiras: lugar de fala do invisibilizado?

Provavelmente, foi por via do Encontro Cultural de Laranjeiras, assim como ocorreu com outras práticas tradicionais orais desse município, que o Samba de Pareia foi catapultado, no sentido de torná-lo visível para o mundo, ainda que seja esse Encontro um infante em tenra idade se comparado ao Samba de Pareia. Isso porque, muito embora aleitado por esses mesmos saberes tradicionais, já praticados pelas/os moradoras/es de Laranjeiras (em festejos realizados pelos grupos tradicionais da cidade, unidos na Festa Cultural), aquele festival inicia sua caminhada em 1976, portanto há pouco mais de 40 anos, enquanto o Samba de Pareia, como assevera firmemente Dona Maria da Conceição, a Maria do Samba de Coco, “*é do começo do tempo! Num tem idade não! Todo mundo aqui... o Samba de Pareia... folguedo junino... olhe, os idosos aqui, eu queria que o senhor visse como era quando dizia assim: ‘Entrou o primeiro São*

João!” (Entrevista, fevereiro de 2019); ou, caso queiramos mensurar o tempo, podemos pensar com Dona Marizete, que afirma ser a prática contemporânea ao período de escravização do povo africano.

Esse reconhecimento da relevância do Encontro Cultural para a abrangência auferida pelo Samba de Pareia aparece, de algum modo, nas falas das brincantes, entrevistadas nossas. Dona Nadir, por exemplo, considera que o Encontro Cultural de Laranjeiras tem “[...] *uma importância muito grande, né? É uma coisa assim... porque, quando começou o Encontro Cultural de Laranjeiras, daqui de Sergipe, o grupo [da Mussuca] que representasse só era o Samba de Pareia e o grupo São Gonçalo do Amarante e o Reisado, que era de... meu pai também comandava*” (Entrevista, fevereiro de 2019). Dona Marizete segue essa mesma linha de entendimento. Para ela, o Encontro Cultural

é muito bom porque a gente vai representar Laranjeiras, representar a nossa Comunidade. Faça questão de dizer que não é Laranjeiras, é Mussuca, município de Laranjeiras, uma Comunidade Quilombola. Oxente! Tem que falar e se auto reconhecer e mostrar o que tem de bom e mostrar aos turistas que estão vindo de fora. E também a gente se sente muito feliz porque tá ali no palco sambando, mostrando a nossa cultura e dizendo ‘estou aqui viva e vou viver pra o resto de minha vida’. É o Samba de Pareia da Mussuca e acabou (Dona Marizete, entrevista, agosto de 2018).

Faz-se necessário, nesse ínterim, que lancemos foco sobre os seguintes elementos:

1) embora o Encontro Cultural de Laranjeiras tenha facilitado a travessia por fronteiras geográficas do estado de Sergipe e do Brasil (e talvez até simbólicas) pelos grupos culturais tradicionais, a partir da instituição de um grande palco que os ilumina, sua criação não teria justificativa se esses grupos não existissem ou se, mesmo existindo, não tivessem a força que os corporifica; 2) considerando-se as dimensões políticas e de incrementação da economia do município, ainda que o investimento financeiro no festival, que fica sob a responsabilidade da prefeitura, deva ser ponderado, há um ganho significativo para a cidade, e isso em relação tanto ao comércio local quanto à economia informal; 3) é sempre importante sublinharmos que são, em verdade, as ações já implementadas pela Comunidade, notadamente aquelas que cabem às/aos brincantes, que “forçam” a implantação do evento. Portanto, a catapulta funciona nas duas direções.

A esse respeito, Barbosa (2014, p. 60 [sic]) enuncia que, antes da criação do Encontro Cultural, “os grupos desenvolviam juntos seus festejos de acordo com sua própria dinâmica. As Taieiras louvavam os santos de devoção dos negros, São Benedito, Senhora do

Rosário. Da mesma forma o Cacumbi e o São Gonçalo do Amarante do povoado da Mussuca também o faziam”. E complementa: “Dançava-se para louvar, pagar as promessas e celebrar a vida. Saíam em cortejo para rememorar um costume relacionado a fé e a história local. A igreja e a população local viviam a Festa e nela laços de cooperação eram reforçados, regados a comida, bebida, danças e a oração”.

Há, ainda, outro ganho importante para o município, que se ambienta tanto na troca de saberes como no (re)conhecimento nacional e até internacional da história e da cultura da cidade, bem como na criação de uma rede de turismo que, indubitavelmente, beneficia Laranjeiras. Aliás, cremos que é nessa seara (referindo-nos, nesse aspecto, à diversidade das práticas tradicionais assentes em Laranjeiras e à amplitude por elas alcançada) que se encontram as justificativas que levaram à instalação de um campus da Universidade Federal de Sergipe nesse município, oferecendo cursos como Arqueologia, Arquitetura e Urbanismo, Dança e Museologia.

Figura 21: Algumas apresentações durante o Encontro Cultural¹⁰¹



Fonte: Acervo do autor

¹⁰¹ Na ordem de leitura (Ocidental): da esquerda para a direita e de cima para baixo: 1) e 2) Bacamarteiros (do município de General Maynard/SE); 3) Batalhão de “Zé Rolinha” (do município de Laranjeiras); 4) Apresentação circense; 5) Reisado “12 Estrelinhas” (do município de Rosário do Catete/SE); 6) Grupo de Teatro de Rua; 7) Literatura de Cordel; 8) Capoeira Sete Quedas (do município de Nossa Senhora do Socorro/SE).

Uma adição a isso se faz necessária. Pensamos que não ocorrerão muitas discórdias (talvez nenhuma) em relação à importância do Encontro Cultural de Laranjeiras para a alavancagem dos grupos culturais tradicionais do município. E isso já dissemos. Não obstante, é imprescindível negritarmos que os próprios grupos e seus brincantes se converteram/convertem em catapultas de si mesmos. Caso exemplar disso pode ser ilustrado pelo próprio Samba de Pareia. Em 2016, a professora Alexandra Gouvêa Dumas produziu um documentário, “Nadir da Mussuca”, contando a história de Dona Nadir, compositora, cantora e brincante do Samba de Pareia, do São Gonçalo do Amarante e do Reisado. Em 2019, um curta-metragem do cineasta Fábio Rogério, que também narra um capítulo da vida dessa brincante, foi premiado no *8º Bangalore Shorts Film Festival*¹⁰², na Índia. Contar a história dessa artista memorável é, incondicionalmente, narrar um tanto da cultura tradicional do Quilombo Mussuca, de Laranjeiras, de Sergipe e do Brasil.

Retomando a discussão, lembramos que o Encontro eclodiu em 1976, mas é a partir do ano seguinte (1977) que sua data de realização passa a fixar-se “entre quinta-feira e domingo, da semana do dia 06 de janeiro, data da tradicional festa em louvação a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito” (AGUIAR, 2017, p. 27).

Nossa Senhora do Rosário e São Benedito são os santos da igreja católica que foram vinculados às irmandades negras no Brasil. O segundo, inclusive, considerando-se o que ficou conhecido como sincretismo religioso, em verdade uma estratégia costurada pelo povo do Axé para cultuar seus orixás, representa, no Candomblé, Ossain (Ossanhe ou Ossanha), um orixá da cura.

A vinculação do Encontro a esses santos revela a força da presença negra em Laranjeiras, tanto no que se refere à distribuição da população no concernente à identificação étnico-racial (mais de 80% das/os laranjeirenses declaram-se pretas/os ou pardas/os) como em relação à relevância das práticas culturais de matriz africana nesse município, sendo o caso, por exemplo, do Samba de Pareia, do Samba de Coco (ambos da Comunidade Quilombola Mussuca), do Cacumbi, da Taieira e do Lambe-Sujo.

Obviamente outras práticas tradicionais compreendem o repertório de manifestações culturais de Laranjeiras (algumas destacadas na figura 21). No mais das vezes, ou elas se vinculam às africanidades ou encontram na Península Ibérica suas origens. Nesse último caso, podemos citar, a título de exemplo, o São Gonçalo do Amarante (não obstante,

¹⁰² Disponível em <<https://infonet.com.br/noticias/cultura/filme-sergipano-e-premiado-em-festival-de-cinema-na-india/>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

naquele município, seja uma exclusividade do Quilombo Mussuca), o Reisado (presente também na Mussuca) e a Chegança.

Como nossa intenção aqui não é apresentar os mais de 20 grupos de tradição oral presentes em Laranjeiras, faremos tão somente uma rápida caracterização daqueles que foram citados em linhas anteriores.

A Taieira de Laranjeiras, segundo Alencar (1998, p. 54), tem forte influência africana “não só pelo ritmo e letra dos seus cantos como pela presença de elementos dos cultos afro-brasileiros desenvolvidos [...] por mãe Belina sua organizadora e chefe por 50 anos e que era Mãe-de-santo em Laranjeiras”.

De acordo com Barreto, a Chegança é um auto amplamente presente no nordeste brasileiro e suas apresentações estão restritas ao ciclo natalino: “trata-se de um folguedo antigo, cuja ação transcorre na terra, onde está o quartel da mourama, e no mar, de onde chega a nau da cristandade” (BARRETO, 1997, p. 151).

O Cacumbi, para Fontes Júnior (2014, p. 14), “era uma prática exercida pelos escravos africanos nos canaviais e representa as guerras entre reis e rainhas contra os escravos”. Em Laranjeiras, a responsabilidade por esse folguedo se encontra nas mãos do Mestre Deca.

A Dança de São Gonçalo do Amarante, cujos brincantes, no município, são quilombolas da Mussuca, não guarda, *a priori*, nenhuma relação com as africanidades; é, em verdade, mais uma dessas heranças deixadas por Portugal e que se desdobram em homenagem a São Gonçalo, um santo muito venerado no país ibérico. O Reisado, assim como a prática anterior, tem raízes portuguesas e é “originário de um auto em louvor do Nascimento de Jesus – envolvendo brincantes e músicos” (ALENCAR, 1998, p. 91).

O Samba de Coco encontra-se sob a responsabilidade de Maria da Conceição de Jesus, a conhecida Maria do Samba de Coco, e é, em Laranjeiras, praticado pelos quilombolas da Mussuca. Sua vinculação com o batuque africano parece ser incontestável.

Esses e outros tantos grupos da cidade participam do Encontro. Além deles, várias outras apresentações acontecem durante o evento. Muitas delas são laranjeirenses, mas há aquelas oriundas de outras regiões do estado ou de lugares além de sua fronteira. É possível encontrar, no festival, práticas culturais originárias da Bahia, de Alagoas, de Pernambuco e de outros estados. Justificativa para isso repousa no objetivo que têm os seus organizadores de não apenas fortalecer os grupos locais, mas também de implementar o intercâmbio entre eles e aqueles que se encontram dispersos país afora.

Para se ter uma ideia da grandeza do evento, que acontece ininterruptamente há mais de 40 anos, Barbosa (2014) assinala que, em 2014, considerando-se o somatório dos

grupos locais e daqueles que foram convidados (oriundos de municípios sergipanos ou vindos de outros estados), cento e quinze grupos tradicionais se fizeram presentes no Encontro Cultural de Laranjeiras.

É preciso frisarmos, entretanto, que para além das apresentações artístico-culturais, o festival laranjeirense envolve outras atividades que movimentam todo o município:

- a) Simpósio: encontro no qual intelectuais, mestres culturais, brincantes, artistas e “autoridades” se reúnem para refletir sobre a temática que, naquele ano, mobilizará o Encontro;
- b) Circuito de sarau: oportunidade em que os poetas, geralmente acompanhados por apresentações musicais, recitam suas poesias;
- c) Circuito religioso: caracterizado pela lavagem da escadaria da Igreja do Bonfim. Nesse episódio, o encontro entre religião católica e religião de matriz africana ocorre mais abertamente: o Terreiro Filhos de Obá (patrimônio estadual, tombado em 1988) é quem se responsabiliza pela lavagem;
- d) Circuito das oficinas: várias atividades são oferecidas à comunidade ou a quem nela se encontra durante o evento. Há oficinas de xilogravura, de dança, de produção de *abayomi*, de percussão etc.;
- e) Circuito de exposição de pinturas, de xilogravuras, de desenhos e de fotografias: parte das obras que compõem esse circuito pertence aos museus existentes na cidade, quais sejam: o Museu de Arte Sacra de Laranjeiras, a Casa do Folclore Zé Candunga e o Museu Afro-Brasileiro de Sergipe;
- f) Circuito folclórico: momento em que os grupos tradicionais, em procissão, percorrem as ruas da cidade em direção à igreja de São Benedito e à igreja de Nossa Senhora do Rosário.

Uma parcela significativa da população do município se envolve com o evento para que, com essa envergadura, ele alcance todos os seus objetivos. Aguiar (2017, p. 59) sublinha que o contingente de pessoas exigido pelo Encontro Cultural de Laranjeiras é extremamente “importante para dar conta de todas as atrações e atividades que o evento se propõe a oferecer”.

Nesse âmbito, é sempre bom realçarmos que, para além dos grupos tradicionais, também se apresentam no festival artistas e bandas de renome nacional, ainda que, em alguns casos, encontrem resistência por parte de representantes culturais do próprio município e do estado, entendendo eles que, entre essas bandas ou artistas, há os que fogem às peculiaridades do Encontro. Já ocorreram, para citarmos alguns exemplos, apresentações da banda “Asa de Água”, do grupo “É o Tcham” e do artista Geraldo Azevedo. A presença dessas bandas e desses

cantores amplia o nível de exigências para a realização do Encontro Cultural, graças, por exemplo, à enormidade de pessoas que se concentram nos espaços onde a apresentação se realiza e à segurança que se faz necessária nesses mesmos espaços.

De qualquer sorte, independentemente do trabalho e dos custos financeiros para a realização do empreendimento, Laranjeiras fica em festa. Todas as suas ruas (algumas são calçadas com pedras) são tomadas por exposições artístico-culturais e por pessoas distintas, originárias de diversas partes do país. As casas comerciais estão sempre lotadas, as/os vendedoras/es informais têm sua atividade incrementada, as/os artistas e as/os brincantes do município veem e sentem o resultado de sua criatividade sendo valorizado e aplaudido – elas/eles mesmas/os encontram o reconhecimento dos visitantes e os seus aplausos.

Colorida, festiva e diversificada, a cidade magicamente se converte em um jardim com diversas espécies de flores. Entre elas, brincando reluzentemente, está o Samba de Pareia, que, séculos antes, no período de escravização do povo negro, embelezara e perfumara engenhos, fazendas e senzalas. Como flor, cumpriu brilhantemente sua tarefa. Como flor, continua polinizando e gerando frutos. Resta-nos, parafraseando o poeta¹⁰³, não permitirmos que a indiferença do olhar possibilite a morte da flor, tampouco do jardim.

¹⁰³ Referimo-nos a Mário Quintana, poeta gaúcho, e à sua poesia “Jardim Interior”: “[...] O que mata um jardim / Não é mesmo alguma ausência / nem o abandono... / O que mata um jardim / é esse olhar vazio / de quem por eles passa indiferente”.



“É JEITO QUE O CORPO DA”: O CURRÍCULO E SUAS TECTURAS

CAPÍTULO 03

“É jeito que o corpo dá”: o currículo e suas tecituras

O Jabuti e a Sabedoria do Mundo¹⁰⁴

Num tempo quando o mundo ainda era novo, Jabuti se ocupava só em colecionar sabedoria. Essa tarefa custou-lhe muitos anos. Um dia, examinando a sua coletânea, descobriu que tinha obtido toda a sabedoria do mundo.

Jabuti ficou muito feliz com sua descoberta. Guardou todas as peças de sabedoria dentro de um enorme vaso e o escondeu em um canto da casa. Mas ficou com um medo terrível de que alguém pudesse encontrar o segredo e roubar o seu vaso.

Passou durante três noites sem dormir, pensando como achar um lugar seguro para ocultar o seu tesouro.

“Não vai funcionar se eu enterrar”, pensava. “Alguém pode me ver cavar. Logo que eu for embora, o ladrão vai lá, desenterra e me rouba o vaso. Guardar no fundo do mar também não serve. Posso nunca mais encontrar o lugar e perderei todo o meu trabalho.”

- Só se for no alto de uma árvore bem alta... Opa! Acho que é isso mesmo! – finalmente exclamou com grande alegria. *Ninguém pensará em levantar os olhos para meu tesouro. Estará perfeitamente salvo até eu desejar usá-lo.*

- O que você disse, meu querido? – perguntou Nyanribo, acordando de seu sono.

- Vá dormir, mulher! Estava apenas calculando quantos cachos de banana podemos esperar do nosso bananal – ele replicou depressa. Tinha ficado tão ansioso para manter seu segredo que manteve silêncio sobre o assunto mesmo com ela.

Solucionado o dilema, Jabuti finalmente dormiu seu bom sono. Na manhã seguinte, atou uma corda em torno do vaso e o pendurou em si. Bem perto achou a árvore de que precisava, esperou até que não houvesse ninguém nas imediações e começou a subir.

O caso é que Jabuti pendurou o vaso na frente de si. Logo percebeu que o peso impedia seus movimentos. Fosse só o peso, mas não, o próprio vaso obstruía a subida pelo tronco. Nem ele nem vaso iam, ficavam entalados. Impossível fazer progresso. Não demorou muito, ele desceu para descansar.

Jabuti era pertinaz. Tentou novamente, novamente fracassou, novamente viu que era impossível fazer progresso, novamente teve de descer. Já estava quase no chão, quando percebeu seu filho ali observando espantado a cena.

- Vá embora! – disse Jabuti rudemente – *Não vê que estou ocupado?*

- Mas, pai! – clamou o filho – *nunca conseguirá chegar ao topo da árvore com um vaso pendurado na sua frente. Por que não o pendura atrás? Assim ele ficará fora do seu caminho.*

Jabuti parou onde estava e pensou: *“Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”*

A esse pensamento, ficou tão desgostoso que soltou o vaso. A peça quebrou em muitos pedaços. Toda a sabedoria que continha esparramou-se, voou para longe e para toda parte.

Por essa razão é que fragmentos de saber são encontrados em todo lugar sobre a terra.

3.1 Pelas teias do currículo. Pensando com(o) Jabuti

Uma boa pergunta a ser externalizada (ou, pelo menos, capaz de nos fazer “coçar a cabeça”), ainda que agrilhoando-a aos territórios do próprio corpo, por quem com essa nossa

¹⁰⁴ Fábula africana extraída da obra “O Jabuti e a sabedoria do mundo e outras fábulas”, de Vilma Maria (2012, pp. 15-17).

escrita estabelece algum contato, poderia ser: “Por que iniciar uma produção textual sobre currículo recorrendo-se, como mote, a essa fábula?” Um olhar de relance muito provavelmente responderia à questão sem hesitação e levaria o interrogador a observar, na fábula, a questão dos saberes, que tanto ocupou, mais que isso, *preocupou* Jabuti, a ponto de ter-lhe custado muitos anos de sua vida. E não estaria errado ao responder dessa forma. Pensar currículo é refletir sobre os modos como o conhecimento (os saberes) é selecionado, legitimado e imposto em detrimento de outras práticas/saberes, as quais, pensando-se com Santos (2009), são invisibilizadas, ou, em diálogo com Maldonado-Torre (2008), alocadas no esquecimento da condenação.

Um segundo olhar, talvez, atentar-se-ia também para os cuidados que Jabuti reservou à salvaguarda e à defesa de sua conquista: ele “guardou todas as peças de sabedoria dentro de um enorme vaso e o escondeu em um canto da casa”. Mas não parou nessas ações. Jabuti também buscou uma árvore “bem alta” que fosse capaz de não apenas assegurar a proteção do vaso e do seu conteúdo, mas também de deixá-los fora do alcance de todos, exceto dele mesmo.

Nas sociedades de tradição oral, essa “guarda” fica, se pensarmos com Hampaté Bâ (2010) e Calvet (2011), nas mãos dos griôs ou dos *domas*. São eles os verdadeiros “sacos de fala”. Mas, contrariamente às inquietações de Jabuti, a tarefa que os ocupa é o compartilhamento dos saberes acumulados, obtidos ao longo de suas vidas, “de boca a ouvido”, sempre cautelosos com a não deturpação da palavra, porque ela tem poder. A esse respeito, Vansina (2010, p. 139) relembra a fala de um estudante iniciado nas tradições orais: “O poder da palavra é terrível. Ela nos une, e a revelação do segredo nos destrói”. Desse entendimento também partilha Amadou Hampaté Bâ. Segundo esse tradicionalista, natural do Mali (2010, p. 169), é, “pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. [...] O homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela”. Em linhas seguintes, acrescenta:

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Nas sociedades de tradição escrita, a guarda dos saberes cabe aos livros. Não só. Também compete aos laboratórios e às/aos suas/seus pesquisadoras/es, às academias e às/aos

suas/seus professoras/es, às/aos juristas e aos códigos de leis elaborados, às/aos teólogas/os e àqueles que com elas e eles mantêm sintonia.

Obviamente, pensamos nós, os modos de manejar e de compartilhar os conhecimentos e práticas são uma função intimamente atrelada à forma como determinada sociedade (ou comunidade) se organiza; e essa organização depende da visão de mundo ou das “sensibilidades do mundo” (MIGNOLO, 2017b) que a mobilizam.

Espiando o pensamento ocidental moderno e, dentro dele, a escola, vemos que não são mais os “mais velhos” aqueles a quem devemos acorrer para alargarmos o olhar ou para praticarmos novas maneiras de fazer. Também a relação com a palavra (e já não mais a grafamos com inicial maiúscula) é outra. Ela já não tem poder (nem precisa), também não estabelece vínculo com quem a convoca; ou, quando o faz, ele é ocasional e dependente das defesas manifestadas naquele momento e lugar. É bastante a obediência ao método. Ele, sim, nos conduz à verdade. Se todas as suas etapas forem seguidas, chegaremos ao conhecimento verdadeiro – e último, até que se prove e se comprove o contrário. Mas isso ainda não é suficiente. É preciso, para além disso, obedecer a uma determinada maneira de proferi-lo. Acerca desse ponto, Foucault fala de uma certa aleturgia, ou seja, de “um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível” (FOUCAULT, 2010, p. 46).

Os espaços formais (e essa não nos parece uma boa palavra – “oficiais” soa-nos melhor, talvez) de ensino e de aprendizagem são, por princípio, aletúrgicos: os instrumentos de avaliação não nos deixam mentir, nem as “qualificações” e “defesas” de dissertações e teses. Aleturgia é, por isso, uma forma de exclusão e, por via disso, de produção de interditos, visto que a não obediência aos procedimentos pré-determinados para se expor a verdade retira desta o direito de ser dita; e, se dita de qualquer modo, é-lhe subtraída, ou pelo menos reduzida, a condição de ser verdadeira.

Ao referir-se à interdição, Foucault enfatiza que ela não é apenas um procedimento de exclusão presente em sociedades como a nossa, mas também o mais evidente, o mais familiar: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (1996, p. 09). Nesse mesmo lugar, o filósofo francês apresenta outros modos de interditar o discurso: tabu do objeto (não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar), ritual da circunstância (para que seja aceito como verdadeiro, o discurso exige, em sua comunicação, determinados

procedimentos), direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (por exemplo, não se pode celebrar uma missa quando não se é sacerdote).

Mas é possível alargarmos isso, se pensarmos que a modernidade nasce conectada à colonialidade (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2005) e que, por essa via, a partir do século XV, a relação entre a Europa e as regiões exploradas (tanto em seu espaço físico como nos corpos dos seus habitantes) segue *pari passu* a lógica sujeito-objeto, sendo, evidentemente, parte da Europa e parte dos europeus os sujeitos da relação (QUIJANO, 1992).

Em consequência disso, a nós parece que os procedimentos de interdição são indiscutivelmente estratégias de silenciamento do outro. Quiçá, sejam mais que isso: são um conjunto de procedimentos que objetivam estabelecer a hierarquia, a exclusão e a marginalização. Atreiam-se, obviamente, de acordo com Santos (2009), às manobras moderno/coloniais que visam ao erguimento de muros que separam “os deste lado da linha” e “os do outro lado da linha” (já abordamos isso), cujo objetivo é impingir uma cultura única e, por meio dela, produzir a inexistência de outros modos de fazer e de intervir, de pensar e de contribuir para a construção de uma sociedade equânime, de existir e de apresentar para o mundo modos outros de se relacionar com o meio ambiente sem levá-lo à bancarrota.

Mas voltemos àquela pergunta (“Por que iniciar uma produção textual sobre currículo recorrendo, como mote, a essa fábula?”) e às suas possíveis respostas. Um terceiro olhar, tendo maior tempo para leitura e reflexão, poderia, talvez, responder a essa questão elencando um conjunto de práticas/saberes que envolveu Jabuti na inquietação de buscar modos de alojamento e de vigilância de outros saberes/práticas por ele colhidos durante anos: “Num tempo quando o mundo ainda era novo, Jabuti se ocupava só em colecionar sabedoria. Essa tarefa custou-lhe muitos anos. Um dia, examinando a sua coletânea, descobriu que tinha obtido toda a sabedoria do mundo”.

Antes, porém, quem sabe, devemos lançar luz sobre o período final do parágrafo que abre a fábula: “Um dia, examinando a sua coletânea, [Jabuti] descobriu que tinha obtido *toda a sabedoria do mundo*”. De que mundo veio essa sabedoria? Seria o mundo compreendido por todo o planeta (Terra), pela Via Láctea ou por todo o Universo já descoberto e por descobrir? Qual o real tamanho do mundo explorado por Jabuti?

De nossa parte, parece tratar-se do mundo de Jabuti, o mundo por ele conhecido, explorado e interpretado. Não é apenas o mundo do Jabuti, mas, frisemos, um mundo *de* jabuti, experimentado por Jabuti (compreendem?). Pois bem, nesse mundo, à guisa de jabuti, de Jabuti, saberes são, por ele, coletados, armazenados, cuidados e policiados.

Mas, se pensarmos bem, nem mesmo num mundo de jabuti, Jabuti conseguiu abarcar todos os saberes: “Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”. O filho de Jabuti, um jabutizinho, encontrou em seu mundo (de jabuti) uma estratégia, não vista pelo pai (sublinhe-se: que havia “obtido toda a sabedoria do mundo”), para que ele, o pai, alcançasse o ponto mais alto da árvore.

A comprovação de que Jabuti havia coletado apenas saberes do mundo de jabuti, à maneira de Jabuti, também encontra guarida na forma descoberta por ele para preservá-los e protegê-los: “*Só se for no alto de uma árvore bem alta... Opa! Acho que é isso mesmo!* – finalmente exclamou com grande alegria. *Ninguém pensará em levantar os olhos para meu tesouro. Estará perfeitamente salvo até eu desejar usá-lo*”. Embora as árvores não sejam bem lugares onde jabutis possam ser encontrados, exceto se os puserem lá, é mais palatável pensar nessa possibilidade, até porque, como Jabuti buscava um local de difícil acesso, e, para ele, as árvores foram e são um ente da natureza de escalamento impossível, esconder o vaso em uma delas (e “bem alta”) seria um bom modo de evitar as “mãos bobas” e até mesmo de inviabilizar sua visualização (Quem já viu jabutis olhando para o céu?).

Não fosse Jabuti um jabuti, e sim um homem, por exemplo, agarrado ardorosamente à vigilância de todos os saberes do seu mundo, os bancos centrais e as casas de moeda do planeta poderiam ser excelentes *locus* de guarda segura. Certamente, não a Casa da Moeda da Espanha: Professor, Rio, Denver¹⁰⁵ e seus parceiros estariam à espreita e, uma vez lá, apropriar-se-iam do quanto quisessem dos saberes ali armazenados. Mas, quem sabe, o *Fort Knox*?

Enfim, certo é que aquele terceiro olhar, já penetrado pelos diversos elementos da fábula, mapearia, além dos conhecimentos armazenados no vaso, outras práticas às quais recorreu Jabuti, tanto para colher “toda sabedoria do mundo” quanto para contê-la num vaso e resguardá-la da astúcia de possíveis larápios:

- 1) Jabuti investigou todos os modos de existir e de fazer e os conteve num vaso, tarefa essa gigantesca, ainda que limitada a um mundo de jabuti. Convém pensarmos no que ele considerou como saber e nos motivos que o levaram a enclausurá-lo (há certa axiologia por aqui, pois não?).

¹⁰⁵ Personagens da série espanhola, de sucesso mundial, *La Casa del Papel*. O primeiro personagem foi interpretado pelo ator Álvaro Morte; o segundo contou com a interpretação de Miguel Herrán; e o terceiro ficou sob a responsabilidade de Jaime Lorente. Na ficção, a Casa da Moeda da Espanha é invadida por eles, que roubam o quanto querem e escapam quase sem perdas.

- 2) Para Jabuti, os saberes, por ele coletados, deveriam ser protegidos e escondidos, ao invés de partilhados. O que o conduziu a tal conclusão? Por outro lado, é possível pensarmos em saberes não praticados?
- 3) Embora subir em árvore não seja um dote de jabutis, Jabuti fez ensaios e até deve ter obtido algum êxito, ainda que pequeno: “Não demorou muito, ele *desceu* para descansar”;
- 4) Jabuti analisou algumas possíveis alternativas de esconderijo, mas as descartou com base no conhecimento que delas tinha: “*Não vai funcionar se eu enterrar [...] Alguém pode me ver cavar. Logo que eu for embora, o ladrão vai lá, desenterra e me rouba o vaso. Guardar no fundo do mar também não serve. Posso nunca mais encontrar o lugar e perderei todo o meu trabalho*”;
- 5) Ao escolher a árvore, Jabuti revela seus limites (se subir na árvore era difícil para ele, então...);
- 6) Por fim, Jabuti reconhece os seus próprios limites para abarcar todos os saberes do mundo: “Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”

Essa fábula africana, de tradição oral, intitulada “O jabuti e a sabedoria do mundo”, encerra uma moral – aliás, isso é bastante comum nos textos pertencentes a esse gênero literário. Não cremos, entretanto, que essa moral, originalmente, tenha sido uma referência aos estudos de currículo, e sim à inutilidade da contenção da sabedoria e à importância de seu compartilhamento. Ainda assim, acreditamos que ela, a fábula, incita e alimenta uma boa discussão sobre as práticas curriculares desdobradas, diuturnamente, nos espaços da chamada educação formal, mesmo que ambas, práticas curriculares e a fábula em lume, estejam assentadas em formas de vida distintas – é o que imaginamos.

Como já dito, há, no comportamento de Jabuti, um impulso claramente axiológico. Vejamos, por exemplo, que nem todas as práticas, mesmo as lastreadas no mundo de Jabuti, foram inseridas no grande vaso, e ele reconhece isso no final da história: “Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”. A axiologia se evidencia na hierarquização das práticas culturais promovidas por Jabuti, quando ele destaca que é “tão tolo” que o “próprio filho pode ensinar” alguma coisa. Ou seja, Jabuti define uma relação de consequência entre ser tolo e ser aprendiz do próprio filho, marcada pelo uso da expressão “tão que”. Ainda, mesmo admitindo que o seu fruto pode se tornar seu

professor, a escolha do “apesar disso” denuncia a defasagem, por ele considerada, entre aquilo que o vaso abriga e o que a “criança” conhece. Ou não?

Os processos de seleção de saberes e a hierarquização entre eles são próprios do currículo – pelo menos do currículo que temos. Talvez, quem sabe, um dia possamos celebrar defesas amplas sobre currículo que se afastem dessa compleição. Aliás, para o bem da verdade, somente se selecionam saberes porque, antes, estabeleceu-se uma hierarquia entre as práticas, e hierarquizar práticas é, por corolário, hierarquizar pessoas; é definir quem deve falar e quem deve manter-se em silêncio; quem é capaz de liderar o destino da humanidade e quem deve ser tão somente um sectário mudo; ou pior: quem deve ficar para trás (bem para trás, invisível aos olhos dos que vão à frente. Melhor seria dizer que decide quem fica ausente de uma vida já ausente).

É possível que Jabuti não tenha segmentado a sabedoria, pois não há informações sobre a existência de compartimentos no interior do vaso. Mas ele a condicionou. Dizendo de outro modo: tudo aquilo que Jabuti concebeu como sabedoria ele comprimiu e alojou num único vaso, ainda que “enorme”. O currículo é, para as instituições de ensino, esse vaso, com a diferença de, em relação a ele (o currículo), não haver dúvidas da presença de vários compartimentos – de tamanhos, *designs* e mobiliários distintos. Considerando-se a Educação Básica, normalmente cabem à Matemática e à Língua Portuguesa as melhores acomodações.

É verdade que (ainda) não temos jabutis assumindo a docência nas escolas de homens e de mulheres, mas, há muito tempo, aperfeiçoamos a prática de acondicionar os saberes/práticas – e de alocar pessoas. E parece até haver certa vanglória nisso.

3.2 Pelas malhas do currículo

O currículo é, muito provavelmente, o gargalo, o nó (de difícil desate) da educação. E não o é apenas porque simboliza os interesses hegemônicos de determinado grupo social, ou porque, no instante mesmo em que seleciona saberes e valores, efetiva a exclusão de modos outros de existência e, por conseguinte, de pessoas, se pensarmos com Santos (2009). Não o é tão somente porque configura território em contestação, em embate contínuo, ecoando, aqui, expressões do professor Tomaz Tadeu da Silva (2010). Também não o é, menos ainda, porque ele (o currículo), apesar dos institutos pedagógicos nos quais se encontra repartida historicamente a educação, acomoda em si as diversas instâncias componentes do processo de ensino e de aprendizagem (projeto político-pedagógico, avaliação, planejamento etc.), que o engravidam ou que vêm à luz por seu intermédio.

Não que esses elementos, componentes do nó, não sejam relevantes ou cuja relevância requeira menor cuidado ou interfira com menor potência nos processos educativos – e nem temos a pretensão e o interesse de mensurar o alcance desses constituintes do gargalo (mesmo porque seus modos de atuação se diferenciam, segundo os contextos e os sujeitos que participam da cena, e também se implicam quase naturalmente): reconhecemos que todos os elementos, antes elencados, atuam no sentido da manutenção do *status quo* e, por essa via, no jogo de visibilização e invisibilização de práticas culturais e de pessoas reais.

Ainda seguindo Silva (2010), se nos apoiarmos na teoria pós-crítica do currículo, tenderemos a ver esse instituto pedagógico como um discurso, em vez de enxergá-lo a partir das compleições que delimitam a teoria, o que, nesse último caso, assegurar-lhe-ia uma existência *a priori* e dificultaria, dessa forma, a possibilidade de encerrá-lo como objeto construído historicamente (com data e lugar de nascimento, assim como possíveis re/identificações), portanto, com vínculos políticos e socioculturais incontestáveis:

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria de currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria [...]. Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria [...]. A teoria não se limitaria, pois, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o [...]. Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos (SILVA, 2010, p. 11).

Em nosso olhar, a passagem de “teoria” para “discurso” simboliza uma guinada substantiva, porque, entre outros, não mais se parte da concepção de teoria como algo capaz de detectar e de perfilar *immobilis*, mas, contrariamente, no âmbito do discurso, o “objeto” supostamente descoberto pela teoria é, em verdade, resultado de uma invenção (discursiva). E, se algo pode ser inventado, é fidedigna a afirmação que advoga a possibilidade efetiva de sua reinvenção ou mesmo de uma invenção outra – também de seu desaparecimento ou, pelo menos, de sua hibernação.

Por outra via, o deslocamento de “teoria” para “discurso” produz outro movimento: a implicação dos sujeitos naquilo que se produz. Noutras palavras, é na linguagem e pela linguagem que o entorno e tudo que nele há (inclusive os sujeitos) são construídos. Portanto, compreender o currículo enquanto objeto linguisticamente produzido exige daqueles que assim o entendem um comportamento flexível e movente, visto que o entendimento de qualquer

prática e/ou conceito fora do *locus* em que circulam é, no mínimo, ou redução de seus significados, ou aleijamento de seu uso, ou simplesmente má-fé: “Nenhum saber poderá, assim, ser elevado à condição de padrão a partir do qual será aferida a validade dos outros saberes sem considerar as condições situadas da sua produção e mobilização e as suas consequências (NUNES, 2009, p. 233). Em resumo: os saberes encontram sua validação nos territórios onde eles são erguidos e experimentados; ou, como repetiria o provérbio africano: “Não se pode pentear uma pessoa quando ela está ausente” (*apud* HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 175).

Logo, recorrer-se a determinada epistemologia para reconhecer ou incluir – ou, d’outra forma, invalidar e excluir – qualquer prática sociocultural é uma postura que reforça preconceitos, discriminações e racismos. Negritamos isso porque consideramos urgente a compreensão de currículo como ferramenta que envolve (e é envolvida por) uma teia de perspectivas e estratégias que, se tensionados, podem apontar possibilidades outras de caminhar.

E isso é, indiscutivelmente, uma bandeira que precisa ser desfraldada por toda e qualquer prática educativa que protege uma educação inclusiva e luta por ela, o que requererá o combate ao epistemicídio. Tal atitude, em nosso olhar, é imprescindível à Educação Escolar Quilombola, outorgada pela Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, segundo a qual:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, art. 34).

“O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas” (BRASIL, 2012, art. 34). Essa afirmativa nos conduz a duas asserções que envolvem Alfredo Veiga-Neto. Na primeira, o professor sublinha que o currículo é geometricamente construído (VEIGA-NETO, 2002). Ocorre que, na escola, diferentemente do que concluímos da leitura que abriu este capítulo, a espacialização, assente no pensamento ocidental/moderno, requer (e cada vez mais) divisões específicas. E não tão somente os saberes são compartimentalizados, geometrizados, porquanto o corpo também é alvo dessa geometrização. É sempre bom frisarmos, sob a luz de Sodré (1988), que os saberes são territórios e os corpos também o são.

A segunda asserção de Veiga-Neto, à que fizemos referência, ele a faz em companhia do professor Sílvio Gallo: o currículo é disciplinar. As disciplinas não apenas

determinam os modos de fazer e de saber, mas também estabelecem os modos de agir e de ser: disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências – e nisso podemos, tranquilamente, inserir o currículo – quanto domesticar os corpos e as vontades – e também nisso podemos, tranquilamente, inserir o currículo (GALLO; VEIGA-NETO, 2007).

Isso posto, as disciplinas e, por essa via, os currículos atuam como discursos que intentam acomodar os sujeitos a determinadas realidades, assegurando que suas almas e seus corpos se tornem úteis ao funcionamento de determinada engrenagem social, de modo a manter a ordem segundo certa expectativa.

Essa abordagem de disciplina e de currículo, proposta por Veiga-Neto e por Sílvia Gallo, escolta-nos a outra percepção. Desta feita, aludimos à ideia de “processos de abjeção”, sobre os quais discorre Thomas S. Popkewitz. O pensador estadunidense a eles se refere quando analisa as reformas educacionais americanas: “Meus estudos sobre a reforma escolar [nos Estados Unidos] pretendem entender *como as inscrições da diferença e da representação criam exclusões e abjeções* em seus esforços para incluir” (POPKEWITZ *apud* LIMA; GIL, 2016, p. 1136, *itálicos nossos*).

Essa discussão guarda íntima relação com, pelo menos, outros três elementos que se fazem presentes nas análises do professor nova-iorquino: (1) a produção do “sujeito cosmopolita inacabado”, cuja individualidade (2) “expressa-se na categoria do aprendiz por toda a vida” (POPKEWITZ, 2011, p. 363), categoria essa na qual habita uma (3) “mente sem domicílio”, ou seja, os indivíduos (seus saberes e suas identidades) não mais se movem por entre as fronteiras nacionais, pois o seu êxito, enquanto cidadão cosmopolita, depende da apreensão de conhecimentos que se espraiam, que desconhecem zonas limítrofes. Por isso emerge a defesa do “aprendiz por toda a vida”; por isso também insurge o discurso de que “todas as crianças aprendem”.

E, nesse ponto exato, uma explicação grita ensurdecidamente. Não nos opomos ao discurso de que “todas as crianças aprendem”; ao contrário, somos reverberadores dele. A questão é que tal discurso se assenta numa concepção universalizante de mundo e, por conseguinte, de criança, de conhecimento, de processos de ensino e de formas de aprendizagem. Todas as crianças realmente aprendem, mas suas maneiras de aprender, embora não sejam determinadas, atrelam-se às formas de vida dessas crianças, muito embora a escola não considere (ou pelo menos não atribui relevância) esse fator em seu fazer pedagógico. Popkewitz (2011) parece partilhar dessa nossa defesa, uma vez que, para esse estudioso, as tentativas de inclusão (das crianças) têm produzido exclusão-abjeção.

Essa conclusão de Popkewitz relaciona-se à sua compreensão de conhecimento como uma prática social (POPKEWITZ, 2001). E, ao compreendê-lo desse modo, reforça o entendimento dos jogos de poder que dentro dele bailam – e que o embalam –, o que explica os processos de seleção/exclusão dos saberes que compõem os currículos das escolas e elucida as hierarquias construídas dentro e fora da escola, mas (também) a partir dela, as quais terminam contribuindo para a exclusão cognitiva dos sujeitos (e também deles) originários das camadas populares e das comunidades tradicionais.

Pensar o currículo como instrumento geometricamente construído, capaz de compartimentalizar saberes e corpos; entendê-lo como ferramenta disciplinar, responsável pela segmentação dos saberes e também pela adequação e domesticação dos sujeitos, segundo certo padrão e desejo; e compreendê-lo como ferramenta manipulada por certa classe social cujos valores assentam-se no pensamento ocidental/moderno, que é colonial, portanto produtor de inexistências, conforme Santos (2009), e/ou de exclusões e de abjeções, se preferirmos ecoar Popkewitz (2011), é imprescindível ao desenvolvimento de qualquer prática educativa que se pense democrática ou decolonial. E isso, defendemos nós, torna-se ainda mais urgente quando nos referimos às escolas localizadas em comunidades tradicionais, nas quais os saberes, comumente, são encerrados, pelo pensamento ocidental/moderno, nas “zonas do não ser”.

Ainda em diálogo com Popkewitz (2011), acreditamos que a abjeção é, sim, um fator que emperra a EEQ, por entendermos que esta implica também uma educação “situada”, seguindo na contramão daquela, que objetiva formar cidadãos cosmopolitas, cujas mentes não possuem domicílios. A EEQ, contrariamente – e esta é uma interpretação nossa –, por realçar as práticas culturais da comunidade quilombola, embora não se limite a elas, obsta, na perspectiva do pensamento eurocêntrico e universalizante, as pretensões de uma educação globalizada e globalizante.

3.3 Currículo e decolonialidade: navegando por outros mares

Um bom modo, acreditamos, de inserir o currículo na encruzilhada é praticá-lo decolonialmente. Isso porque a prática decolonial é, como assinala Mignolo (2017), uma prática fronteiriça, ou seja, um conjunto de atitudes que tensiona as formas de colonialidade que se arrastam desde o final do século XV. Por outro lado, “praticar a encruzilhada nos aponta como caminho possível a exploração das fronteiras, aquelas que, embora tenham sido construídas *a priori* para cindir o mundo, nos revelam a trama complexa que o codifica” (RUFINO, 2017, p. 41).

Mostramos, na seção precedente, os vínculos do currículo com a geometrização e com a disciplinarização dos saberes e dos corpos (VEIGA-NETO, 2002). Apontamos também como esse instrumento pode produzir processos de abjeção. Para tanto, o currículo impõe resolutamente os projetos e desejos da cidade do colonizador aos pensares, dizeres e fazeres dos habitantes da cidade do colonizado, referenciando-nos, explicitamente, em Fanon (1968) – obviamente, essas imposições não se desdobram sem resistências.

Desse modo, o currículo funciona como instrumento estratégico da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ou seja, ele, engenhosamente, atua como ferramenta de instauração da classificação hierárquica dos indivíduos, segundo o grupo étnico-racial de pertencimento, o gênero e a região de origem (QUIJANO, 1992; 2005); funda a diferença colonial, responsável pela subalternização cultural, política e subjetiva das ex-colônias por certas regiões da Europa (MIGNOLO, 2005; 2013); inscreve as linhas abissais (SANTOS, 2009), as quais instituem as epistemologias do Norte como as únicas dignas de credibilidade, impondo-as, por conseguinte ao Sul global; e institui o epistemicídio.

Um esclarecimento se faz necessário. Ao nos referirmos a epistemologias do Norte, não estamos nos prendendo ao Norte geográfico, visto que tais epistemologias podem facilmente ser encontradas no Sul (agora geográfico) por força tanto da colonialidade do poder, do saber e do ser quanto pela agência da diferença colonial. Em verdade, pensamos que as epistemologias do Norte atravessam, muitas vezes, cada corpo individualmente – lembremos sempre que os corpos também são territórios (SODRÉ, 1988).

Também no Norte (geográfico) podem ser encontradas práticas culturais que, a exemplo do que ocorre nas regiões outrora colonizadas (oficialmente), são classificadas como não-verdades, como crendices, como superstições, como saberes incríveis porque não obedecem às metodologias endossadas pelas ciências, ou se afastam da filosofia ocidental, ou não seguem a teologia que o Ocidente outorga como legítima.

Por isso, Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que o pensamento ocidental moderno é abissal, uma vez que, ao desenhar as linhas abissais, ele, o pensamento ocidental moderno, promove imediatamente dicotomias entre saberes e pessoas reais. Dito de outra forma, o pensamento abissal moderno aloca “do outro lado da linha” todo e qualquer conhecimento inaderente àquele que se encontra “deste lado da linha” (a ciência moderna, a filosofia ocidental, a teologia judaico-cristã). Mas ele não faz apenas isso: nessa “zona do não ser”, são inseridas também as pessoas que realizam tais práticas. Disso resulta a produção de inexistências (das práticas e das/os suas/seus praticantes).

Essa percepção de Santos (2009), do modo como a enxergamos, dialoga intimamente com o olhar de Maldonado-Torres (2008), quando este descreve o que ele chama de “esquecimento da condenação” e “esquecimento dos condenados”. Aqui, mais uma vez, estamos nos referindo à “zona do não ser”. Nessa zona são encerrados tudo e todos que se movem por formas não canônicas de se relacionar com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Nela, na “zona do não ser”, encontram-se aquelas e aqueles que, em vez de adotarem uma visão de mundo, fazem uso de “sensibilidades do mundo” (MIGNOLO, 2017b). Nessa zona (a do não ser), na qual o pensamento ocidental moderno/colonial pratica o esquecimento, dos condenados e da condenação, decreta-se a morte.

Antes de prosseguirmos, convém lembrarmos que tanto as linhas abissais quanto as “zonas do não ser”, assim como o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação, ou seja, a negação da pluriversidade do mundo (MALDONATO-TORRES, 2008), não simbolizam situações fixas e definitivas. Como diria Fanon (1968), os corpos das/os colonizadas/os estão sempre prontos para trocar o papel de caça pelo de caçador.

Em relação ao currículo que temos e que, historicamente, vem contribuindo para a construção de sujeitos, de escolas e de sociedades, para nós é ponto pacífico que ele se alimenta do e alimenta o pensamento ocidental moderno, que é colonial e abissal, e que empurra saberes e pessoas que destoam do modelo eurocêntrico para a “zona do não ser”.

Mas esse não é, necessariamente, um caráter imutável do currículo, inobstante tenha sido essa a característica que guiou, ao longo da história, o seu comportamento. O próprio Santos (2009) propõe outro modo de pensamento, o pós-abissal, por meio do qual podemos ensaiar um currículo outro. Esse pensamento encontra na ecologia de saberes (que entendemos como uma prática de encruzilhada e, portanto, é impossível traçarmos exatamente a sua resultante) o seu espaço/tempo de materialização.

Para Santos (2009, p. 47), “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância”. E mais: ainda segundo o professor português, a ecologia de saberes promove a justiça cognitiva e reconhece os limites internos e externos de todo e qualquer conhecimento (os conhecimentos não são completos em si mesmos, pois o seu êxito depende de seu caráter trans-escalar); e continua: “central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre cultura e acção, mas antes a distinção entre acção conformista e aquilo que designo por *acção-com-clinamen* (SANTOS, 2009, p. 55, itálicos no original [*sic*]); ou seja, a ruptura criativa com a inércia, o que interpretamos como uma atitude decolonial.

Nesse sentido, pensamos que toda e qualquer tentativa de abordar um objeto de conhecimento, buscando-se abarcá-lo sem âncora epistemológica exclusiva e exclusivista, representa um passo importante não tão somente em direção à ecologia de saberes, também rumo à construção coletiva de espaços/tempos nos quais possamos, democraticamente, responder de modo positivo a Gayatri Spivak (2010): os subalternizados podem, sim, falar, e não apenas porque o sistema fonador se encontra intacto, mas porque, a despeito de sua condição social de subalternidade, que não é necessariamente definitiva, há saberes por eles produzidos e validados que podem ter muito a oferecer à humanidade. Por conseguinte, mesmo diante de tensões, suas falas precisam aflorar e ser ouvidas.

Como podemos observar, um currículo inspirado em encruzilhada, seguindo Rufino (2017), ou na ecologia de saberes, conforme Santos (2009), exigirá o atravessamento de fronteiras epistemológicas para a reflexão e para a discussão de pensares e de fazeres em qualquer área de conhecimento. Isso não significa a pulverização das diferenças. Não é disso que se trata. Contrariamente, advogamos a quebra das desigualdades (ou no mínimo a redução significativa delas) – e não das diferenças –, a partir do (re)conhecimento, da valorização e da partilha das distintas maneiras de diálogo que os diversos grupos humanos construíram e constroem consigo mesmos, com o outro e com o meio que os envolve.

E não estamos “dourando a pílula” ou “desenhando nossos pés em areia inexplorada”, como diria o poeta português José Régio¹⁰⁶. Já há apontamentos nessa direção. Referimo-nos ao conceito de “tradução” elaborado por Santos (2002; 2009), que pode favorecer a compreensão das e entre as formas de vida existentes, mesmo que as tecnologias instituídas e que as instituem apresentem entraves importantes. Segundo o sociólogo, “a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (SANTOS, 2002, p. 262), e acrescenta:

Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2002, p. 262 [*sic*]).

¹⁰⁶ Uma referência a um dos versos de “Cântico Negro”, do poeta, escritor, dramaturgo, romancista, novelista, contista, ensaísta, cronista e crítico José Maria dos Reis Pereira (português), que recorria ao pseudônimo José Régio.

Ainda que pareça lugar comum, é importante negritarmos que, nos processos de tradução, seja de um idioma para outro, de uma tradição para outra ou de uma prática cultural para outra, sempre poderá haver algo que escapará. Por isso, torna-se imprescindível um mergulho significativo na cultura que se deseja traduzir, para que a compreensão se efetive mais dignamente e a tradução se efetue com menos danos. Por isso também – e mais ainda – a necessidade premente de definir estratégias para que questões como “O que traduzir?”, “Quem traduz?”, “Por que traduzir?”, “Para que traduzir?” possam ser respondidas adequada e coletivamente (no mínimo, os grupos sociais cujos saberes/práticas são alvos de tradução devem envolver-se embrionariamente).

Como reforça Santos (2002, p. 267), “a tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político”. Por essa razão, o professor português prevê dois momentos para a sua efetivação: 1) o desafio desconstrutivo, que tem como finalidade identificar os resíduos do colonizador nas práticas socioculturais da comunidade, 2) e o desafio reconstrutivo, cujo objetivo é resgatar e revitalizar os elementos culturais da comunidade colonizada. Assim, é imprescindível “captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação” (SANTOS, 2002, p. 262).

Torna-se mister sublinharmos que o trabalho de tradução não busca a implantação ou a implementação de uma monocultura; ao contrário, ele parte do reconhecimento da existência de diferentes práticas culturais (e de formas de vida) e da impossibilidade de completude de todo e qualquer conhecimento e/ou prática cultural. Boaventura de Sousa Santos denomina esse último reconhecimento de “universalismo negativo”: “a ideia da impossibilidade da completude cultural” (2002, p. 264). Sendo assim encaradas, as traduções podem contribuir para o erguimento de currículos-encruzilhadas, assentes em práticas decoloniais.

Convém salientarmos que, quando pensamos em um currículo que se mova por práticas decoloniais, não pretendemos com isso apenas combater o discurso hegemônico; menos ainda, a partir desse currículo, proceder à produção de um meta-discurso ou de discursos de totalidade ou totalitários.

Estamos, em verdade, pleiteando a arquitetura de currículos moventes – característica imprescindível aos currículos-encruzilhada –, capazes de abarcar, a partir de um trabalho de tradução e de relações horizontalizadas, dialógicas e inusitadas entre os saberes e os sujeitos, a multiplicidade de pensares e de práticas, ou seja, currículos capazes de acolher a diversidade de formas de vida com suas características específicas, as quais descobriram e/ou inventaram modos próprios de conviverem e de dialogarem com o entorno. Esse currículo deve trafegar também pela ideia de coletividade, de solidariedade, de partilha. Acreditamos que esse

é um modo outro de fazer a educação, a escola e o mundo. Nesse contexto, não há como não nos remetermos à poesia de João Cabral de Melo Neto¹⁰⁷:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

E todos esses galos que tecem a manhã, “toldo de um tecido tão éreo / que, tecido, se eleva por si: luz balão”, participam da trama de todos os outros galos; também tecem a si mesmos, lançando mão das ferramentas que a manhã, enquanto toldo, disponibiliza-lhes, ainda que os seus modos de segurar as ferramentas e de manipulá-las e o uso que delas fazem (é possível utilizar um alicate como se martelo fosse) sejam singulares. É em movimentos assim que os galos tecem a si mesmos, mas não de forma exclusivista.

Nunca é demais salientarmos que a manhã, tecida a partir dos gritos de galo, também tece os galos que a tecem. Do mesmo modo, é imperativo negritarmos que as manhãs tecidas não se repetem – e nem os galos e seus gritos permanecem inalterados.

“Caminhante, não há caminho / o caminho se faz ao caminhar”¹⁰⁸. Talvez tenhamos que imprimir um tanto de refração em relação à essa afirmação: a questão não é a inexistência de caminhos, porquanto há muitos deles – e defendemos que todos (ou quase) se entrecruzam –, embora cada caminhante imprima seu modo próprio de percorrê-los. E quando caminhos novos são abertos, os sujeitos que os erigem também são por eles erigidos: se o caminhante faz o caminho, este também faz aquele.

Noutra poesia (de Thiago de Mello, já convocada noutra momento, nesse mesmo lugar), lê-se: “não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

¹⁰⁷ “Tecendo a Manhã”, poesia do poeta, João Cabral de Melo Neto. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>>. Acesso em: 24 out. 2018.

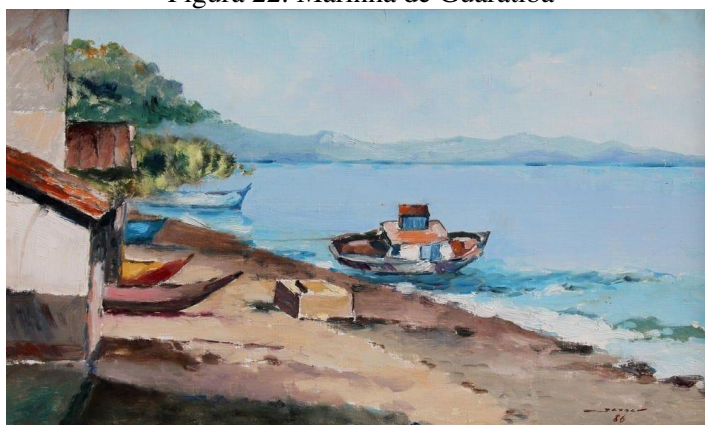
¹⁰⁸ Poesia do poeta espanhol Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana Machado Ruiz, conhecido como Antonio Machado.

Pensamos com o poeta que o “jeito de caminhar” é, de fato, sempre uma novidade, mesmo para o caminhante; porém, cremos, caminhos novos sempre podem ser abertos, ainda que no mesmo território, pelo mesmo caminhante e com os mesmos sapatos. Também acreditamos que, por ação de encruzilhadas, há sempre caminhos inusitados, mesmo que não os enxerguemos.

Esses entendimentos, acreditamos, precisam compor a substância (e também os movimentos) daquele currículo ao qual nos referimos em linhas anteriores: se empunharmos tais entendimentos como ferramentas de luta, será possível destituirmos a naturalização do currículo, passando a concebê-lo como “uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 1998, p. 17). E a compreensão de que se trata de uma construção histórica deve funcionar como elemento propulsor do redesenho curricular, possibilitando a mobilização, no currículo, de práticas culturais capazes de contribuir positivamente com a construção daquelas e daqueles que se fazem presentes na escola e que a constituem.

Para concluirmos este subitem, gostaríamos de frisar, segurando com firmeza a mão de Sodré (1988), que o currículo é um território, ainda que simbólico. A escola  , também, um território e o   física e simbolicamente. Os corpos que se movem no interior da escola e que dão a ela sentido e significado são todos territórios. Esses territórios se entrecruzam, produzem encruzilhadas e, com isso, o insólito sempre eclode, mesmo que optemos por não enxergar, ou que, por causa dos diversos véus que encobrem nossos olhos, não percebamos o novo, não identifiquemos a novidade. É por isso, talvez, que precisamos, vez ou outra – ou sempre, quem sabe – entregarmo-nos ao mar.

Figura 22: Marinha de Guaratiba



Fonte: Obra de Jenner Augusto¹⁰⁹

¹⁰⁹ Jenner Augusto da Silveira é um artista plástico sergipano. Nascido em 1924, Jenner trabalhou em diversas cidades do estado como pintor, cartazista, ilustrador, desenhista e gravador. A obra em destaque encontra-se disponível em <<https://galeriandre.com.br/obras-interna/2867/marina-de-guaratiba>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Nem sempre é possível inventar o cais, mesmo “para quem quer se soltar”¹¹⁰ (Figura 22). E, quando essa invenção ocorre, parece-nos que, de algum modo, ele (o cais) ainda se encontra atrelado ao território originário. A “lua nova”, a “solidão”, o “amor”, o “mar”, o “sonhador” inventados nasceram, em verdade, de substâncias que lhes são preexistentes e/ou que se encontram no mar ou na embarcação (mas sempre há um jeito singular e criativo de manipular tais substâncias – o impensável pode emergir).

Mesmo “a dor de se lançar” – o que não significa que se deve abrir mão do mar e nem do cais –, depende das compleições e apreensões do que é ou não doloroso. Mas vale se lançar. Há sempre mares nunca dantes navegados. Há sempre praias inabitadas, e a navegação por eles e para elas é sempre apaixonante – ou desafiadora.

Não estamos falando de essência, mas de criações outras, ainda que com leituras distintas. Também não se trata de determinismos, mas de práticas que o corpo esculpe e que nele são esculpidas, mesmo que as ondas e suas quebras, os calos e as cicatrizes sufoquem sua imagem. E, para a criação deles, dos entes inventados, certamente recorreu-se a instrumentos que já se encontravam disponíveis – ou, mesmo que fabricados, os insumos perambulavam em zonas visitadas pelo fabricante – e que, de algum modo, participaram de sua fabricação.

3.4 Currículo: uma porção (interessada) da cultura

Conforme Forquin, a relação entre escola e cultura é embrionária, orgânica. No que concerne à educação, trata-se de um processo regido, inevitavelmente, por conhecimentos, valores, crenças, competências e hábitos. Há sempre alguém que se responsabiliza pela educação de outro alguém. Dessarte, é na estreiteza dessa relação que esses elementos se fazem presentes, mediam e justificam o encontro entre quem se propõe a ensinar e quem objetiva aprender. Noutras palavras: aquilo que se convencionou como conteúdo escolar representa, em verdade, uma porção da cultura que se considera como relevante e, por isso mesmo, digna de transmissão: “Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN, 1993, p. 14).

¹¹⁰ Aqui e no parágrafo imediatamente posterior, conversamos com Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, tendo como mediadora a canção “Cais”.

Num mar de calmarias, a relação entre cultura e educação certamente efetuar-se-ia estavelmente, sem flutuações, mas também sem movimento, sem mudança, sem alterações importantes – em resumo, insossa. De um lado, ter-se-ia “a cultura”, e dela (e somente dela) seria extraída, sem ondulações relevantes (ou até mesmo sem nenhuma ondulação), a parcela a ser preservada, que certamente asseguraria a permanência de tudo aquilo que fosse considerado elevado, belo, expressivo e essencial para a formação de uma humanidade civilizada. Do outro lado, estariam professoras/es obedientes e competentes na arte da internalização e da transmissão da “alta cultura”; também estariam, passivas/os e acríticas/os, as/os estudantes, preferencialmente ávidas/os por esses conhecimentos.

Estamos aqui pensando na cultura enquanto *kultur*, ou seja, no modo como um grupo de intelectuais do século XVIII passou a denominar sua contribuição para a humanidade “em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo” (VEIGANETO, 2003, p. 06).

Nessas águas, a tarefa da escola seguiria uma correnteza retilínea e suave, porquanto o que ensinar (o conteúdo curricular) já estaria dado; com isso, restaria às/aos aprendentes absorver, recorrendo à memorização e à imitação, tudo aquilo definido (por um grupo privilegiado de humanos: homens, brancos, europeus) como digno de incorporação. Deslocando o adágio, nesse cenário, podemos dizer que o mar estaria para peixes, sendo estes a educação mergulhada naquele oceano.

Uma remição, se nos permitem – é que amamos provérbios: “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”. Esse provérbio, segundo Santos Júnior (2010), compõe o acervo da sabedoria do povo Haussa (ou Hauçá), que habita principalmente o norte da Nigéria e o sudeste do Níger. Os leões precisam falar e, nós, por nosso turno, precisamos ouvir suas narrativas.

Voltando à discussão, cumpre fazermos a seguinte observação: as flutuações existem. Apesar de, consoante Laraia (1986), as discussões no campo da antropologia ainda não terem terminado (e talvez nunca terminem), pois, para tanto, requerer-se-ia uma compreensão exata da natureza humana, é possível, ainda segundo esse mesmo autor, afirmar que a cultura condiciona a visão de mundo, que ela tem uma lógica própria e que a dinamicidade lhe é concernente. Reparem bem: a cultura “condiciona” uma visão de mundo, mas ela não a “determina”.

Em Lopes e Macedo (2011), após transcurso pelas idas e vindas da construção do conceito de cultura, encontramos a relevância dos Estudos Culturais para essa trajetória, enquanto movimento com ênfase no social e de articulação entre cultura e poder. Seguindo as ondas provocadas por Stuart Hall, para quem “[...] todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (*apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 202), as autoras “definem” cultura como aquilo mesmo que permite a significação. É nesse mar que nos interessa pensar o currículo, ou seja, como artefato histórico-cultural e político construído num campo de significação e construtor de significados.

Macedo (2006, p. 105 [*sic*]) entende currículo “como um híbrido em que as culturas negociam com-a-diferença” – e como um híbrido pós-colonial. E, além de atrelar a noção de currículo às perspectivas culturais, o que, aliás, é substancial nas teorias pós-críticas (SILVA, 2010), também convoca a ideia de hibridismo, presente em Homi Bhabha, para compor a compreensão dessa noção. Para este último autor, “os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexos de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lapide fixa da tradição” (BHABHA, 1998, p. 20, *itálicos do autor*).

Ainda para o professor indiano, as diferenças são negociadas historicamente e buscam conferir “autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (*idem*, p. 21). Parece ser a partir desse hibridismo, dos processos de negociação que sustentam o currículo e das práticas que dele emergem e que o erguem que Macedo (2006b, p. 105) apresenta “uma definição alternativa de currículo que o perceba como um espaço-tempo de fronteira entre saberes”. Essa é uma via que também nos ajuda a pensar o currículo como uma encruzilhada.

Logo, dialogando com as dinâmicas próprias de “fronteiras”, não nos restringindo aqui a um recorte geográfico, mas considerando também as diferentes zonas de contato, como propõe Santos (2002), nas quais distintas práticas culturais se embatem e negociam entre si, podemos elencar algumas questões: Nas escolas localizadas nesses espaços/tempos de fronteira, como são concretizados os currículos? Como os processos de significação (que podem também ser compreendidos como processos de subjetivação) se movem e/ou são mobilizados pelos indivíduos que participam de diferentes práticas de existência, de resistência e de reexistência?

Creemos que as escolas localizadas em regiões outrora colonizadas e que permanecem no estatuto da colonialidade são, “por natureza”, espaços/tempos em que encontros, desencontros (e até mesmo confrontos) culturais desdobram-se diuturnamente: são

sempre, em maior ou menor grau, regiões de fronteira, encruzilhadas. Como, então, é implementado o currículo nesses espaços/tempos?

Compreender como se relacionam as culturas que participam das cenas numa zona de contato talvez seja o melhor percurso a ser trilhado, ao se atribuir o objetivo de construir algumas possíveis respostas às questões acima elencadas. Nessas zonas, duas ou mais culturas distintas ocupam e/ou disputam o mesmo espaço geográfico (e dimensão simbólica), num mesmo intervalo temporal, e suas dinâmicas seguem os fios e as redes, com maior ou menor tensão, conforme se movimentam as relações de poder, normalmente assimétricas, que constituem e que atravessam esse emaranhado. O colonialismo, a escravização e as comunidades afrodiáspóricas são bons exemplos de situações em que as formas de vida se moveram/movem em zonas de contato.

Pensando nos exemplos apontados no período final do parágrafo anterior, notamos facilmente a presença da dominação e da subordinação de uma comunidade/cultura em relação a outra. Mais que isso: são perceptíveis os modos pelos quais foram se erigindo a colonialidade e as sequelas dela resultantes: I) por meio da produção da inexistência de práticas culturais e de pessoas reais – e que parece se tornar mais palpável dentro de práticas sociais que desvelam os preconceitos, as discriminações e os racismos; II) a partir dos índices que fotografam a distribuição dos bens sociais (materiais e simbólicos) pelas diversas camadas constitutivas da população de um determinado estado; III) ou, ainda, quando são revelados os altos índices de homicídio, considerando-se os aspectos étnico-raciais e de gênero.

Esse jogo de forças, que, de algum modo, perfila as zonas de contato, levou-nos a pensar na transcrição feita por Woodward (2009), no artigo intitulado “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, do texto do escritor e radialista Michael Ignatieff a respeito da guerra na antiga Iugoslávia. A narrativa do radialista se faz a partir de um diálogo efetuado entre ele e um soldado sérvio – reservista cansado, que preferia estar em casa, na cama, como descreve Ignatieff. O radialista enfatiza que, antes da guerra, os milicianes, sérvios e croatas, foram à escola juntos; “alguns deles trabalhavam na mesma oficina; namoravam as mesmas garotas” (*apud* WOODWARD, 2009, p. 07).

Ignatieff, durante a conversa com o soldado, afirma não conseguir ver diferenças entre sérvios e croatas e lança ao seu interlocutor a seguinte pergunta: “O que faz vocês pensarem que são diferentes?”. O homem interrogado recolhe um maço de cigarro do “bolso de sua jaqueta cáqui” e declara: “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas”. “Mas eles são, ambos, cigarros, certo?”, questiona o radialista. Incomodado com a observação de Ignatieff, o sérvio assevera: “Vocês estrangeiros não entendem nada”. E

sentindo-se, talvez, insatisfeito com essa sua afirmação, complementa: “Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs” (idem, pp. 07-08).

Woodward recorre a essa situação para pensar o caráter relacional da identidade, as marcas da diferença que lhe são componentes, a imprescindibilidade dos símbolos (vejam, na narrativa acima descrita, a referência ao maço de cigarros) nesse processo de costura; ou seja, os movimentos que viabilizam os processos de arquitetura das identidades levam em consideração, necessariamente, segundo a autora, e conforme a leitura que dela fizemos, elementos como: relação entre os sujeitos e o seu entorno, diferença, negação e exclusão. Aqui, essa situação parece-nos bastante ilustrativa para pensarmos como são tensionadas as relações socioculturais nas zonas de contato e a dinamicidade e mutabilidade do jogo de forças que nelas circulam.

De acordo com Santos (2002, p. 268 [*sic*]), as zonas de contato podem ser definidas como “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”. Por conseguinte, mesmo que as tensões lhes sejam inerentes, em maior ou menor grau, há sempre a possibilidade de trocas de modos de ser e de fazer. Ainda de acordo com esse sociólogo, há duas zonas de contato que constituem a modernidade ocidental: a zona epistemológica, “onde se confrontam a ciência moderna e o saber ordinário”, e a zona colonial, “onde se defrontam o colonizador e o colonizado”. Essas “são duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade de poder entre elas” (2002, p. 268 [*sic*]). Da maneira que enxergamos, de um modo ou de outro, zonas de contato são sempre encruzilhadas.

Não obstante, segundo essa mesma obra de Santos, é possível, a partir de um trabalho de tradução, que nesses contatos entre saberes e práticas tornem-se plausíveis a identificação e a escolha daqueles elementos (das culturas em cena) que são melhor traduzíveis, os quais, por isso mesmo, melhormente contribuem para uma convivência democrática entre os saberes e os sujeitos que os utilizam no seu cotidiano.

Nas zonas de contacto multiculturais, cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser seleccionados para confronto multicultural. Em cada cultura há aspectos considerados demasiado centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contacto pode representar ou aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura (idem, *ibidem* [*sic*]).

Para nós, é bastante verossímil que as escolas implantadas em regiões de afrodiáspora se corporificam, mesmo que não haja reconhecimento formal dessa realidade,

como uma forma de vida multicultural (e não necessariamente intercultural), na qual as zonas de contato se erguem tanto epistemologicamente quanto de modo colonial, já que os saberes que, nela, mobilizam e justificam o currículo assumem claramente vínculos com o pensamento ocidental moderno, que é abissal: em nosso entendimento, ainda que, do ponto de vista físico, o colonizador não se faça presente nesses espaços, ele efetivamente se manifesta *na e através* das práticas curriculares hegemônicas.

Olhando a escola que temos e a maneira como ela tem se movimentado nas comunidades quilombolas, para nós é evidente como as zonas de contato, epistemológica e colonial, são erguidas a olhos vistos. E esse erguimento é tão potente e escancarado que, convocando Freire (1983), pensamos que a escola atua no âmbito da invasão cultural, uma vez que suas ações e, conseqüentemente, seu currículo sustentam-se nas ideias de conquista, de manipulação e de massificação.

Ainda assim, e retomando a conversa com Santos (2002), pensamos ser possível, a partir do trabalho de tradução, produzir coletivamente um currículo outro, assente numa interculturalidade que a própria zona de contato proporciona: quando pensamos as zonas de contato como espaços/tempos híbridos – de fronteira, de encruzilhada – e o currículo como um artefato cultural em que esse hibridismo encontra-se assentado, ainda que, do ponto de vista de sua formalização, os saberes subalternizados tendam à invisibilização, torna-se viável o erguimento de uma escola capaz de impedir as tentativas de apagamento ou, pelo menos, capaz de contribuir com a costura de interações, mesmo que, inicialmente, assimétricas, entre os saberes diversos.

A discussão que neste momento fazemos está interessada em pensar não apenas o currículo como um artefato cultural híbrido (de fronteira, de encruzilhada), o que nos parece inquestionável, mas também objetiva desnudar nele a colonialidade que lhe é fecundante – e que ele também fecunda –, a qual, por isso mesmo, trabalha em direção à manutenção dos processos de hierarquização (sociedades metropolitanas x territórios coloniais), de subalternização (colonizador x colonizado) e de dependência.

Para Mignolo, a modernidade é irmã siamesa da colonialidade. Ou seja, os processos que ergueram aquela, também elevaram essa:

A partir deste momento, do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder (MIGNOLO, 2005, p. 34 [*sic*]).

A questão, no entanto, que deve arrastar nossas reflexões transita pelas empreitadas de entendimento dos modos pelos quais a segunda irmã, a colonialidade, convertida em fonte e em ferramenta de sustentação da primeira, foi conceptualizada e utilizada ao longo de sua vida; importa também descobrirmos ou engenharmos estratégias e ferramentas capazes de reverter (e não de inverter) essa situação: de um lado, têm-se as regiões metropolitanas que se tornaram hegemônicas graças à exploração e à subalternização de regiões e de pessoas reais; de outro, os territórios e indivíduos literalmente sangrados para benefício das primeiras.

E esses processos (de colonialidade) continuam atravessando nossos espaços/tempos de existência porque se encontram encravados no imaginário do mundo ocidental moderno/colonial. Segundo Glissant (*apud* MIGNOLO, p. 33), “o ‘imaginário’ é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma”. E, como não é possível, de acordo com Mignolo (2005), promover apartamento entre modernidade e colonialidade, o “imaginário” construído por aquela (a modernidade) certamente impôs os elementos constitutivos do imaginário dessa (a colonialidade), ou pelo menos causou grandes interferências nestes.

É imperativo ratificarmos: a colonialidade se efetiva no poder, no saber e no ser. Para Quijano (2005, p. 125), “a colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações”. Esse mesmo autor fotografa ainda as duas implicações do poder colonial que são decisivas: 1) “todos aqueles povos [astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas etc., na América; e achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc., na África] foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas”; 2) “sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (2005, p. 127).

Para Ballestrin (2013, p. 99), a colonialidade do poder “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. Por conseguinte, “o conceito de colonialidade do poder assume duas pretensões: denuncia a continuidade dos processos de dominação colonial, mesmo após a independência dos países colonizados”; e “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (GROSFOGUEL *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Num e noutro caso, segundo nosso entendimento, o currículo pode simbolizar uma ferramenta potente no que concerne à feitura de uma prática escolar politicamente situada e

conscientemente inserida nos processos de resistência às tentativas de apagamento das práticas culturais existentes e validadas no cotidiano dos grupos humanos, nos quais elas foram/são erguidas, independentemente de sua localização geográfica e do seu pertencimento étnico e social. Num e noutro caso, pensamos serem elementos do currículo e funções das professoras e dos professores, juntamente aos deveres das educandas e dos educandos, a pesquisa contínua de modos outros de existência e a atenção permanente às práticas socioculturais assentes numa monocultura totalizante e totalitária, cuja consequência é a produção do epistemicídio, ou seja, “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10), o que ratifica a ideia de invasão cultural presente em Freire (1983).

Castro-Gómez (2005) nos lembra que a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se situam numa mesma matriz; e, ao afirmar que a “Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (2005, p. 84), esse autor revela como o pensamento europeu, para o alcance de seus fins, recorrendo às Ciências Sociais (produzidas nos séculos XVII e XVIII), estabeleceu estágios de aperfeiçoamento da espécie humana (em cuja base se encontravam as sociedades indígenas americanas, caracterizadas pela selvageria, pela barbárie e pela plena ausência de ciência e de escrita; no topo, obviamente, estavam as sociedades europeias onde reina a civilidade). E continua afirmando que esse mesmo pensamento, como corolário dos posicionamentos anteriores, também produz “conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84) que permearam por inteiro “os modelos analíticos das ciências sociais” (idem, *ibidem*).

A escola se insere nesse cenário como um instrumento colonizado e colonizador, mas não precisa sê-lo: ela pode (e cremos que deveria) funcionar segundo o registro da decolonialidade, sendo essa uma possibilidade bastante viável; outra possibilidade é o reconhecimento de outros ambientes (“não-formais”?) de ensino e de aprendizagem, muito presentes, aliás, nos espaços/tempos de práticas culturais tradicionais: os terreiros de Candomblé (de Umbanda, de Tambor de Mina), as rodas de Capoeira, as parlendas, os provérbios, os trava-línguas e as adivinhações, as “contações” de histórias, os brinquedos e as brincadeiras, as práticas dos artesãos e dos pescadores, os movimentos sociais organizados; enfim, há um universo imenso em formas de vida diversas nas quais, ao lado da escola, apesar dela ou em sua ausência, as pessoas ensinam e aprendem, umas com as outras (e com o meio:

ambiente, social, cultural), e movimentam suas vidas compatibilizando e compartilhando práticas.

Embora estejamos aqui pensando no currículo e nos modos como esse instrumento encontra-se embrionariamente vinculado à colonialidade (do poder, do ser e do saber), reconhecer a existência e a potência de outras práticas educativas é uma agenda importante para a empreitada de combate a esse processo de continuidade da exploração e da discriminação, qualquer que seja ela.

3.5 Pensando o currículo enquanto “saco de falas”

E não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral? (SANTOS, 2009, p. 49).

Quisemos iluminar as reflexões que agora se iniciam com o questionamento de Boaventura de Sousa Santos por entendermos que ele (o questionamento) nos impulsiona a pensar em pelo menos três elementos: 1) aqueles que, como nós, se constituíram nas chamadas “sociedades de tradição escrita” já devem ter ouvido a frase “O que vale é o que está escrito” ou algo similar. Ainda que esse “dizer”, que se tornou comum, remeta-se normalmente à desconfiança em relação à “palavra dada”, ele também, simultaneamente, ciente disso ou não, deprecia as sociedades de tradição oral; 2) aqueles que, como grande parte de nós, aprenderam que as ciências estão entre os maiores símbolos da verdade e que suas descobertas e procedimentos encontram-se registrados em documentos escritos devem se interrogar, vez ou outra, como, nas sociedades de tradição oral, os saberes se mantêm (não estamos dizendo que eles são fixos e inertes) e atravessam as gerações; 3) já que, nas sociedades de tradição oral, os saberes se apresentam e são repassados por intermédio da palavra dita (e não escrita) – embora haja registros gráficos (vejam, por exemplo, os símbolos adinkra e o corpo como registro mnemônico) –, “de boca a ouvido”, como diria Hampaté Bâ (2010), qual a força adquirida pela “palavra” nessas sociedades?

Louis-Jean Calvet (2011, p. 10) explica que a classificação das sociedades de acordo com os modos de comunicação linguística, que termina por agrupá-las em tradição oral e tradição escrita, não é “suficiente para cobrir o campo dos possíveis, porque elas definem apenas os termos extremos de um leque de possibilidades”, o qual, simplificarmente, é apresentado pelo autor na seguinte divisão: 1) as sociedades de tradição escrita antiga “nas quais *a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana* (com as diferenças

óbvias entre o oral e o escrito)” (2011, p. 11, *itálicos nossos*); 2) as sociedades de tradição escrita antiga em que a língua escrita não é aquela que se usa na comunicação oral cotidiana; 3) as sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética; 4) as sociedades de tradição oral.

Nesse âmbito, é pertinente negritarmos, ainda em companhia de Calvet (2011, p. 11), que “a ausência de tradição escrita [nas sociedades de tradição oral] não significa, de maneira nenhuma, a ausência de tradição gráfica”: as decorações em objetos de cerâmica e em tecidos, as tatuagens e as escarificações são algumas possibilidades que comprovam essa afirmação. Há também, se quisermos, várias outras situações de registros gráficos que aqui poderíamos citar: é o caso, para ficarmos em apenas um exemplo, dos *sonas*, que, segundo Paulus Gerdes (2016), são ilustrações produzidas pelos *Cokwe* (povo originário do nordeste de Angola), no chão, enquanto, no centro de suas aldeias, reúnem-se e conversam:

A maior parte destes desenhos pertencem a uma longa tradição; referem-se a provérbios, fábulas, jogos, adivinhas, animais, etc. e desempenham um papel importante na transmissão do conhecimento e da sabedoria de uma geração a outra. Os desenhos devem ser feitos lisos e continuamente, porque qualquer hesitação ou interrupção por parte do desenhador é interpretada pelo público como imperfeição ou falta de conhecimento. Para facilitar a memorização dos seus pictogramas ou ideogramas padronizados, os *akwa kuta sona* – especialistas em desenho – inventaram um recurso mnemónico interessante: após limpar e alisar o chão, começam por marcar com as pontas dos dedos uma rede ortogonal de pontos equidistantes; o número de linhas e colunas depende do motivo a ser representado (GERDES, 2014, p. 11, *itálicos no original [sic]*).

Conforme Vansina (2010), a fala, para as sociedades de tradição oral, não representa apenas um meio de comunicação, é também a ferramenta por meio da qual a sabedoria ancestral é venerada e transmitida às gerações que chegam – e é exatamente essa veneração aos saberes ancestrais que caracteriza aquela tradição. E, referindo-se às civilizações africanas, Vansina assinala que “quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas” (2010, p. 40).

Também se remetendo a povos africanos, entre os quais se encontram aqueles de cujo seio ele é originário, “um menino fula”, Hampaté Bâ (2010, p. 167) destaca que toda e qualquer referência à tradição, em relação à história africana, diz respeito à tradição oral, e acrescenta que a inserção dessa tradição na história e no espírito dos povos africanos somente será exitosa se houver apoio “nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitido de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. E, referindo-se à força da palavra nessas sociedades, Hampaté Bâ enfatiza que “lá onde não existe a escrita, o

homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele *é* a palavra, e a palavra encerra o testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (2010, p. 167, *itálico no original*).

Já vimos, linhas atrás, algumas comunidades assentadas na oralidade que cotidianamente implementam os processos de ensino e de aprendizagem sem recorrerem a registros escritos. É o caso, para não sermos muito repetitivos, das religiões de matriz africana. No Candomblé, por exemplo, muitas aprendizagens se efetuam no dia a dia do “povo do Axé” a partir da oralidade: aprendem-se os cânticos dos orixás, os seus significados, a ordem em que devem ser entoados e o momento próprio para tal, bem como quantas vezes as cantigas devem ser repetidas; aprendem-se as danças, os seus porquês e os seus momentos específicos; aprendem-se a “tocar” os atabaques e a consagrá-los; aprendem-se o valor e a força das ervas, também como se deve extraí-las da natureza, o horário adequado e as palavras necessárias para tanto, além de a quem direcioná-las; aprende-se o preparo exclusivo da oferenda de cada orixá; aprende-se a traduzir diversas palavras para línguas africanas, como o banto, por exemplo; aprende-se a conviver com uma família extensiva, que é maior que a família sanguínea e ultrapassa o próprio terreiro de Candomblé; aprende-se o *itàn* (itã) de cada orixá; aprende-se a transitar num tempo e num espaço que escapam às métricas da modernidade; aprendem-se os preceitos secretos que são transmitidos de boca a ouvido há tempos imemoriais e que, mesmo já fazendo parte da vida de mulheres e de homens, continuam sigilosos. Enfim, aprende-se outro modo de existir e de se relacionar: respeitoso, fraternal, coletivo, sagrado – e hierárquico.

Citamos o Candomblé, e poderíamos dizer coisa semelhante do Tambor de Mina e da Umbanda (também religiões de matriz africana), porque, nelas, a palavra tem aquela força a que se refere Amadou Hampaté Bâ (2010). É pela palavra que se consagram objetos da natureza (como uma simples pedra, por exemplo – o *Otá*). É pela palavra que os encantamentos se corporificam. É por ela que as *yaôs* “rodam” no santo (incorporam o seu orixá). É pela palavra que os males são extirpados, que a cura se faz, que as histórias mudam seu rumo. É a palavra dita que torna a aprendizagem oral uma realidade.

Vansina (2010, p. 140) destaca que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. Hampaté Bâ (2010, p. 169) defende que a “tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. Há um poema, de Birago Diop, “O sopro dos ancestrais”, transcrito por Pinguilly (2005), que ilustra competentemente essa “atitude diante da realidade” e esse relacionamento entre todos os aspectos da vida:

Ouçã mais as coisas
 que os seres.
 A voz do fogo se ouve,
 ouça a voz da água,
 escute no vento
 o arbusto soluçar.
 É o sopro dos ancestrais...

Tudo fala, perceberam? Para Pinguilly (2005, p. 249), “essas palavras [...] dizem muito sobre a tradição oral que nos foi transmitida pela gente da África, assim como pelos objetos esculpidos do cotidiano e por uma natureza quase sempre numa situação extrema: aqui a seca implacável, ali tamanha abundância de árvore que o céu se encobre”.

Compreender essa postura diante *do* e *no* mundo parece-nos fundamental para o combate à dicotomia, certamente apoiada no pensamento abissal moderno e também naquele “imaginário” ao qual se refere Mignolo (2005), com base em Glissant, e que categoriza os saberes, hierarquiza-os e empurra alguns para o outro lado da linha, em que a inexistência é a tônica.

Todavia, é extremamente relevante negritarmos que a oralidade não se efetiva tão somente por intermédio da transmissão da palavra, apesar da força dela naquelas comunidades: há toda uma performance (MARTINS, 2003; SCHIFFLER, 2017) que se faz presente nos momentos de ensino e de aprendizagem capaz de vitalizá-los e de torná-los significativos e interessantes.

Portanto, pensamos ser correto afirmar que a oralidade está presente no corpo dos sujeitos: na travessia do Atlântico, negras e negros trouxeram seus saberes inscritos em seus próprios corpos e em suas almas (por isso eles se mantiverem, por isso eles se mantêm, ainda que hibridizados). Afinal, a alma fala, o corpo narra – e grita. Também nesses corpos, as práticas culturais nas comunidades afrodiaspóricas concretizam-se, a partir das marcas assinaladas por eles: rituais, jogos, danças, cânticos, “rubros degraus feitos de carne”¹¹¹ etc. A vida das pessoas é uma história dinâmica que escapa ao domínio da escrita, e “se os livros mudam vidas, as histórias vivas também. Todo escritor traz uma história atrás da história que conta” (MÃE DANGO)¹¹².

¹¹¹ Referência ao poema “Banzo”, de Eduardo Oliveira. Disponível no *site* Literafro – o portal da literatura afro-brasileira (<http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/11-textos-dos-autores/727-eduardo-de-oliveira-banzo>). Acesso em: 28 out. 2019.

¹¹² Fala de Mãe Dango, *Mam'etu Nkise* no *Inzo Musambu Hongolomenha*, Casa do Arco Íris, cujo terreiro de Candomblé está assentado em Hortolândia, no estado de São Paulo. A fala foi feita durante um seminário realizado na Unicamp, em 29 de outubro de 2018, intitulado “Experiências Afrodiaspóricas e resistências”.

Calvet (2011) indicou várias estratégias às quais recorrem os povos pertencentes às comunidades de tradição oral para o ensino e aprendizagem de suas histórias: 1) os trava-línguas, que se encontram no centro do ensino e da aprendizagem da língua em dada comunidade; 2) a linguagem infantil, referindo-se aos jogos das crianças em que há permuta de sílabas e/ou introdução de um elemento estranho entre as sílabas da palavra (a língua do “p”, por exemplo) nas brincadeiras das crianças; 3) as adivinhas; 4) e os contos com chave, os quais se assemelham a uma aula de gramática.

E não somente estratégias para o ensino da língua são costuradas; há procedimentos outros que possibilitam a aprendizagem de saberes que vincularíamos, a partir do pensamento moderno/colonial, à Geometria, à História, à Geografia, à Astronomia, à Biologia etc. Calvet (2011, pp. 57-58) resgata o *Popol vuh*, “um texto esotérico em língua quíchua escrito por volta de 1550. Ele representa sem dúvida a transcrição de um texto de tradição oral pré-hispânica”. Nessa prática é possível perceber um mecanismo de memória para a aprendizagem de uma geografia corporal.

O corpo também foi utilizado para o ensino e a aprendizagem de saberes que ligaríamos à Matemática: o côvado, o palmo, o punhado, o pé, a braçada; à direita, à esquerda. “O mesmo ocorre com a percepção direta do tempo, que foi naturalmente reduzida à alternância dos dias e das noites, isto é, ao aparecimento e ao desaparecimento do Sol, ao ciclo da Lua, à sucessão das estações [...]” (CALVET, 2011, p. 63).

Ou seja, mais uma vez, é no corpo que se encontra centralizada, seguindo Calvet (2011), a aprendizagem nas comunidades tradicionais. E, ratificando o que já dissemos em linhas anteriores, os processos de ensino e de aprendizagem nas sociedades de tradição oral, além de adotarem o corpo como o centro desses processos, desdobram-se performaticamente, portanto, recorrendo ao corpo.

3.5.1 E quanto ao “saco de falas”?

Dissemos, em linhas anteriores, que “o currículo é também um saco de falas”. Para percorrermos esse caminho, precisamos, antes, trabalhar um pouco a expressão “saco de falas”. Em Calvet (2011), ela está vinculada aos griôs. Segundo ele, o griô Djeli Mamadu Kuyaté apresenta a si mesmo como um saco de fala. Calvet (2011, p. 08) parece justificar o posicionamento de Djeli Mamadu Kuyaté a partir da seguinte assertiva: “Antes de tomar a palavra e de dizer a tradição, os griôs provam ter direito à fala, justificam de alguma maneira

sua competência, da mesma forma que um universitário ocidental se basearia, numa tese de história, por exemplo, em uma extensa bibliografia”.

É estimulante ver a aproximação que Calvet promove entre uma figura proeminente das sociedades de tradição oral e um acadêmico às voltas com materiais de escrita científica, acompanhado (ou perseguido) por livros, artigos e outros para responder ao seu problema de pesquisa. Isso nos é também interessante porque pretendemos fazer essa aproximação entre o griô, enquanto saco de falas, e o currículo. Pensamos, entretanto, que nossa tentativa de avizinhamo se deu por via de deslocamentos por demais robustos:

- 1) O griô, enquanto saco de fala, é um sujeito que carrega uma multiplicidade de vozes e sua tarefa (uma missão) é transmiti-las do modo mais idôneo possível; aqui, o currículo pode também ser visto como um instrumento polivocal – concordamos com Macedo (2013) quando ele concebe aquelas e aqueles que fazem a escola como sujeitos curriculantes –, porém, a polivocalidade é dissimétrica e, muitas vezes, desconsiderada (há sempre vozes que não são escutadas e/ou que são produzidas como inexistentes);
- 2) Lá (nas sociedades de tradição oral), os sacos de fala (os griôs) narram suas próprias vivências e/ou as vivências experimentadas por outros, que, no bailado do tempo, com eles se vincularam/vinculam. Obviamente, essas narrativas sustentam a comunidade e mobilizam o seu cotidiano, mas elas, de um ou de outro modo, estão assentes nas vidas do grupo. Aqui, os falantes dominantes do currículo (instituições e seus técnicos, professores etc.) aceitam como verdade e passam às gerações que os sucedem aquilo que, muitas vezes, não experienciaram e, noutras tantas, que não revela a história de sua própria comunidade ou da comunidade daquelas/es que aprendem. Afinal, a função da escola é, ecoando Popkewitz (2011), formar sujeitos cosmopolitas. Esses devem apreender os conhecimentos tidos como universais, que são, obviamente, eurocêntricos. Ou seja, em vez de uma polissemia, tem-se uma monocultura que se arvora hegemônica.
- 3) Não cremos ser possível uma tradução fiel das práticas culturais presentes nas sociedades de tradição oral para aqueles que perfilam seus fazeres na escrita: haverá sempre falta, algo sempre escapar, já que não é possível capturar, por meio da escrita, os modos de existir das comunidades orais: no mínimo, a performance far-se-á ausente.

- 4) E dizemos mais – algo que talvez tenha maior relevância: por assentar-se na modernidade/colonialidade, o currículo (oficial, prescrito) não tem como tarefa apenas impor determinados saberes, os quais movem-se por territórios eurocêntricos; eles (os saberes), para serem validados, também devem ajustar-se ao estatuto do escrito – e não de qualquer escrita, mas de uma escrita particular, como a da Filosofia, das ciências e de certas religiões. Não há, em razão disso, do modo como o currículo vem sendo historicamente construído, espaço para a oralidade. Embora já tenhamos dito isso, é sempre importante acentuarmos que os “sacos de fala” são bibliotecas vivas, em cuja memória (corpo) bailam saberes/práticas que singularizam um grupo cultural.

Se quisermos fazer algum acréscimo a essa lista resumida, podemos, mais uma vez, destacar as práticas culturais tradicionais que se sustentam na oralidade e nas quais a aprendizagem transcorre coletivamente. Noutras palavras, o ensinamento é tarefa daquelas e daqueles que alcançaram maestria numa determinada dimensão do saber, o que acontece, por exemplo, no Candomblé (novamente mencionado porque, muito provavelmente, as religiões de matriz africana estão entre os maiores campos de resistência negra presentes em território nacional – são verdadeiros quilombos), em que, independentemente da idade cronológica, mas atentando-se ao “tempo de Axé” (tempo de iniciação), todas/os podem ser professoras/es de todas/os – o inverso também é verdadeiro.

Isso se visualiza também no Samba de Pareia, prática cultural específica da Mussuca, pela qual mobilizamos nossas investigações acadêmicas, como já sabido. Os saberes que envolvem o Samba de Pareia são ensinados e aprendidos no cotidiano, nos espaços de vivência das pessoas: neles, aprende-se a história daquela prática cultural, as cantigas que animam os movimentos, os desenhos coreográficos característicos desse samba, as batidas que impulsionam os corpos das/os brincantes...

Ainda assim, considerando a musculatura dos deslocamentos necessários, talvez seja mais adequado, ao pensarmos em currículo e na multiplicidade constitutiva da escola, mesmo diante dos silenciamentos que a caracterizam, falarmos em “saco cheio de saberes”, em vez de “saco de falas”, pelas razões acima enumeradas, a despeito de a polivocalidade ser, por vezes, obstruída e/ou negada. Tal obstrução e/ou negação, e já dissemos isso, encontra guarida nos modos como ele, o currículo, foi e continua sendo construído: assentado em valores eurocêntricos, totalizantes e totalitários, monocromáticos, monocrônicos e monofônicos.

A esta altura, convidamos mais uma vez Gayatri Spivak (2010). As/os subalternizadas/os podem, sim, falar. E devem, não obstante a lógica do pensamento

ocidental/moderno as/os tenha alocado do “outro lado da linha”. Tais como os dois filhos de Fabiano, retratados por Graciliano Ramos no romance “Vidas secas”, essas pessoas não têm nome (“menino mais velho” e “menino mais novo”), já que, para esse imaginário ocidental moderno, formam uma amálgama informe e deformada. Porém, esses sujeitos não são uniformes, não se localizam no mesmo espaço geográfico, não partilham as mesmas formas de vida e os mesmos jogos de linguagem. Esses sujeitos têm nome, e é, inclusive, pela nomeação que elas/eles vão sendo constituídas/dos.

É certo que elas e eles falam e devem falar, tanto numa leitura mais literal, biológica mesmo (ela e ele são capazes de falar) quanto num registro político-ideológico (é preciso que elas e eles falem, não tão somente porque muito têm a dizer – e isso é fato inconteste –, mas também porque é “através da fala que as pessoas têm a possibilidade de conhecerem e se entreconhecerem” (SILVA, 1987, p. 29) e de, nesse processo, irem constituindo-se e contribuindo para a constituição do outro.

3.6 A BNCC e a Educação Escolar Quilombola: uma relação em que inexistências são produzidas?

Figura 23: A BNCC e a EEQ: uma percepção¹¹³



Fonte: Acervo do autor

Logo nas primeiras páginas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos ler:

¹¹³ Arte de Anny Tiffany Daltro Tenorio (Tiffany Daltro), construída a partir de conversas e referências do autor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) *é um documento de caráter normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 07, destaques no original, em azul – aqui, em negrito –, itálicos nossos).

É um documento normativo. Então, os processos de planejamento de sistemas, das escolas e das professoras e professores deverão não apenas inspirar-se nele, mas tê-lo como seu fundamento. E isso é explicitado em seguida:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 08).

Ocorre que esse documento, que entende como primeira “competência” geral da Educação Básica “valorizar e utilizar *os conhecimentos* historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 09, itálico nosso) parece ter condenado ao esquecimento a Educação Escolar Quilombola, como, aliás, fez a Lei n.º 9.394/1996.

Assim, cabe aqui uma pergunta: A que “conhecimentos historicamente construídos” refere-se a BNCC? Não parece ser àqueles produzidos pelos povos originários do Brasil, pelo povo do Axé, pelos quilombolas; ou os conhecimentos elaborados pelas sociedades e comunidades de tradição oral africanas.

Para sermos justos com o documento em questão, a BNCC, podemos até afirmar que há nele menção à EEQ. E ela surge no sentido de adequar essa modalidade de ensino aos determinantes da BNCC: “Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, *Educação Escolar Quilombola*” (BRASIL, 2017, p. 17, itálicos nossos), o que, em nosso entendimento, pode gerar fratura na EEQ, uma vez que esta, além de singularizar-se, em cada CRQ, requer, como consequência dessas singularidades, um diálogo íntimo com os contextos histórico e sociocultural da comunidade para a sua efetivação digna, como estabelece a resolução que trata dessa modalidade de ensino: “Os currículos da Educação Básica na

Educação Escolar Quilombola *devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas* em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2012, art. 34, § 1º, *itálicos nossos*).

Para além dessas observações, os termos “quilombo”, “quilombola” e “comunidade remanescente de quilombo” despontam no documento em meio a habilidades a serem despertadas nas/os alunas/os pelo ensino de Geografia: 1) “Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e *de comunidades remanescentes de quilombos*, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios” (BRASIL, 2017, p. 377, *itálicos nossos*); 2) “Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, *das comunidades remanescentes de quilombos*, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades” (BRASIL, 2017, p. 377, *itálicos nossos*). Também aparecem no contexto do ensino de História: 1) “Identificar e relacionar as demandas indígenas e *quilombolas* como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (BRASIL, 2017, p. 431, *itálicos nossos*)¹¹⁴.

Sergipe, em 2018, também publicou a sua versão da BNCC. Por razões óbvias, precisamos conhecê-la. Como fizemos em relação ao documento nacional, atentamo-nos apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental¹¹⁵.

Com referência ao primeiro nível de ensino da Educação Básica, dizemos que se trata de um texto que, embora, em nossa leitura, não consiga produzir fraturas na colonialidade (do poder, do ser e do saber), e reconhecemos que isso não é tarefa fácil, traz uma preocupação robusta em relação à corporeidade da Educação Infantil.

E, inobstante tenha como princípios a inclusão, a equidade, o respeito à diferença, a criticidade, a colaboração e a sustentabilidade e como uma de suas competências gerais “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (SOUZA; SILVEIRA, 2018, p. 11), as práticas quilombolas são praticamente esquecidas – é como se as/os praticantes desses saberes ocupassem uma “zona do não ser”. Observemos os excertos nos quais abordam-se esses sujeitos e/ou seus saberes: “A história de vários povos tradicionais

¹¹⁴ Convém, aqui, um destaque: como a escola com a qual trabalhamos atua apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não observamos a BNCC direcionada ao Ensino Médio.

¹¹⁵ Antes, porém, queremos parabenizar as/os colegas que se envolveram com essa empreitada, visto que, embora se trate de um estado pequeno, com apenas 75 municípios, congregar essa diversidade de sistemas certamente foi um trabalho hercúleo. Nossos parabéns também se direcionam a elas/es pelo estudo, pela escrita e pela tentativa de torná-la acessível, do ponto de vista da compreensão, a todas e a todos.

pulsa, com mais ênfase, em diversos pontos do território brasileiro. *O currículo deve contemplá-las. As culturas camponesas, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas e dos povos das florestas, por exemplo, devem reverberar-se nesse projeto escolar*” (SOUZA; SILVEIRA, 2018, p. 19, itálicos nossos) e também:

Conhecer outros grupos de crianças ou mesmo outros grupos sociais, seja pessoalmente ou por outro meio de comunicação, para que se interessem e respeitem as diferentes culturas e modos de vida, *bem como ouvir e recontar histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países da América*. Localizar, em um mapa, com apoio do(a) professor(a), sua cidade, aldeia ou assentamento e o local do Brasil no mapa mundial (SOUZA; SILVEIRA, 2018, p. 78, itálicos nossos).

Quanto ao segundo texto sergipano, aquele que remete ao currículo do Ensino Fundamental, primeiro convém salientarmos que a estrutura curricular encontra-se organizada em cinco grandes áreas do conhecimento. Cada uma delas acolhe componentes curriculares que lhe são específicos. Assim, no interior da área do conhecimento “Linguagens”, encontram-se a Língua portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa. A área do conhecimento “Matemática” possui apenas um componente curricular, a própria Matemática. O mesmo ocorre com as áreas do conhecimento “Ciências da Natureza” (componente curricular: Ciências) e “Ensino Religioso”, cujo componente curricular é exatamente o Ensino Religioso. Já a área “Ciência Humanas” abriga a Geografia e a História.

Quanto à organização, esse currículo é composto por quatro colunas. A primeira trata de “unidades temáticas”, que, em verdade, são os grandes eixos, que, por seu turno, partem-se em conteúdos, processos e conceitos, denominados no texto de “objetos de conhecimentos” (segunda coluna). Estes concebem a terceira coluna, nomeada de “especificação dos objetos do conhecimento”, uma discriminação da coluna que a antecede. Por fim, têm-se (quarta coluna) as habilidades, que representam os objetivos pretendidos, para alunas e alunos, a partir da ação do/a professor/a e de sua própria atuação no processo.

No concernente à Educação Escolar Quilombola, nenhuma referência nos foi possível encontrar no documento. Também há silêncio sobre quilombo e quilombolas na primeira coluna do documento, a que elenca os eixos temáticos (“unidade temática”). Na segunda coluna, na qual conteúdos, processos e conceitos são tratados, repetição do que se visualizou naquela que a antecede: apenas silêncio. Encontramos, aqui e ali, alguma alusão a quilombo ou a quilombola nas duas últimas colunas (terceira e quarta), como exemplificamos a seguir: 1) em Arte: “criação musical com instrumentos alternativos elaborados pelos alunos, instrumentos regionais produzidos por artesãos sergipanos ou comunidades indígenas e

quilombolas” (p. 148, itálicos nossos); 2) em Geografia: “A transformação da paisagem, relação das sociedades indígenas e *quilombolas* com o meio ambiente” (p. 364, itálicos nossos); 3) em Geografia: “A importância da demarcação de terras indígenas, *quilombolas* e camponesas para a reprodução sociocultural” (p. 368, itálicos nossos) (SOUZA; SILVEIRA, 2018).

Ao lermos o documento nacional (e também o estadual), a primeira identificação que fizemos foi dos sistemas de distinção sobre os quais discorre Boaventura de Sousa Santos (2009), ao abordar as linhas abissais (vejam a figura 23). Apenas a título de ilustração, porque já versamos sobre elas, salientamos que a divisão das linhas abissais, embora elas possuam certo caráter geográfico – há os “deste lado da linha”, no Norte do Globo, e os “do outro lado da linha”, que se encontram no Hemisfério Sul -, não é absoluta, porque,

[...] por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (SANTOS, 2009, p. 13 [sic]).

Nossos próprios corpos, enquanto territórios, como nos alerta Sodré (1988), podem, por vezes, ser atravessados por essas linhas, de modo que, não raro, pegamo-nos fazendo defesas que ora habitam a cidade colonial, ora estão confinadas na cidade do colonizado, em conformidade com Fanon (1968). Lembramo-nos de uma professora, com a qual trabalhamos, que afirmava amar o Brasil e sua diversidade, mas, quando lhe fora oferecida a oportunidade de visitar a Europa, ela bradou a plenos pulmões: “Vou   Europa tomar um banho de cultura!”

Quando a BNCC e sua versão sergipana emudecem em rela o às práticas movidas e que movem os corpos afrodiaspóricos, os quais, via de regra, foram alocados do outro lado da linha, elas partem, em nossa leitura, do pressuposto de que, nessa zona, onde a ausência foi produzida, “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquiri o científica” (SANTOS, 2009, p. 25 [sic]). É o que Quijano, em 1992, definiu como colonialidade. Ou seja, saberes e sujeitos das áreas colonizadas – e mesmo após as suas independências – permanecem dentro da rela o sujeito-objeto que o colonizador instituiu.

A força motriz de ambos os documentos, o nacional e o estadual, assim nos parece, são os saberes produzidos pela ciência, pela filosofia e pela teologia, todos assentados na Europa. Não há admissão – ou quando o há, ela é feita timidamente – dos “conhecimentos

populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas [ou quilombolas] do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SOUSA, 2009, p. 25). Em razão disso, nem a BNCC nem o currículo sergipano, em nosso olhar, denotam uma possibilidade efetiva de apoio ou de fortalecimento ao que determina a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012.



CAPÍTULO 04

“Eu nasci e me criei aqui”: desvencilhando, por entre abandono e exclusão, a Educação Escolar Quilombola

A Rainha de Katwe

A “Rainha de Katwe” é uma produção, de 2016, da Walt Disney Pictures, em parceria com a ESPN Films, inspirada na obra biográfica “The Queen of Katwe: a story of life, chess and one extraordinary girl’s dream of becoming a grandmaster” (“A rainha de Katwe: uma história de vida, xadrez e o sonho de uma garota extraordinária de se tornar uma grande mestra”¹¹⁶), de Tim Crothers (escritor estadunidense). É biográfica porque narra a história real de Phiona Mutesi, uma exuberante enxadrista africana, nascida em 1996. Phiona é uma jovem pobre, órfã de pai; nasceu e viveu na periferia de Uganda, sob os cuidados de sua mãe, Harriet Mutesi, com quem precisa garantir a sobrevivência da família.

O longa-metragem foi dirigido por Mira Nair, uma cineasta e crítica literária nascida na Índia. O elenco principal é composto por: Madina Nalwanga, atriz ugandense, que interpreta a personagem central, Phiona Mutesi; David Oyelowo (interpreta Robert Katende, técnico de Phiona Mutesi), ator britânico-nigeriano com uma carreira exitosa (cinematografia: “Selma, uma luta pela igualdade”, “Um reino unido”, “O mordomo da casa”, “Gringo” e outros); Lupita Nyong’o (Nakku Harriet, mãe da enxadrista), atriz queniano-mexicana, ganhadora do Óscar de melhor atriz coadjuvante, em 2014, pelo filme “12 anos de escravidão”, com uma trajetória cinematográfica louvável (“Nós”, “Pantera negra”, “12 anos de escravidão”, “Little monsters”, “Star wars: o despertar da força”, entre vários outros); Ntare Mwine (ator estadunidense, intérprete do personagem “Tendo”), entre outros.

Esse é um dos poucos filmes cujo elenco é, em sua plenitude, negro. E isso é bastante interessante porque derruba qualquer tese defensora da necessidade de atrizes e atores brancos para que uma obra cinematográfica seja exitosa, do ponto de vista da interpretação, como, em termos de Brasil, defendeu incansalmente Abdias do Nascimento (1978). Dizemos “da interpretação” porque no concernente à comercialização do filme, cremos que outras dimensões requerem atenção – e o racismo é, indiscutivelmente, protagonista delas. Exemplo disso pode ser encontrado em diversos momentos do cinema mundial, mas citaremos apenas dois, sendo o primeiro relacionado ao fato de Hattie McDaniel ter sido a primeira atriz negra a ser contemplada com um Óscar, pela interpretação da personagem Mammy, no filme “E o vento levou...”. Isso ocorreu em 1940. No entanto, para ter acesso ao espaço onde a premiação ocorreria “o produtor do filme, David O. Selznick, teve de pedir um favor para conseguir que McDaniel entrasse no Ambassador Hotel, em Los Angeles, onde a cerimônia foi realizada. Mas ela não pôde se sentar junto dele e do restante do elenco do filme, como Vivien Leigh e Clark Gable. A atriz ficou em uma pequena mesa no fundo do salão, junto com seu acompanhante, F. P. Yober, e seu agente, William Meiklejohn”¹¹⁷.

O outro exemplo é a eleição, em 2014, de Lupita Nyong’o, como a mulher mais bonita do mundo, pela Revista People. “*Though she grew up thinking that ‘light skin and flowing, straight hair’ made women desirable, World’s Most Beautiful Woman Nyong’o, 31, tells PEOPLE that her mother ‘always said I was beautiful. And I finally believed her at some point’. The Oscar winner, who’s now a face of Lancôme Paris, is excited for this honor in part because of ‘all the girls who would see me ... and feel a little more seen’*”¹¹⁸. Mas houve reações à escolha da People, em diversas

¹¹⁶ Tradução do autor.

¹¹⁷ Disponível em <<https://mulhernocinema.com/oscar/conheca-hattie-mcdaniel-a-primeira-atriz-negra-a-ganhar-o-oscar/>>. Acesso em: 07 set. 2019.

¹¹⁸ Embora ela tenha crescido pensando que ‘a pele clara e os cabelos lisos e esvoaçantes’ tornavam as mulheres desejáveis, a mulher mais bonita do mundo Nyong’o, de 31 anos, diz à People que sua mãe ‘sempre afirmou que eu era bonita. E finalmente acreditei nela em algum momento’. A vencedora do Oscar, que agora é rosto de

partes do planeta, isso porque, “os nossos padrões e ideais de beleza estão excluindo da cena quase todo o continente africano”¹¹⁹, como bem assinala Thales H. Pimenta. E, quando o contrário é feito, ou seja, nas raras situações em que a beleza que escapa do padrão europeu é posta sob os holofotes, por mais das vezes essa beleza é categorizada como exótica (do grego: *exotikós*, estrangeiro, de fora; estranho, esquisito). Já falamos, em outro momento, neste mesmo lugar, sobre o que chamamos de exotismo: visão embotada em nome da qual pessoas e/ou práticas inaderentes ao pensamento ocidental-moderno são encerradas, quando, por alguma razão, destacam-se.

Mas o que nos fez trazer para estas plagas algumas ligeiras informações do “Rainha de Katwe” não foi a beleza de Lupita Nyong’o, não obstante esta pudesse ser um *belo* e justo motivo. Fomos movidos, em verdade, pela razão que mobilizou o técnico de Phiona Mutesi, Robert Katend e, como consequência disso, os olhos de Tim Crothers e dos produtores da Disney e da ESPN¹²⁰ (obviamente, assim nos parece, sob justificativas distintas): o xadrez. Não cremos que, se se tratasse de algum jogo da família mancala, ugandense ou não, Phiona Mutesi teria despertado tantas atenções e sua história teria se tornado enredo de um drama produzido pela Disney. Foi necessário que uma prática validada e valorizada pelo pensamento hegemônico moderno adentrasse a vida daquela menina para que sua história fosse contada nas telonas – e, quiçá, mais tarde, nas telinhas.

4.1 As/os subalternizadas/os não apenas podem falar, elas/eles, de fato, falam: reivindicações das/os alocadas/os do “outro lado da linha”

É bem verdade que o pensamento ocidental moderno continua lançando mão de tecnologias voltadas para o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação, como bem enfatiza Maldonado-Torres (2008). É também verdade que a produção da inexistência, de pessoas e de saberes, insiste em balizar as estratégias que mobilizam aquele mesmo pensamento. E, por via disso, redesenham-se diuturnamente fronteiras (nem sempre físicas), cujo propósito é apartar seres humanos e seus modos próprios de existir.

Tais fronteiras – e, confessamos que, no mais das vezes, elas nos assustam (mesmo reconhecendo que erguemos nossas vidas dentro e a partir delas, e ainda que, por outro lado, saibamos o quão são elas potentes no erguimento do inusitado) –, nomeadas, por Santos (2009), de linhas abissais e delineadas ainda no século XV, quando Colombo se aventurou por terras “nunca dantes navegadas” (será?), tentaram encapsular qualquer possibilidade (pois há sempre pontes sobre rios, embora nem todas sejam físicas e visíveis) de diálogo entre práticas culturais localizadas em regiões muradas por tais linhas. Mas não fizeram só isso, já que foram também responsáveis pelo genocídio de milhões de seres humanos. Segundo Quijano (2005b), nas três

Lancôme Paris, está animada por essa honra em parte por causa de ‘todas as garotas que me veriam ... e se sentiriam um pouco mais visíveis’ (tradução livre do autor).

¹¹⁹ Artigo de autoria de Thales H. Pimenta, postado no *site* do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), em 30 de abril de 2014, com o título “Por que a beleza de Lupita é polêmica?”. Disponível em <<https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/4588/por-que-a-beleza-de-lupita-e-polemica>>. Acesso em: 07 set. 2019.

¹²⁰ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Queen_of_Katwe>. Acesso em: 13 dez. 2020.

primeiras décadas do século XVI, mais da metade da população dessas plagas, as Américas (habitantes, portanto, do outro lado da linha), estimada em mais de cem milhões de pessoas, teve sua vida extirpada – em apenas 30 anos!

Eram três as caravelas¹²¹
Que chegaram d'além mar
E a terra chamou-se América
Por ventura? Por azar?

Não sabia o que fazia, não
D. Cristóvão, capitão
Trazia, em vão, Cristo no nome
E, em nome dele, o canhão

Pois vindo a mando do senhor
E d'outros reis que, juntos
Reinam mais
Bombas, velas não são asas
Brancas da pomba da paz

Eram só três caravelas
E valeram mais que um mar
Quanto aos índios que mataram
Ah! Ninguém pôde contar

[...]

Da outra margem do Atlântico, agora segundo Reis e Gomes (1996), milhões e milhões de africanas/os foram capturadas/os e trazidas/os, com todos os requintes possíveis, e então conhecidos, de violências, para trabalharem nas fazendas e engenhos das Américas – e também para disporem seus corpos ao escárnio e a todo tipo de exploração.

É sempre relevante frisarmos que as linhas abissais, sobre as quais se debruça Santos (2009), esgueiram-se e, de fato, atuam nas mais diversas e distintas zonas em que os corpos encenam suas vidas e onde as práticas, por eles erguidas – e que os erguem – ganham seus contornos. Basta olhar: é muito comum vê-las, imponentes, nos espaços públicos, definindo o quê, quem e quando cada um deve falar e se realmente deve fazê-lo – já abordamos isso aqui, noutra momento; também as vemos manifestando-se cruelmente, e com riso nos olhos, nos espaços/tempos nos quais os processos de ensino e de aprendizagem, oficialmente, corporificam-se.

Talvez seja exatamente nesses ambientes que sua crueldade melhormente ofusca o suplício ao qual foram submetidos cativas e cativos. E, acreditamos nós, crianças, jovens e

¹²¹ Canção de Belchior, “Quinhentos de quê?”, constante do CD, de 1993, Bahiuno. Itálicos nossos.

adultos se esgoelam diuturnamente no chão de escolas e academias. Mas seus gritos, no mais das vezes, são inaudíveis, talvez porque os decibéis, por eles atingidos, de tão desesperados que são, tornam-nos inalcançáveis à audição humana; talvez porque seja tamanha e tão diversa a gritaria que se confunde com a poluição sonora do mundo (há bilhões gritando, por toda parte – mas esqueçamos delas/es, já foram condenadas/os!); talvez porque nos adaptamos a essa gritaria (somos seres que se adaptam, não é verdade?) e já não nos rouba a atenção um *reles* grito de dor de “um pobre diabo”; talvez porque já não haja grito: também nos acostumamos às dores; ou, talvez porque, embora o corpo sofra, a tortura é n’alma.

Remetemo-nos à possibilidade de, na escola, os gritos de cativas e cativos serem abafados porque, além de ela ter sido, conforme Veiga-Neto (2002), a máquina principal na fabricação da modernidade, sendo capaz de criar uma nova forma de vida, apartada não apenas do medievo, mas também das formas de existir que a cercavam e que cercam-na, é na escola que o nexos poder-saber melhor se realiza, e é também ela que, embora seja uma construção social, tem sido historicamente responsável pelos rumos dessa mesma modernidade e da sociedade gestada em seu útero.

Alinhado a isso, a escola se move, não impunemente – concordamos com Silva (2010) que as práticas curriculares (portanto, escolares) simbolizam territórios contestados –, pelas plagas situadas à esquerda da barra (/), que separa e une modernidade e colonialidade; contrariamente, as práticas culturais africanas, as afrodiaspóricas e os seus praticantes foram alocados na zona (do não ser) situada à direita dessa mesma barra. Logo, é no seio da “diferença colonial”, a respeito da qual dissertou Mignolo (2005, 2013), que encontraremos as razões para a exclusão e para o silenciamento de negras e de negros no espaço/tempo escolar. Não só: a colonialidade do poder, assentada fundamentalmente no racismo (QUIJANO, 1992, 2005); a catástrofe metafísica e a diferença subontológica (MALDONADO-TORRES, 2019), que explicam como a racionalidade ocidental erigiu as categorias humano, inumano e subumano; e as linhas abissais descritas por Santos (2009) são também percepções que nos ajudam a compreender as diversas formas de exclusão – inclusive, o racismo estrutural, que fundamenta e direciona a organização econômica e política da sociedade, sobre o qual se debruça Sílvia Almeida (2018). Retomaremos as discussões sobre esses operadores conceituais nos capítulos 05 e 06 desta Tese.

Para além do supratranscrito, a escola é, ainda, o espaço/tempo que mobiliza as famílias em sua direção, independentemente de qualquer critério de categorização que se lance sobre elas: todos (ou quase isso) buscam a escola e creem que, passando por ela, suas vidas são/serão transformadas. E realmente são, muito embora nem sempre essa transformação ocorra

nos rumos pretendidos por quem nela ingressa. Muitas vezes, a tarefa da escola é apenas ensinar, corporalmente, que certos indivíduos, oriundos de certos grupos socioculturais, não devem permanecer nela – ou, permanecendo, precisam incorporar qual deve ser o seu mesquinho lugar: uma pequena mesa no fundo da sala, como ocorrera com Hattie McDaniel, e em silêncio (por favor!).

E como boa anfitriã que é, a escola, cujo espírito voga e advoga pelos territórios do eurocentrismo – ele mesmo é eurocêntrico – atua como instrumento de adequação de corpos e de almas: é preciso que, ao entrarem nela, os sujeitos que habitam o outro lado da linha se despeçam ou dispam-se de seus saberes; é imprescindível também apartarem-se de suas histórias e daquelas/es que delas fizeram parte.

Bernard Charlot resume isso de forma magnífica. Referindo-se às/aos estudantes oriundas/os das camadas populares, o professor francês afirma que, para elas e eles, aprender é trair (CHARLOT, 2005). É que, embora “generosas” (a escola, às vezes, até permite que as culturas ditas “populares” acompanhem as/os estudantes delas oriundas/os, mas não que elas se manifestem – exceto em datas pré-determinadas e “aleijadamente”), as práticas escolares excluem e marginalizam todo e qualquer saber que a elas não se adere ou que, à guisa de servo, não requereu sua validação; marginalizam também as/os detentoras/es de tais práticas. Logo, as/os alunas/os precisam negar seus saberes originários, seus pais, suas mães, seus ancestrais, sua história e a si mesmas/os, se têm como pretensão o sucesso escolar e a mobilidade social.

A escola é, também, o *locus* privilegiado do silenciamento. E ela se esmerou nos procedimentos capazes de ressuscitar *Calaboca* – ele ainda não morreu e continua controlando as bocas, principalmente das/dos que perambulam pelas “zonas do não ser”.

Nalgumas oportunidades, *Calaboca* se corporifica na determinação “democrática” do tempo (ínfimo) de fala – essa é a maneira oficial e sorrateira de proceder ao silenciamento, comum nos debates abertos. Às vezes, *Calaboca* é convocado pelo dedo que, em riste, posiciona-se verticalmente em frente à abertura oral, e um “*Psii!*” é exarado – esse é o modo mais delicado. Noutras vezes, o silenciamento surge pelos braços da violência mais explícita, em ocasiões nas quais o emudecimento do outro resulta da subtração não do seu poder de fala, mas da sua possibilidade de falar (no limite, o possível discursante perde a própria vida). *Calaboca*, em tantas outras vezes, é conformado pela designação de um modo determinado de discursar e pelo conteúdo exclusivo e específico que compõe o discurso (nesses momentos, é muito comum recorrer-se a um vocabulário técnico ou dicionaresco) – é a covardia que caracteriza esse modo, porque busca impingir ao outro o sentimento de incapacidade de se posicionar, de se colocar, de falar. E, ainda que o sujeito cuja voz foi castrada não tenha, em

razão disso, seu sistema fonador estropeado, a crueldade desse quarto modo de recrutar *Calaboca* não deixa de ser substantiva, já que, por via da colonialidade, busca, embora nem sempre consiga, manter o indivíduo sob suas rédeas (e é mesmo essa a palavra).

Tudo isso encontra guarida na marginalização produzida em razão do erguimento das chamadas linhas abissais e, mais uma vez convocando Santos (2009), da inexistência de justiça cognitiva global. E, conforme salienta esse mesmo sociólogo, no mesmo lugar, sem justiça cognitiva global é impossível haver justiça social global. Provém disso a alocação nas “zonas do não ser” (esses elementos não apenas se relacionam, eles também se retroalimentam).

A questão é que o pensamento abissal moderno se costura a partir da arquitetura de sistemas de distinção, visível e invisível, inviabilizadores da co-presença de práticas e de pessoas que, segundo esse mesmo pensamento, transitam por lados opostos das linhas por ele erguidas. O sistema de distinção visível “fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a factos substantivos como no plano dos procedimentos” (SANTOS, 2009, p. 24 [sic]). Já a distinção invisível, na qual se funda a anterior, é responsável pela separação classificatória entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais. Nessa separação, outro sistema de distinção é conformado: para as sociedades metropolitanas, aplica-se a dicotomia regulação/emancipação; nos territórios coloniais, a apropriação/violência.

Há outro modo de olhar para isso, ainda que a maneira apresentada anteriormente seja uma boa forma de enxergar – não cremos que se trate de *um modo outro*, já que ambos assentam-se, da maneira que vemos, numa mesma chave de leitura. Referimo-nos à noção de colonialidade de poder, movida por Aníbal Quijano (1992; 2005a), segundo a qual foi estabelecida uma relação, que ainda perdura, entre a ideia de raça, de um lado, e o lugar e o papel a serem desempenhados na nova estrutura global de controle do trabalho, do outro.

Portanto, é por via desses posicionamentos historicamente construídos, sobre os quais se assenta a modernidade/colonialidade, que a humanidade é classificada e hierarquizada, dando origem à diferença subontológica (MALDONADO-TORRES, 2019).

A racionalidade que embasa e mobiliza tais posicionamentos, o eurocentrismo, produziu a experiência de dominação colonial, da qual é originária a colonialidade, ou seja, a centralidade da cultura europeia e a periferização das demais. É exatamente com esses dispositivos em mãos, a classificação e a hierarquização de pessoas, que são encontradas as justificativas para a subjugação de seres humanos (leia-se: africanas/os, seus descendentes e indígenas – os povos originários) e para a sua exploração capitalista.

Mbembe, sabiamente, lembra-nos que “antes de mais, a raça não existe enquanto facto natural, físico, antropológico ou genético. *A raça não passa de uma ficção útil, de uma*

construção fantasista ou de uma projecção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos [...]” (MBEMBE, 2014, pp. 26-27, *itálicos nossos [sic]*); “trata-se de um evidente constructo ideológico que não tem literalmente nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder do capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado”, diz Quijano (1999, p. 45).

Pois bem, ainda assim, mesmo não existindo “enquanto facto natural” ou biológico, é em sua seara e em seu nome, inicialmente nutridos no território da colonização e, posteriormente e nos dias que correm, pelas táticas da colonialidade, que a modernidade/colonialidade também inventa, ainda em termos de Mbembe (2014), o homem-mercadoria, o homem-moeda, o homem-coisa, o homem-máquina – e acrescentamos, se nos permitem, o homem-abjeto e o homem-nada (vejam-se, por exemplo, os múltiplos assassinatos de negras/os e dos “indígenas” e o silêncio de parte dos poderes constituídos diante das mortes).

E, como esses indivíduos são originários dos territórios nos quais a apropriação e a violência são a tônica, onde as culturas, mesmo nos dias atuais, são periféricas e, por via disso, ainda há a contestação da civilidade de suas/seus praticantes (ou pelo menos dúvidas em relação a ela), ou, quiçá, de sua humanidade, a invisibilização de seus saberes e deles próprios é algo que beira a normalidade.

Cremos, e agora estamos considerando as relações étnico-raciais no Brasil (d’outrora e d’agora), que é no cenário antes delineado que bailam os motivos e as motivações para a exclusão histórica de negras e negros dos bancos escolares e para a marginalização dos saberes produzidos por esse povo.

Em razão disso, a escrita deste capítulo, a despeito de ser ela presidida pela EEQ, considerando-se que os processos que entronizam *Calaboca* são mantidos deliberadamente, entretece-se não tão somente pelos territórios das lutas históricas travadas por negras e negros, mas também pela seara das produções artístico-culturais e científicas dos sobreviventes de Palmares (NASCIMENTO, 1978); isso porque (defendemos nós, aguerridamente) as produções negras, em qualquer âmbito pelo qual se movam, precisam assumir compromissos com: a) a criação de referências positivas (considerando as práticas culturais africanas e afrodiaspóricas e suas/seus praticantes), b) a destituição de toda e qualquer forma de encapsulamento das/os subalternizadas/os e c) o enfrentamento do racismo, que é estrutural. Para mais, mesmo advogando que as Comunidades Remanescentes de Quilombos possam ter, ao longo da história, inaugurado formas singulares de luta por educação escolar, elas não se tornaram imunes às diversas estratégias de reivindicação por educação formal engenhadas pelos movimentos negros.

Não é à toa que, ao debruçarem-se sobre a história da educação do povo negro, Gonçalves e Silva (2000) concluem que, nela, a exclusão e o abandono firmaram matrimônio – e até foram felizes, diríamos. Ainda assim, apesar da adstringência espaço-temporal, que ainda não escreveu “*the end*”, e mesmo ante os agrilhoamentos (vários e variados), que também não se esboroaram, a luta por acesso à educação formal sempre estampou a pauta dos movimentos negros, e foi com isso em vista que as próximas linhas foram traçadas.

4.2 Luiz Gama, uma voz que continua reverberando – e outras vozes

Figura 24: Luiz Gama



Fonte: Literafro¹²²

“Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo” (GAMA, *apud* FERREIRA, 2011, p. 193). A educação sempre bordou – e continua a fazê-lo (já dissemos isso) – a bandeira dos movimentos negros ao longo da história do Brasil. O fragmento transcrito para a abertura deste parágrafo é de autoria de Luiz Gama (Figura 24), negro, ex-escravizado (cujas escravização representou uma situação irregular, já que nasceu de mãe livre, Luiza Mahin), intelectual, poeta, jornalista, advogado e aguerrido abolicionista que sofreu as intempéries e os impropérios do último século de escravização do povo negro no Brasil (séc. XIX). Tendo nascido em 21 de junho de 1830, na cidade de Salvador, e falecido cinquenta e dois anos depois, em 24 de agosto de 1882, na cidade de São Paulo, Luiz Gama não presenciou o ocaso do período escravocrata *oficial* vivido em solo brasileiro, embora fosse ele próprio livre, ainda que tenha sido escravizado dos 10 aos 18 anos.

¹²² Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>>. Acesso em: 08 set. 2019.

A citação de Gama supratranscrita compõe o elenco de orientações/conselhos que o abolicionista deixou, em carta, para o seu filho. O jornalista conhecia bem a importância do acesso e do deslocamento pelo mundo das letras. Ainda que não houvesse amealhado patrimônio por via do conhecimento acumulado – “Meu filho, dize a tua mãe que a ela cabe o rigoroso dever de conservar-se honesta e honrada; *que não se atemorize da extrema pobreza que lego-lhe*, porque a miséria é o mais brilhante apanágio da virtude” (GAMA, *apud* FERREIRA, 2011, p. 193, itálicos nossos) –, Luiz Gama encontrava nesse conhecimento os instrumentos com os quais se armara e protegera-se para fazer a sua luta em causa própria (e isso justifica sua fuga do cativeiro, já que a situação era irregular, como já dito) e em causa das/os negras/os escravizadas/os.

Santos (2014) lembra que, por conta da relevância atribuída por Luiz Gama ao acesso à escrita e à leitura, o abolicionista baiano ajudou “a fundar cursos populares noturnos na cidade de São Paulo”. Em carta ao amigo José Carlos Rodrigues, emitida em 26 de novembro de 1870, às portas da outorga da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), Gama assim justificou a criação dos ditos cursos populares: “[...] para alumiar o povo, e organizarem-se as associações particulares para emancipação dos escravos” (SANTOS, 2014, p. 71).

A convicção do abolicionista em lume, no que tangencia às conquistas advindas da aquisição do conhecimento por meio da leitura alfabética, era tamanha que se tornou sua máxima a frase “o livro é o mais útil e sincero amigo do homem bom”. Cruz (2014, p. 193) ecoa essa nossa conclusão ao afirmar que na trajetória de Luiz Gama “nota-se a presença de um investimento pessoal no sentido de se apropriar dos conhecimentos que lhe forneciam melhores condições para circular com maior segurança e desenvoltura na sociedade escravista brasileira do século XIX”. E essa não era uma bandeira desfraldada apenas para si próprio. O poeta pretendia que o povo negro, presente no território brasileiro, também se apropriasse da escrita e da leitura para, a partir delas e com elas, abrir clareiras, desflorar caminhos ainda não percorridos e desconstruir trajetórias marginalizantes.

Enfim, o texto que epigrafa este item robustece os posicionamentos de Luiz Gama no que concerne à sociedade brasileira do seu tempo (escravocrata, racista, marginalizante, genocida – houve alguma alteração passadas tantas décadas?), contra a qual ele não se cansava de empunhar a pena e a palavra (escrita e oral):

“Não borres um livro,
Tão belo e tão fin[o]
Não sejas pateta,

Sandeu e morfino.
 Ciência e letras
 Não são para ti[;]
 Pretinho da Cost[a]
 Não é gente aqui”

(Versos de Luiz Gama).

Era essa mesma sociedade que advogava e estabelecia o lugar exclusivo e único do negro: o trabalho (“trabalho é coisa de negro”), ratificando a relação visualizada por Quijano (1992; 1999; 2005a) – obviamente, no mais das vezes, esse trabalho era realizado nas regiões mais inóspitas e cumprindo-se tarefas consideradas indignas à camada branca da população.

Não só Luiz Gama via a apropriação da escrita e da leitura como arma imprescindível à emancipação do povo negro naquela sociedade que, oficialmente, concebia-o como homem-máquina, homem-moeda, homem-coisa, homem-nada. Essa defesa e essa luta foram assumidas por tantas outras negras e tantos outros negros que a elaboração de uma enciclopédia, com alguns volumes, far-se-ia necessária para elencá-los e para narrar um tanto da história de cada uma delas, de cada um deles. E essa deveria ser uma empreitada a ser assumida por um Estado antirracista, independentemente do que já fotografam os movimentos negros.

Figura 25: José Carlos do Patrocínio



Fonte: Academia Brasileira¹²³

“Sempre sonhei com uma coisa só: a liberdade. Foi por ela que sempre lutei. Hoje, vi meu grande sonho se realizar. A princesa teve que assinar a Lei Áurea”¹²⁴, afirmava José

¹²³ Disponível no *site* Academia Brasileira (<https://www.academia.org.br/academicos/jose-do-patrocínio/biografia>). Acesso em: 13 out. 2020.

¹²⁴ Deste ponto até o final desta seção, recorreremos às informações disponibilizadas nos vídeos “A Cor da Cultura – Heróis de Todo Mundo”.

Carlos do Patrocínio (Figura 25), um abolicionista incansável. Sua luta pela libertação do povo negro se encontra registrada em documentos bibliográficos. José do Patrocínio foi jornalista, vereador e deputado.

Nasceu em 1853 e faleceu em 1905. No Rio de Janeiro, José Carlos do Patrocínio trabalhou como pedreiro na Santa Casa e, com o salário ganho no exercício dessa profissão, pagou os seus estudos, tendo se formado em Farmácia, mas dedicou-se mesmo às letras. Foi dono de dois grandes jornais, entre eles a Gazeta da Tarde. Era por intermédio desse instrumento, o jornal, que o abolicionista carregava nas tintas para defender a libertação do povo negro.

Figura 26: Antonieta de Barros



Fonte: Carlos Damião¹²⁵

A professora Antonieta de Barros (Figura 26) viveu de 1901 a 1952. Seu pai faleceu quando ela era ainda muito nova, tendo, então, sido criada pela mãe, uma lavadeira que não dominava a escrita nem a leitura.

Para melhorar a renda da família, a genitora de Antonieta de Barros transformou a própria casa em uma pensão para estudantes. É exatamente com eles que a pequena Antonieta se alfabetiza.

Filiou-se ao Partido Liberal Catarinense e foi a primeira mulher eleita para o legislativo em Santa Catarina e a primeira negra eleita no Brasil. Afirmava que “toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Educar-se é aprender a viver, é aprender a pensar. E nessa vida, não se engane, só vive plenamente o ser que pensa. Os

¹²⁵ Disponível em <<https://ndmais.com.br/educacao/mais-luz-sobre-a-trajetoria-de-antonieta-de-barros/>>. Acesso em: 13 out. 2020.

outros se movem tão somente”. Assim que se formou professora, Antonieta de Barros fundou, em sua própria casa, um curso de alfabetização e o manteve enquanto viveu.

Além de professora, Antonieta de Barros foi jornalista e escritora, tendo publicado o livro “Farrapos de ideias”, sob o pseudônimo Maria da Ilha.

Figura 27: José Benedito Correia Leite



Fonte: Jason Nascimento¹²⁶

“Os negros construíram o Brasil. Digo isso no sentido figurado e no explícito. Foram os braços negros que cultivaram as plantações e ergueram as cidades. No entanto, durante anos, tentaram varrer nossa participação da história”, afirmava José Benedito Correia Leite (Figura 27).

Correia Leite nasceu em São Paulo, no último ano do século XIX. Nunca frequentou a escola, de modo que aprendeu a ler e a escrever já na fase adulta, graças à ajuda de amigos que dominavam essas ferramentas. Para manter-se, trabalhou como lenheiro e como cocheiro para alguns italianos.

Ao conhecer as sociedades negras, e tendo dominado a escrita e a leitura, envolveu-se com o jornalismo. É nesse período que José Benedito Correia Leite participa da fundação de dois jornais: o Clarim e o Clarim da Alvorada, ambos produzidos por negros e destinados ao povo negro.

Com a criação da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, Correia Leite se aproximou dessa agremiação, mas não permaneceu nela por muito tempo por causa, segundo ele, de sua perigosa aproximação do fascismo. Morreu em 1989, aos 89 anos de idade.

¹²⁶ Disponível no *site* da ANF - Agência de Notícia das Favelas (<https://www.anf.org.br/clarim-dalvorada-e-o-movimento-negro-de-jose-benedito-correia-leite/>). Acesso em: 13 out. 2020.

Figura 28: Carolina Maria de Jesus



Fonte: Literafro¹²⁷

Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais. Estudou por apenas dois anos, mas é autora de um livro que foi traduzido para treze línguas, “Quarto de despejo”. Foi catadora de papel e, com a renda advinda dessa atividade, alimentou e educou três filhos. Parte dos papéis recolhidos Carolina utilizava para contar suas histórias. Foi dessa forma que nasceu sua obra prima.

Carolina Maria de Jesus (Figura 28) nasceu em 1914 e morreu em 1977. É sua a seguinte frase: “Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Não senhor, ninguém vai apagar as palavras que eu escrevi”.

Poderíamos citar vários outros exemplos de pessoas negras que fizeram história em suas lutas pela e através da palavra. Como dito, o Estado precisa compor uma enciclopédia na qual conste a história de heróis negros e de heroínas negras que combateram e combatem o racismo estrutural brasileiro (à brasileira).

Há ainda negras e negros que, de um modo ou de outro, desempenharam papel importante na desconstrução da imagem atribuída ao negro brasileiro. Poderíamos citar, como exemplo: Auta de Souza (poetisa), Chiquinha Gonzaga (musicista, compositora, regente), João da Cruz e Sousa (o “Cruz e Sousa” - poeta), Francisco José do Nascimento (“o Dragão do Mar” - abolicionista), Elizeth Cardoso (cantora), Jackson do Pandeiro (músico, cantor, compositor), João Cândido Felisberto (“o Almirante Negro” - marinheiro), Juliano Moreira (ingressou na Faculdade de Medicina aos 13 anos, formou-se aos 18 e, aos 22, tornou-se professor dessa

¹²⁷ Imagem retirada do portal Literafro, o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em < <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

mesma instituição), Leônidas da Silva (o “Diamante Negro” – jogador de futebol), Afonso Henrique de Lima Barreto (o “Lima Barreto” - escritor), Joaquim Maria Machado de Assis (o “Machado de Assis” – contista, dramaturgo, jornalista, poeta, cronista, novelista, romancista, crítico e ensaísta, bem como fundador da Academia Brasileira de Letras), Eugênia Ana dos Santos (“Mãe Aninha” - yalorixá), Escolástica Maria da Conceição Nazaré (“Mãe Menininha do Gantois” - yalorixá), Mario Raul de Moraes Andrade (o “Mário de Andrade” - poeta, romancista, folclorista, crítico de várias artes, músico e pesquisador musical), Milton Santos (professor, geógrafo), entre tantos outros que, por sua grandiosidade numérica, não caberiam neste espaço.

4.3 Educação do povo negro: entre exclusão e abandono

Embora a história da educação brasileira contenha uma lacuna considerável no tangente aos processos educacionais nos quais se fizeram presentes negras e negros, buscando, de algum modo, preencher essa cavidade somente quando considera os movimentos educacionais a partir da década de 1960, período em que “a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas”, conforme salienta Cruz (2005, p. 21), é possível pensarmos numa história da educação do povo negro, considerando aqui, obviamente, a dimensão formal desse processo e tomando como ponto de partida a Lei n.º 2.040, outorgada em 28 de setembro de 1871, que ficou largamente conhecida como Lei do Ventre Livre, por ela estabelecer que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871, art. 1º).

Não se entenda com isso que, a partir da aprovação da lei em epígrafe, as crianças negras, escravizadas ou não, passaram a ter garantido o seu acesso aos bancos escolares. Longe disso! Apenas a título de ilustração, salientamos que a Carta Magna de 1824¹²⁸ (Brasil Império, portanto) – e a Lei n.º 2.040/1871 foi elaborada durante a vigência dessa Carta – assegurava instrução primária, gratuita, a todos (art. 179, XXXII), desde que fossem eles cidadãos. E por esse texto constitucional, eram considerados cidadãos:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

¹²⁸ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (BRASIL, 1824, art. 6º [sic]).

Como se observa, escravizadas e escravizados não compunham a lista de cidadãos brasileiros, embora fossem elas e eles as/os principais responsáveis pela vida de refestelagem que caracterizava a elite escravocrata do Império, cuja farta prole (referindo-nos, obviamente, à parcela que adota práticas racistas), nos dias atuais, ainda transita pelas ruas do país por sobre tapete vermelho, graças às hemácias de trabalhadoras e trabalhadores e se preocupa apenas com as máculas possíveis na sola do sapato (*Louis Vuitton*) – é que os glóbulos vermelhos não perdoam.

Também as crianças ingênuas ou libertas, embora cidadãs no corpo da Constituição de 1824 (art. 6º, I [sic]), “os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”, não podiam contar com a certeza de sua matrícula, como assinala Cruz (2005, p. 27, itálicos nossos):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Não é que não houvesse escolas para atender a esses cidadãos (de que ordem?), ingênuos ou libertos. Até havia: Mariléia Cruz (2005) fala, para citarmos um exemplo, da existência de cinco escolas públicas no município de Campinas, São Paulo, em 1871. Contudo, há que se pensar nos entraves que, ainda hoje, se (im)põem ao povo negro para que possa galgar os degraus que o mundo da escrita e escolarizado exige. Se pensarmos no século XIX e, até mesmo, no século XX, esses obstáculos eram ainda maiores por razões geográficas, políticas, econômicas, pela quantidade de escolas disponíveis e sua proximidade, pela falta de transporte e tantas outras razões.

Em 15 de outubro de 1827, três anos após a aprovação da Constituição do Império – logo, sob o abrigo dessa –, é outorgada a primeira lei nacional que, segundo Almeida e Sanchez (2016), regulamentará a educação do país até 1946. Em sua ementa, lê-se: “Manda

criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”¹²⁹ (BRASIL, 1827 [*sic*]). Não há, nesse instrumento legal, de alcance nacional e que permanecerá em vigor por 119 anos, até meados dos anos mil e novecentos, conforme Almeida e Sanchez (2016), portanto, por mais de um século, nenhuma referência à educação da população negra.

Houve ainda uma reforma educacional ocorrida em 1854, sob o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro daquele ano, que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, em referência a Luiz Pedreira do Couto Ferraz, então ministro do Império. Esse decreto é interessante porque, como assinalam Almeida e Sanchez (2016, p. 237), torna, na Corte, gratuitas “as escolas primária e secundária, e a primeira delas obrigatória aos maiores de sete anos”. Mas continua excluindo do território escolar as crianças escravizadas, como podemos testemunhar no *caput* do art. 69: “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos”¹³⁰ (BRASIL, 1854, art. 69 [*sic*]). Silva e Araújo (2005) percebem, nesse dispositivo legal, uma ideologia promotora de exclusão: “De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68). E continuam: “Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura”.

É, portanto, no âmbito do racismo, assim nos parece, que se podem encontrar as razões para a exclusão. Essas razões ainda se esgueiram (mesmo que se tenha adicionado um tantinho d’água na tinta vermelho-sangue)! Se, por exemplo, considerarmos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)¹³¹, implementada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e limitando-nos ao ano de 2018 (recentemente, portanto), obteremos, no tocante à análise cor/raça/etnia, a seguinte configuração: 1) “3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,2 p.p.)”, ou seja, o analfabetismo atinge mais que o dobro da população negra, quando comparado ao que atinge à população branca; 2)

¹²⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em 23 set. 2020.

¹³⁰ Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2020.

¹³¹ IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

considerando o nível de instrução, “com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%, uma diferença de 15,5 p.p.”; 3) “a taxa ajustada de frequência escolar líquida [a razão entre o número de estudantes, de 15 a 17 anos, e a população total na mesma faixa etária] ao ensino médio foi 76,5% para as pessoas brancas de 15 a 17 anos, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 64,9%”; 4) “dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda”.

Passaríamos, aqui, “o resto da vida” desfilando índices sociais que fotografam as desvantagens da população negra em relação àquela cuja epiderme é, no que se refere à presença de melanina, empobrecida. Por razões óbvias, não faremos isso. Mas, apenas a título de reforço, acrescentaremos mais um dado, também do PNAD:

Entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda, 11,9%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente.¹³²

Sempre perdemos, exceto quando se trata de taxa negativa. É o caso, por exemplo, da presença de estudantes negros matriculadas/os na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual, por seu turno, visa a uma educação tardia daqueles que não tiveram acesso ao sistema escolar na idade e no período considerados adequados: “dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda”. Há, obviamente, as/os que atribuirão as desigualdades supracitadas às vítimas: a miserabilidade é culpa dos “miserabilizados”. O raciocínio é fácil, fátuo e fútil. Mas “ouçamos” Paixão *et alii*:

Quando se aponta que a taxa de analfabetismo dos pretos & pardos era superior à dos brancos, pode haver uma primeira impressão de que tal diferença seja resultado exclusivo do peso do passado. Ou seja, que seria derivada do estoque de analfabetos de idade mais avançadas, de difícil retorno ao sistema escolar, e que de alguma forma poderiam ser aqueles mais diretamente afetados pelo contexto de baixa escolaridade da antiga sociedade escravista. Porém, dos indicadores que vieram sendo estudados ao longo desta seção, parece evidente que tal leitura padece de lacunas, tendo em vista que, mesmo quando se incorporavam as faixas de idade mais jovens, tal assimetria se mantinha (PAIXÃO *et alii*, 2009/2010, p. 208).

¹³²Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

Quando Marcelo Paixão e demais colaboradores chamam a nossa atenção para o que está além da história passada, busquemos nisso o reconhecimento de dispositivos que, na atualidade (e alimentados, também, por uma história que, de fato, não passou), continuam perpetrando relações interétnicas pautadas por preconceitos, discriminações e racismos. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), entoando o entendimento de Paixão e colaboradores, segundo nossa compreensão, convoca o olhar para o erguimento contínuo de políticas, no Brasil, que visam a estabelecer a branquitude como norma inquestionável. E adverte:

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 491).

O conceito de branquitude é importante. Segundo Bento (2002, p. 48), “branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade”. Noutras palavras: determina-se um modo único de fazer, de existir e de ser – uma referência inquestionável –, para o qual devem mirar (e admirar) os demais grupos étnico-raciais. E, ainda que não possam se igualar a ele, devem buscar incansavelmente uma aproximação. O ideal humano é branco!

Dessa forma, as relações racializadas não se extinguíram quando foi extinta a escravização oficial do povo negro (ainda há escravizadas/os!). Mesmo porque, não obstante não mais se possa pensar, institucionalmente, em território colonizado, referindo-nos ao Brasil, as relações de colonialidade se desdobram “a olhos vistos” e, às vezes, até por desejo do “pastor” escolhido democraticamente(?) para definir as políticas sociais e os modos de conduzi-las. (Não concordamos que cada nação tem o “pastor” que merece, mas certamente elas têm aquele que melhor simboliza, em determinado momento histórico, os anseios e/ou a cegueira de uma grande parcela da população).

Logo, por todo esse contexto histórico-cultural, não é sem razão que, conforme Gonçalves e Silva (2000), a educação de negras e negros no Brasil tenha se estruturado sobre dois eixos: exclusão e abandono. De acordo com esses autores, essa dupla de subsunções pode ser encontrada nos textos que abordam as estratégias buscadas pelas elites brasileiras para equacionarem o problema da educação das camadas populares. E isso angaria contornos ainda

mais explícitos no século XIX, “período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Não esqueçamos que, para a elite dominante, acessar o mundo “civilizado” significava educar a população conforme o modelo europeu. O contingente populacional brasileiro constituía-se de uma gigantesca parcela de negras e negros, com um número relevante delas/es trabalhando como cativas/os em engenhos e fazendas – estamos, neste instante, referindo-nos ao período que circunda a outorga da Lei n.º 2.040/1871 e que precede a Lei n.º 3.353/1888, que “declara extinta a escravidão no Brasil”¹³³ (BRASIL, 1888). As pressões internas e externas exigiam a liberdade desses indivíduos; o desejo de “evolução” e o alcance às “formas mais elevadas da cultura” – aliás, o abocamento da cultura, da *kultur*, do que se produzia na Europa, já que, para parcela relevante dos intelectuais da época, havia apenas selvageria e obscurecimento tanto na África quanto nas Américas – seguiam o mesmo trajeto.

Vale iluminarmos também, aqui, os recursos aos quais recorreu a elite branca, graças às pressões internas (iniciadas pelas/os quilombolas) e externas, para substituição da mão-de-obra escravizada. Embora houvesse uma preocupação inicial com a preparação de negras e negros para atuarem como trabalhadoras/es assalariadas/os livres, conforme sublinha Florestan Fernandes (2017), não houve prosperidade desses projetos, como se esperava: “Logo se descobriu que a imigração punha à disposição dos fazendeiros e do crescimento econômico urbano outro tipo de reserva de mão-de-obra, a custos baixos” (FERNANDES, 2017, p. 38), referindo-se o sociólogo brasileiro, claramente, à imigração de europeus; afinal, era preciso branquear o país, caso contrário, ele se atearia ao atraso: cultural, econômico, científico. E continua: “A moldura histórica da segregação do modo de produção escravista e da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre evidencia uma última espoliação dos antigos escravos, libertos e imaturos no Brasil”.

Mesmo se julgando que tal fato se encontra afastado temporalmente das reentrâncias pelas quais se move a sociedade brasileira na atualidade, o que impediria de balizar o cenário social em movimento, é nesse fato que se poderão encontrar as razões que explicam um tanto dos fatores justificadores dos índices sociais desfavoráveis à população negra, como nos mostra o PNAD, e, acrescentamos, dos eixos exclusão e abandono, apresentados por Gonçalves e Silva (2000), sobre os quais baila a história da educação do povo negro em território brasileiro.

¹³³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

Especificamente em relação à educação desse contingente populacional, Florestan Fernandes a entende como um pressuposto imprescindível à construção de relações democráticas sólidas, o que, para ele, somente “será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça” (FERNANDES, 2017, p. 41).

Acrescentamos que numa sociedade como a brasileira, marcada historicamente pelos grilhões da escravização, que, por sua vez, é resultante do erguimento de práticas classificatórias e hierarquizantes de pessoas e de seus saberes/fazeres, não é possível nem mesmo esboçar qualquer tipo de ação, que tenha como objetivo a distribuição de bens materiais e simbólicos, se a compreensão de que parte relevante das relações efetuadas neste país se encontram grávidas de e envolvidas por uma ideologia eminentemente racista não for considerada – e em todas as suas dimensões.

4.4 Atuação negra para a educação do povo negro

Já pontuamos, aqui, ali e acolá, a importância legada pelo povo negro à formação aderente ao pensamento ocidental moderno. Ou seja, independentemente de serem originárias/os ou não de grupos étnicos eminentemente orais, negras e negros costuraram vias de acesso ao mundo da escrita porque tinham ciência (ou esperança) de ser essa uma maneira plausível de conquista da cidadania, mesmo nos períodos mais violentos de sua presença nessas plagas. Caso exemplar disso nos é apresentado por Mariléia dos Santos Cruz (2005). Segundo essa pesquisadora, no município de Chapadinha, no estado do Maranhão, um líder quilombola, o negro Cosme, como era conhecido, instalou no quilombo que liderava, o Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, que teve pouco mais de dois anos de existência, de 1838 a 1841, uma escola, com o fito de educar as crianças da comunidade.

A curta vida daquele quilombo, ainda segundo Cruz (2005, p. 28), deve-se à dizimação de “todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios”, da qual participou o negro Cosme, tendo se destacado como um de seus principais líderes.

Empunhar a bandeira da educação converteu-se em prática comum aos movimentos negros. Para tanto, nos diversos estados brasileiros, várias agremiações foram erguidas. Domingues (2007) elenca alguns exemplos dessas associações: a) no estado de São Paulo: Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), Centro Literário dos Homens de Cor (1903), Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), Centro Cultural Henrique Dias (1908), Sociedade

União Cívica dos Homens de Cor (1915), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); b) no Rio de Janeiro: Centro da Federação dos Homens de Cor; c) em Pelotas/RS: Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); d) em Lages/SC: Centro Cívico Cruz e Souza (1918).

Não existiram apenas essas. Várias organizações, como as irmandades negras, que, no mais das vezes, funcionavam sob a proteção de Nossa Senhora do Rosário ou de São Benedito, foram instaladas nas diversas regiões do país, com o intuito de agremiar a população negra e de empoderar suas reivindicações. Assistencialistas, educativas, culturais e/ou recreativas, tais associações reuniam um número considerável de afrodescendentes (negras/os) e, paralelamente ao fortalecimento do coletivo, intuía, muitas vezes com êxito, a manifestação de suas práticas culturais que atuavam – e ainda o fazem – como dispositivo de resistência àquele (e a este) cenário que objetiva obliterar a humanidade de negras e de negros.

Domingues (2007) acrescenta à sua lista de agrupamentos, acima exposta, aquilo que ele chama de imprensa negra: “jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões” (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Como é possível observarmos, as/os ex-cativas/os e suas/seus descendentes foram estruturando uma rede de resistência robusta e permanente, apesar do ambiente inóspito à sua presença e ao seu deslocamento, o que, muito provavelmente, ganha novos contornos com a entrada de imigrantes europeus, já que a abjeção à sua presença física e simbólica não mais podia ser ofuscada pela exploração de sua força de trabalho, pelo menos não mais nas dimensões anteriores.

Dentre as entidades potentes, no que concerne à implementação da luta do povo negro, sem nenhuma pretensão de estabelecermos classificação hierarquizada, a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) tiveram uma atuação de invejável envergadura e que nos orgulha, sobremaneira, até os dias atuais, embora elas, essas entidades, não existam mais, pelo menos isoladamente. Entretanto, o pensamento que as pôs em ação certamente ainda nutre as lutas dos movimentos negros da atualidade.

Figura 29: Solano Trindade



Fonte: Literafro¹³⁴

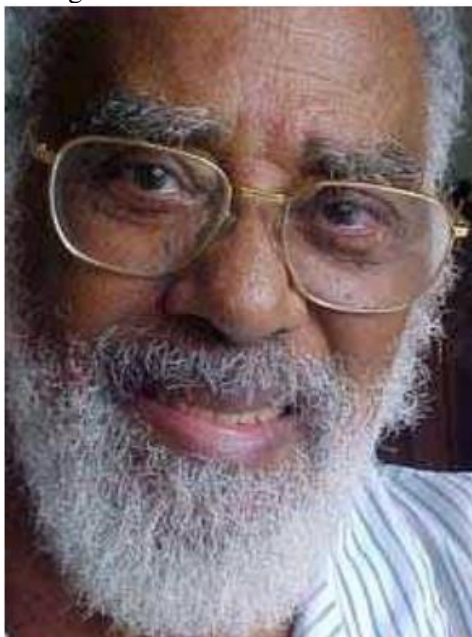
A Frente Negra Brasileira (FNB), de acordo com Romão (2005), foi fundada em 1930, no estado de São Paulo, mas irradiou-se por diversos outros estados do Brasil, tais como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco (SILVA; ARAÚJO, 2005). Nesse último, a figura de Solano Trindade (Figura 29) é proeminente.

Essa organização, de acordo com Gonçalves e Silva (2000), teve como célula *mater* o Centro Cívico Palmares, instituído em 1926, que “funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele centro” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 144). Ainda segundo esses mesmos autores, em 1931, a FNB conseguiu levar às ruas da cidade de São Paulo mais de cem mil militantes que, em uníssono, reivindicaram a garantia dos direitos já adquiridos e a sua ampliação, visto que persistia a construção de uma sociedade racializada.

Entre os diversos mecanismos criados pela FNB para a educação de afro-brasileiras/os, para a denúncia do racismo e para a garantia e alargamento dos direitos, constam a criação do jornal “A Voz da Raça”, de cursos de alfabetização, do curso primário regular e do curso preparatório para ingresso no ginásio.

¹³⁴ Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/429-solano-trindade>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Figura 30: Abdias do Nascimento



Fonte: Literafro¹³⁵

Quanto ao Teatro Experimental do Negro (TEN), o seu nascimento é posterior à FNB, mas nem de muito (mas de muito mesmo) longe sua importância é menor do que a dessa. Segundo o próprio Abdias do Nascimento (Figura 30), a fundação do TEN ocorreu em 1944, quatorze anos após a instalação da FNB, com os seguintes objetivos: a) “resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante”; b) “através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante ‘branca’, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latina e ocidental”; c) “erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete”; d) “tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas” (NASCIMENTO, 1978, p. 129 [sic]). E, por fim,

e) desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (NASCIMENTO, 1978, p. 129 [sic]).

¹³⁵ Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/462-abdias-nascimento>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Para tanto, ainda segundo Nascimento, no mesmo lugar, o TEN convocou, para iniciar sua revolução, pessoas que compunham os grupos mais marginalizados da sociedade brasileira: favelados, empregadas domésticas, o povo dos terreiros e os operários que não possuíam formação adequada. “Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra - atores e atrizes - do teatro brasileiro” (NASCIMENTO, 1978, p. 130).

Romão (2005, p. 119) assinala que a atuação do Teatro Experimental do Negro não se restringiu à escolarização, mas incorporou ao projeto “a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro)”. Acrescenta ainda a autora que, durante a existência do TEN, cujas portas foram fechadas em 1961, mais de 600 pessoas foram, por ele, formadas.

Não há, de modo nenhum, como mensurar a relevância do TEN para a população negra brasileira. Contudo, é correto afirmarmos que o projeto liderado pelo professor Abdias do Nascimento abriu clareira, alou a esperança e nutriu a autoestima e o autoconceito do povo negro. É também correto afirmarmos que, graças ao TEN, várias barreiras, erguidas na trajetória da/o artista negra/o, foram derrubadas e outras tantas tiveram sua estrutura abalada: as linhas abissais sofreram abaulamentos, ainda que não tenham sido desfeitas.

Em 1978, com a instituição do Movimento Negro Unificado (MNU), uma nova fase da luta negra se inicia. Dessa feita, de acordo com Almeida e Sanches (2016), a busca de solução para os problemas que agrediam a população negra se efetuou por via da participação política e do acesso ao poder. Nessa linha, Domingues (2007, p. 115) afirma que “pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: ‘negro no poder!’”. Almeida e Sanches (2016, p. 242) acrescentam que, com a instituição do MNU, o movimento negro passou a atuar a partir de uma concepção diferencialista, “ou seja, pela promoção da igualdade de direitos aliada ao respeito e valorização das diferenças”. Logo, à luta de combate ao racismo negro, somaram-se diversas outras formas de resistência que visavam à construção de uma sociedade equânime.

Gonçalves e Silva (2000) enfatizam que, como a escola (notadamente a pública) é um lugar onde negras e negros viviam (e vivem, apesar dos percalços para atravessar suas portas), o MNU buscou orientar as estratégias de combate ao racismo exatamente nesses espaços. Para tanto, diversas ações foram implementadas:

- 1) Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1982, em Belo Horizonte (Minas Gerais), na qual organizou-se uma mesa redonda com a seguinte temática: Discriminação nos sistemas de ensino.
- 2) Convenção do Movimento Negro Unificado, em 1982, também em Belo Horizonte, “momento em que as delegações aprovaram o *Programa de Ação do M.N.U*”. Foi nesse espaço/tempo que se propuseram mudanças radicais no currículo, “visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).
- 3) Eventos realizados, entre 1983 e 1984, pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, cujo objetivo era produzir registros de experiências educativas efetivadas pelas comunidades, tais como: terreiros de Candomblé, escolas de samba, blocos afros.

Várias outras ações ocorreram (e ainda ocorrem). Àquelas acima citadas, os professores acrescentam:

- 4) I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação (1984 e 1985).
- 5) Em razão do centenário da abolição (1988), ampliam-se os debates sobre os negros e a educação, os quais foram desenvolvidos em diferentes estados, em distintas regiões do país.

A década de 1990 representou, segundo Gomes (2012), uma ressemantização da raça, o que é simbolizado pela extrapolação do seio da militância e das/os pesquisadoras/es, que passaram a ganhar centralidade em toda a sociedade brasileira. Naquela década, os movimentos negros organizaram a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (em 20 de novembro de 1995). “Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o ‘Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial’. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho” (GOMES, 2012, p. 739).

Mas, talvez sejam os anos 2000 aqueles que auferiram aos movimentos negros brasileiros as maiores colheitas. Justificativa para isso pode ser encontrada, quiçá, tanto no fato de representarem um período de confluência de várias reivindicações, já exaradas em décadas precedentes, quanto pela eleição, em 2002, de um presidente mais popular e, por isso mesmo,

mais sintonizado com os projetos dos movimentos sociais e sindicais. Dentre as conquistas daquela década, podemos destacar:

1. Implantação, em 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, responsável pela realização do Copene (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros).
2. “Participação do movimento negro [na] III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, no ano de 2001, em Durban, África do Sul” (GOMES, 2012, p. 739).
3. Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.
4. Aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).
5. Instituição, em 2004, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).
6. Aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).
7. “Inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010” (GOMES, 2012, p. 741).
8. “Inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE)” (GOMES, 2012, p. 741).

Esse cenário, muito embora ainda haja bastante o que fazer, notadamente no campo do currículo e da formação de professoras e de professores, acendeu um candeeiro e alumiu os caminhos para a outorga da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de ensino a ser implementada em toda a Educação Básica, nas escolas situadas em quilombos e naquelas que, mesmo neles não localizadas, recebem alunos deles originários.

4.5 Educação Escolar Quilombola: entre sons e silêncios

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) organiza a educação brasileira e, para tanto, divide-a em níveis e modalidades. Entre os níveis, constam a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio) e o Ensino Superior. Em relação às modalidades, esse dispositivo definiu, inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação a Distância.

Como visto a partir do conjunto exposto, nesse primeiro momento, a lei em epígrafe não estabeleceu uma modalidade que atentasse às comunidades quilombolas e as atendesse, ainda que elas já existissem e representassem, como sublinha Arruti (2017, p. 116), os grupos “mais pobres dos mais pobres”, e ainda que essa mesma legislação estabeleça que “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, *africana* e europeia” (BRASIL, 1996, art. 36, § 4º, *itálico nosso*).

Em 2003, com a instituição da Lei n.º 10.639/2003, mais um passo em direção a reivindicações mais específicas foi desenhado. Segundo essa legislação, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, art. 26-A). E continua:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 1º).

O artigo posterior acrescenta que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” e o artigo 79-B determina que o calendário escolar deverá incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” – uma homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares. Trata-se de uma revolução? Talvez. Certo é que a Lei n.º 10.639/2003, além dos alcances já elencados, reconhece, segundo entendemos, o racismo institucional e nega, por essa via, a presença de uma democracia racial em território brasileiro. Porém, ainda não assegura a Educação Escolar Quilombola.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2004, mesmo que não aborde diretamente a Educação Escolar Quilombola, contribui para o debate quando estabelece que o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira [...]” (BRASIL, 2004, art. 2º, § 2º). Desse modo, a referida resolução ressalta as contribuições históricas e culturais de base africana em caráter de igualdade em relação às indígenas, às europeias e às asiáticas – o que colabora, em termos de Veiga-Neto (2003), para pensar/fazer o currículo de forma plural, visto que não se pode pensar escola/educação sem pensar a pluralidade.

Há outros dispositivos legais na resolução em espelho dignos de registro, como a possibilidade de estabelecimento de canais de comunicação entre os sistemas de ensino e os movimentos negros, a elaboração de material didático e a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista, entre outros (BRASIL, 2004). Mesmo assim, ainda não foi por força dessa resolução que a Educação Escolar Quilombola, como modalidade, encontrou seu *design*.

Dez anos após a promulgação da LDB, o então Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou um documento (“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”) que aborda a “Educação Quilombola” (com essa nomenclatura), entendendo que essa modalidade de ensino deve ser ofertada por escolas localizadas em CRQ ou por outras unidades de ensino que, mesmo não circunscritas a comunidades quilombolas, recebem estudantes delas oriundos:

A proposta de uma Educação Quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie (BRASIL, 2006, pp. 143-144).

Outros instrumentos oficiais/legais também abordam a temática. É o caso, por exemplo, da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, “que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos”, e do documento produzido pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE/2010¹³⁶), o qual, seguindo Arruti,

¹³⁶ Texto completo disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em 23 out. 2019.

[...] tinha como uma das novidades mais notáveis a introdução de um capítulo sobre educação quilombola. Nele, estava previsto o direito à preservação das manifestações culturais dessas comunidades, da sustentabilidade de seu território tradicional, da observação de uma alimentação e de uma infraestrutura escolar que respeitem sua cultura e sua relação com o meio ambiente, assim como a formação diferenciada dos professores destas escolas, a criação de um programa de licenciatura quilombola, a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos e, no campo da gestão, a adoção de mecanismos que garantam a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação (ARRUTI, 2017, p. 116).

Esse último documento, da CONAE, às páginas 131 e 132, em relação à “educação quilombola” (que, assim como nas orientações de 2006, permanece sendo referenciada com essa nomenclatura), defende as seguintes estratégias para a sua implementação:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

Já a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, adotando a denominação apropriada, “Educação Escolar Quilombola”, estabelece que “[...] O atendimento escolar às populações [...] quilombolas requer respeito às suas peculiaridades, condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010, art. 40). E no parágrafo primeiro desse mesmo artigo acrescenta que:

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação.

Finalmente, em 20 de novembro de 2012, por via da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, foram definidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. Do ponto de vista do atendimento às reivindicações, considerando-se, no *locus* legal, o reconhecimento das características singulares desses territórios (no que concerne aos modos de existir e de ser) e ainda lembrando que já havia uma modalidade específica para a educação escolar dos povos indígenas, a conquista é considerável.

É imperativo destacarmos que essa resolução resulta de diversos acordos internacionais (como: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004) e de instrumentos de ordem legal implementados pelo Estado brasileiro, como é o caso da Constituição Federal de 1988 (com ênfase no art. 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). É também (podemos afirmar) um coroamento das lutas históricas dos movimentos negros, haja vista que, como já dito, a educação e a valorização de suas práticas culturais sempre bordaram as bandeiras de luta desses movimentos.

De acordo com a resolução em tela, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve ser ofertada por escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos e também por aquelas que, mesmo neles não localizadas, atendem crianças, jovens e adultos deles oriundos (BRASIL, 2012, art. 1º, IV), sejam essas comunidades rurais ou urbanas. Define também que essa modalidade deve ser organizada tendo como substrato: a) a memória coletiva; b) as línguas reminiscentes; c) os marcos civilizatórios; d) as práticas culturais; e) as tecnologias e formas de produção do trabalho; f) os acervos e repertórios orais; g) os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) a territorialidade (BRASIL, 2012, art. 1º, I).

É, indubitavelmente, do ponto de vista da legislação, um avanço relevante. Cada um desses oito elementos, que devem fundamentar, informar e alimentar o ensino, traz uma carga histórica, cultural, social e semântica importante e, portanto, visceralmente imbricada com os processos de construção dos indivíduos. Com isso, pretendemos destacar a força de cada um desses elementos e a necessidade de implantação e/ou implementação de estratégias que lhes assegurem corporeidade.

Mas isso ainda não é tudo. Todas as etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância), caso envolvam quilombolas, devem se efetivar a partir da EEQ (BRASIL, 2012, art. 6º). Consequentemente, todas as disciplinas e suas/seus respectivas/os professoras/es deverão atuar com práticas (pedagógicas) que se encontrem em sintonia com a modalidade em questão.

De acordo com o art. 34 da resolução, os currículos das escolas quilombolas “devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2012, art. 34, § 1º), e também devem “considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, art. 34, § 2º).

Como vemos, trata-se de empreitada não hercúlea, porque é possível a humanas/os (e não tão somente a filhos de deuses), mas, ainda assim, é gigantesca. Sua efetivação requer, em caráter de urgência, a consolidação de políticas que impeçam a morte da letra. Ou seja: há um arcabouço legal e histórico, tanto no plano internacional quanto no nacional, que mune de ferramentas os sujeitos e as instituições no que concerne à garantia dos seus direitos; contudo, a força da lei precisa converter-se em ações concretas capazes de viabilizar e vitalizar essa

garantia, caso contrário – e esse receio nos acompanha –, ter-se-á mais um conjunto de elementos que servem de estamparia a um tecido corroído.

Para encerrarmos esta seção, recordamos que já negritamos, aqui e acolá, sob o olhar de Maldonado-Torres (2008), a existência e a insistência de uma política engordada diuturnamente por estratégias engenhosamente planejadas/concretizadas pelo pensamento ocidental/moderno/colonial que tem como objetivo e interesse não tão somente o esquecimento da condenação – e nela somos obrigados a inserir o tráfico, as torturas e a escravização do povo negro –, mas intui também, e talvez principalmente, que as/os condenadas/os esqueçam-se de si mesmas/os. Em outros termos, a ideia é que, a partir da internalização de uma monocultura assentada em certas regiões da Europa, negras e negros, assim como indígenas e tantos outros condenados da Terra, não apenas recusem-se a dialogar com os saberes dos seus ancestrais, mas o neguem, ou, o que seria ainda melhor (para esse pensamento), desconheçam ou não reconheçam a sua existência.

A escola e o seu currículo se convertem em ferramentas preponderantes para o alcance de tal objetivo. Como nos lembra Veiga-Neto, “foi com o currículo que ela [a escola] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Ou seja, a escola atuou fortemente na reverberação de um discurso alinhado com o pensamento ocidental/moderno, que é colonial, e, na esteira disso, participou, e continua a fazê-lo, dos processos de instituição dos sujeitos que, em nosso entendimento, vêm contribuindo para que negras e negros vejam-se como inferiores, feios, adeptos de religiões diabólicas.

E essa atuação e participação, do modo como vemos/sentimos, em relação à educação, fazem-se presentes tanto nos processos históricos, que, como assinalam Gonçalves e Silva (2000), foram sempre marcados pela exclusão e pelo abandono, como na concretização, nos dias que correm, da Educação Escolar Quilombola. Em verdade, ao fazermos tal afirmação, estamos ecoando Arruti. Segundo esse professor, ao referirmo-nos a essa modalidade de ensino,

em primeiro lugar, é preciso considerar que aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, dessa forma, leva-nos a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que, no Censo Escolar, é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas em áreas de quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 119).

Isso porque, a despeito dos dispositivos legais que corporificam a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que institui a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade a ser implementada em todos os níveis de ensino da Educação Básica, o que se tem, na maior parte

das vezes, é o total alheamento curricular em relação aos saberes e fazeres do quilombo onde se encontra assentada a escola. E, quando ela não está implantada em um quilombo, mas recebe estudantes quilombolas, observa-se plena ignorância dos modos de existir dessas/es estudantes.

Exemplos bastante palpáveis do que estamos afirmando podem ser retirados de Lopes (2012) e de Jesus (2015). Para o primeiro, “[no que tange à Educação Escolar Quilombola], urge a transformação e construção de uma perspectiva política, pedagógica que promova o compromisso com os saberes práticos dos quilombos, amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (LOPES, 2012, p. 219). Já para Jesus, a partir de diálogos que essa pesquisadora estabeleceu com familiares e lideranças da comunidade quilombola que sediou suas pesquisas,

[...] as questões históricas e culturais das comunidades são trabalhadas nas escolas de maneira esporádica, em datas comemorativas, eventos e gincanas, o que certamente não contribui para romper com as atitudes de preconceitos e discriminação presentes entre os/as alunos/as, como também para a afirmação de suas identidades quilombolas. Diante disso, as lideranças locais reivindicam outra escola, ou seja, uma educação diferenciada, que inclua de forma efetiva no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, a história, a cultura, os valores, os costumes, os saberes e o modo de vida de suas comunidades (JESUS, 2015, p. 185).

Não encontraríamos dificuldades em, neste espaço/tempo, apresentar outros exemplos que parecem corroborar a existência de entraves à implementação da modalidade ora enfocada. Reconhecemos que o intervalo temporal desde que foi lançada a legislação especificamente voltada a essa implementação é curto, já que, somente no final de 2012, a resolução encontrou sua outorga. Mas não cremos que seja essa a única razão. Pensamos que é na seara do racismo, responsável pela estruturação das tão citadas linhas abissais e que eclode com a inauguração da modernidade/colonialidade, a qual, por sua vez, responde pela fecundação e pelo desenvolvimento da colonialidade do poder, do saber e do ser, que encontraremos os motivos e as motivações razoáveis. Nessa seara, é sempre saudável assinalarmos, à luz de Fanon (2008), que o embranquecimento do mundo não se faz apenas por via do corpo, torna-se necessário também branquear o pensamento.

Um parêntese, se nos permitem: a criação dessa modalidade de ensino (EEQ) se justifica pelas especificidades que caracterizam determinados grupos étnico-culturais, cujas histórias, por vezes, percorreram/percorrem, por via do erguimento da modernidade/colonialidade, os mais áridos territórios, tanto do ponto de vista físico quanto no âmbito simbólico. Isso não manifesta a defesa de um isolamento, nem tampouco advoga a hegemonia desses grupos; mas, contrariamente, pleiteia a construção de espaços/tempos

pautados pela pluriversidade e, por essa ótica, a construção de um mundo polissêmico e polifônico.

4.5.1 Educação Escolar Quilombola em Sergipe sob luz de candeieiro

Segundo o *site* da Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade do governo federal responsável pela “promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”¹³⁷, Sergipe, o menor estado da República Federativa do Brasil, conta com 37 Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), distribuídas nas mais diversas mesorregiões do estado. O quadro abaixo fotografa a distribuição dessas comunidades no território sergipano.

Quadro 02: Comunidades quilombolas sergipanas

Município	Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ)	Mesorregião sergipana
Amparo de São Francisco* / Aquidabã* / Canhoba* / Cedro de São João / Telha	Caraíbas	Leste sergipano / Agreste (Aquidabã)
Amparo de São Francisco* / Telha	Lagoa dos Campinhos	Leste sergipano
Aquidabã*	Mocambo	Agreste
Aracaju	Maloca	Leste sergipano
Barra dos Coqueiros	Pontal da Barra	Leste sergipano
Brejo Grande*	Brejão dos Negros	Leste sergipano
Canindé de São Francisco*	Rua dos Negros	Sertão
Capela*	Fazenda Pirangi	Leste sergipano
	Terra Dura e Coqueiral	
	Canta Galo	
Cumbe*	Povoado Forte	Agreste
Estância*	Curuanha	Leste sergipano
	Porto D'Areia	
Frei Paulo*	Catuabo	Sertão
Ilha das Flores*	Bongue	Leste sergipano
Indiaroba	Desterro	Leste sergipano
Japarutuba*	Patioba	Leste sergipano
Japoatã*	Ladeiras	Leste sergipano
Lagarto	Campo do Crioulo, Crioulo, Madalena, Pindoba e Saco do Tigre	Agreste
Laranjeiras*	Mussuca	Leste sergipano
Pirambu*	Alagamar	Leste sergipano
	Aningas	
Poço Redondo*	Serra da Guia	Sertão
Poço Verde*	Lagoa do Junco	Agreste

¹³⁷ Informação constante no sítio da FCP (Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=95>, consultado em: 03 out. 2019).

Quadro 02: Comunidades quilombolas sergipanas (continuação)

Município	Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ)	Mesorregião sergipana
Porto da Folha*	Mocambo	Sertão
Propriá	Santo Antônio Canafístula	Leste sergipano
Riachão do Dantas*	Povoado Forras	Agreste
Riachuelo*	Quebra Chifre	Leste sergipano
Santa Luzia do Itanhy*	Luzienses (Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa, Pedra D'água, Bode e Botequim)	Leste sergipano
Simão Dias*	Sítio Alto	Agreste
Siriri*	Castanhal	Leste sergipano
	Lagoa Grande	

Fonte: Fundação Cultural Palmares, com acréscimo das mesorregiões

Os municípios “asteriscados” são aqueles que, com base no Censo Escolar de Sergipe, considerando o ano de 2019, possuem escolas voltadas para o atendimento a crianças, jovens e adultos que residem em CRQ. Cinco deles possuem escolas que estão circunscritas à Rede Estadual de Ensino (embora possa haver também escolas municipais), sendo eles: Laranjeiras, Estância, Porto da Folha, Brejo Grande e Japoatã; nos demais, as unidades de ensino são vinculadas ao Sistema Municipal de Educação – portanto, responsabilizam-se pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como prescreve a LDB (Lei n.º 9.394/1996). Em razão disso, há apenas duas escolas localizadas em quilombo atendendo estudantes que cursam o Ensino Médio: uma instalada no Quilombo Mocambo, no município de Porto da Folha, e outra situada no Quilombo Brejão dos Negros, no município de Brejo Grande.

Quanto à modalidade Educação Escolar Quilombola, em Sergipe, referindo-se a uma proposta curricular elaborada “de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas”, como estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 (BRASIL, 2012, art. 8º, VII), há muito pouco a ser dito. Esse nosso posicionamento não deve, entretanto, ser entendido como denúncia ou como uma afirmação categórica no tangente à inexistência de práticas pedagógicas aliadas aos dispositivos da resolução supracitada, que define as diretrizes curriculares daquela modalidade de ensino.

O que aqui estamos tentando esboçar é que, considerando-se a quantidade de CRQ presente no estado em evidência (37) e a quantidade de municípios com escolas quilombolas e de alunos matriculados nelas em 2019 (39 e 6.054, respectivamente), segundo o Censo Escolar, uma lacuna considerável precisa ser preenchida, no que concerne ao desdobramento de investigações acadêmicas cujo mote seja exatamente a Educação Escolar Quilombola, principalmente porque, no mais das vezes, esses estudos se restringem a cinco ou seis CRQ,

destacando-se, entre elas, a Mussuca (em Laranjeiras), o Mocambo (em Porto da Folha) e Brejão dos Negros (no município de Brejo Grande).

Uma pesquisa seminal que tenta dar conta da situação educacional em quilombos, no estado de Sergipe, fugindo, por conseguinte, ao enquadre apresentado no parágrafo anterior, foi realizada por Glezia Kelly Costa Santos, em 2011, e resultou em sua dissertação de mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o título “As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente”.

As incursões investigativas de Santos tinham como objetivo “analisar as condições materiais e a formação dos docentes das escolas situadas nas comunidades quilombolas do campo em Sergipe”. Certamente, essa é uma pesquisa de fôlego, já que, embora naquela oportunidade, segundo a própria pesquisadora, houvesse em Sergipe 23 comunidades, ela abrangeu 18 delas, as quais encontravam-se espalhadas pelas diversas mesorregiões do estado, em 13 municípios distintos.

Trazemos, aqui, alguns importantes apontamentos, entre tantos outros, feitos por Santos (2011): 1) não obstante a escola tenha aberto as portas para o povo negro, ela não tem proporcionado as condições necessárias para que esse mesmo povo, nela, permaneça; 2) “a escola não vê no negro a mesma capacidade do branco” (p. 120); 3) “a estrutura precária das escolas, a falta de materiais didáticos [...] os currículos inadequados, a organização do trabalho pedagógico fragmentada, não estabelece novas possibilidades de transformação da escola” (p. 122 [*sic*]); 4) falta de política séria voltada para as escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Embora anterior à outorga da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 (a pesquisa foi desenvolvida em 2011), não cremos que o cenário encontrado por Santos tenha se alterado significativamente. Talvez por isso, Arruti (2017) convoque a nossa atenção para a nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar: “escolas em áreas de quilombo”, ao referir-se às escolas quilombolas – e esse autor faz isso em publicação de 2017. Ao fazer essa convocação, o professor José Maurício Arruti age com propriedade, já que, no mais das vezes, as práticas curriculares dessas escolas não destoam, ou o fazem muito timidamente, daquelas implementadas nas demais escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares. Ou seja, produzem-se os currículos a partir de um pensamento único, monocultural, masculino e branco. Resumindo numa palavra: eurocêntrico.

Os achados de Santos (2011), antes trazidos à luz, estão em fina sintonia com pesquisas realizadas em outros estados brasileiros. Não se trata, dessa maneira, como se verá, de realidade fronteirada no território sergipano. Apresentaremos apenas dois exemplos, mas

poderíamos passar “toda a vida” fazendo desfilar resultados de pesquisas acadêmicas que comprovam a morte da letra, ou seja, o não atendimento à legislação específica (Resolução nº 8/2012).

E é imperativo que logo digamos e que o façamos aos berros: não se deve derramar a culpa nas/os professoras/es que atuam nas “escolas em áreas de quilombo”; busque-se, antes, entender por que as políticas de formação para esse contingente são tão frágeis ou inexistentes se a resolução em espelho prescreve a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, art. 8º, V). Na verdade, “o negócio é mais em baixo” ou mais longínquo, no tempo e no espaço. Atentemos a Quijano (2005b): a modernidade/colonialidade recorreu ao racismo para assegurar suas benesses às custas da exploração e do destroçamento de corpos.

Passemos às pesquisas. As investigações de Maroun (2013), realizadas na Comunidade Quilombola de Santa Rita do Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis (RJ), levaram a pesquisadora à conclusão, naquele momento, obviamente, de que na escola [“em área de quilombo”] não se aprende a ser quilombola, e que, embora houvesse a presença pulsante do jongo (manifestação cultural, foco de suas incursões investigativas) nos discursos dos “bracuienses”, inclusive dos jovens e das crianças, que “mesmo sem fazê-lo propriamente dito, tinham se apropriado dele enquanto ferramenta política” (MAROUN, 2013, p. 192), no contexto escolar, a ausência da comunidade era perceptível.

As pesquisas de Gonçalves (2013), sediadas na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ), objetivando “analisar como a ‘Educação Escolar Quilombola’ vem sendo constituída na mediação entre o Estado, o movimento quilombola, os pesquisadores, a Escola de Santana e a Secretaria Municipal de Educação de Quatis”, conduziram a autora a concluir que: 1) “Em se tratando de uma política de reconhecimento e de uma pedagogia das diferenças [...] afirmamos [...] que a Escola de Santana se encontra ainda no processo da negação” (GONÇALVES, 2013, p. 203).

Nesse ponto, a autora conversa, em seu texto, com a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, tendo como mote de diálogo a obra desta última intitulada “Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira”, publicada em 2009. Nesse texto, Rocha (2009) lembra que, apenas para incluir discussões raciais no arcabouço pedagógico, as escolas passam por quatro fases, crescentemente: fase da invisibilidade, fase da negação, fase do reconhecimento e fase do avanço. A fase da negação, na qual Gonçalves (2013) inseriu a unidade de ensino da comunidade quilombola que sediou sua pesquisa, caracteriza-se pelo fato de a escola iniciar apenas uma reflexão sobre as temáticas

relacionadas ao racismo, (e, mesmo assim) ainda acredita e defende o mito da democracia racial.

Outra conclusão a que chegou Gonçalves foi que, “em relação ao reconhecimento da identidade quilombola, a pesquisa revelou que a escola não contribui ainda para a constituição dessa discussão no currículo. Embora, ela já esteja presente entre alguns professores” (GONÇALVES, 2013, p. 205).

Esses distanciamentos entre escolas localizadas em área de quilombo, práticas culturais quilombolas e Resolução n.º 8/2012 são conhecidas e, de algum modo, já os pontuamos noutro momento, neste mesmo lugar.

Especificamente em relação a Sergipe, cremos ser imprescindível (e esperançoso) enfatizarmos algumas ações que vêm sendo implementadas através de parceria entre professoras/es da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que atuam no NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/UFS), e lideranças das CRQ.

Essa parceria, cujas aproximações se delinearão em anos anteriores, ganhou corpo em 2018, no que tange ao objetivo de pensar mais efetivamente a educação oferecida em escolas localizadas em quilombos e propor, coletivamente, ações que viabilizem tal objetivo. Segundo Lopes *et alii*:

Em relação às reivindicações que tangem a EEQ, nos últimos dois anos, os diálogos entre o NEABI-UFS, o movimento quilombola e os/as professoras/es das escolas quilombolas foram mantidos em diversos espaços de reflexão/discussão, como: eventos acadêmicos promovidos por esse núcleo [NEABI], cursos de formação docente e palestras promovidas pelas secretarias de educação, atividades ofertadas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (SINTESE) e diversos eventos e reuniões organizados pelo MQSE [Movimento Quilombola de Sergipe] (LOPES *et alii*, no prelo).

E acrescentam que, com o intuito de assegurar a implementação da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, nas escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo e naquelas que, mesmo sediadas em espaços não quilombolas, recebem alunos deles originários, o coletivo (composto por representantes do NEABI/UFS, do MQSE e por professoras e professores) apresentou algumas propostas emergenciais:

- 1) Elaboração de orientações para a construção do PPP [...];
- 2) Necessidade de formação para os/as professores/as que atuam nas escolas localizadas nas comunidades quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos/as dessas comunidades;
- 3) Levantamento e análise dos materiais didáticos disponíveis nas escolas sediadas nas comunidades;

4) Estudos sobre e com as comunidades, reverberando na elaboração de materiais didáticos que contribuam para o processo formativo dos/as estudantes quilombolas (LOPES *et alii*, no prelo).

Esse mesmo coletivo decidiu, ainda, criar o Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEEQSE), com o intuito de “promover o debate sobre as realidades e demandas apontadas pelas comunidades, sistematizar a pauta de reivindicação da EEQ de Sergipe e construir propostas e ações com as comunidades em geral” (LOPES *et alii*, no prelo).

Essa empreitada poderá assegurar a efetivação ampla e sólida da EEQ, porque está sendo mobilizada não tão somente por intelectuais que se debruçam sobre a temática, mas também por aquelas e aqueles que estão no chão da escola e por diversas/os representantes dos quilombos e de movimentos sociais.

E esse entrelaçamento de vozes, esse encontro polifônico e polissêmico, é indispensável, visto que as histórias culturais das comunidades quilombolas, mesmo que todas elas sejam originárias de quilombos, têm singularidades: há unidades de ensino formal em áreas quilombolas de vários municípios, cada uma delas, certamente, com uma identidade própria, interesses particulares, práticas culturais exclusivas.

Uma palavra a mais: esse entrecruzamento de modos de existir, que precisa ser fecundado por via do diálogo com a comunidade e por meio da didascência (falaremos sobre este último nos capítulos seguintes), ou por intermédio de um trabalho de tradução, como defende Santos (2009), o qual, por sua vez, requer a criação/definição de espaços, de tempos e de estratégias capazes de assegurar a manifestação das múltiplas vozes, notadamente daquelas cujo notório saber é, para as comunidades às quais pertencem, incontestável, independentemente de estar ou não alinhado com as categorias aureoladas pelo pensamento ocidental/moderno (ciência, filosofia, cristianismo etc.), produzirá, sim, outras narrativas e narrativas outras potentes para a construção legítima de uma Educação Escolar Quilombola no estado de Sergipe. Então, em relação a essa modalidade de ensino, muito poderá/deverá ser dito. Até porque, movendo-se por essa seara, os leões¹³⁸ se transformarão em historiadores e a glória da caça não mais será (ou, pelo menos, não unicamente) dos caçadores.

¹³⁸ Referência ao provérbio africano “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”, já trazido à baila no Capítulo 03.



**Práticas culturais e práticas curriculares:
vozes e silêncios**

CAPÍTULO 05

Práticas culturais e práticas curriculares: vozes e silêncios

Canção Óbvvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei esperando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

É por essa toada que, neste capítulo, intentamos experimentar territórios, quiçá, inventar alguns e rearranjar outros sem, neste meio tempo, agrilhoarmo-nos a eles ou deles tomarmos posse como se inauditos e inéditos fossem. Mais que isso, como se se tratasse de algo além de qualquer atravessamento, intangível a olhares outros, a pensares, dizeres e fazeres capazes de transformá-lo em matéria flutuante. Numa palavra: imune às encruzilhadas e aos encruzilhamentos aos quais, do modo como enxergamos, todos estamos adstritos.

Prenhes de esperança e de coragem, com o olhar grávido das bonitezas que a vida incansavelmente produz em todos os seus atos e sem nos desembaraçarmos da amorosidade necessária à criação (pois, sem ela, toda arquitetura é destrutiva), embora não deixemos de ouvir as/os ressabiadas/os, que nos dirão “É perigoso agir / É perigoso falar / É perigoso andar / É

perigoso esperar, na forma em que esperas” (trabalhando os campos, conversando com homens e mulheres, suando o corpo, calejando as mãos), buscamos ressoar nossa voz, com sua multivocalidade e seus entrecruzamentos, cientes de que *Calaboca*, no mais das vezes, protagoniza as cenas e, noutras tantas, sub-repticiamente, engenha táticas de instalação de mordanças.

Em certo lugar, disse Freire (2003, p. 56): “estou convencido de que discutir uma temática com a massa popular em termos simplistas é um sinal de elitismo de quem faz isso”.

Noutro lugar, França e Mendes (2019, pp. 251-252) enunciaram:

“*Calaboca* já morreu quem manda em minha boca sou eu”. É curioso como animávamos a personagem (*Calaboca*): muito provavelmente sem ciência disso, pensávamos em uma pessoa, autoritária, que, em dado momento de sua vida, decidia quem podia ou não falar, quando isso se efetivaria e a liturgia necessária para tal. Sem ciência disso, as crianças (e éramos entre elas) reproduziam em suas disputas diárias, nos instantes de decisão das encenações e das atrizes e atores com as/os quais contracenariam, ao lado ou contra, a cena nacional: vivíamos (em verdade, sofriamos) as décadas de 1960 e 1970, período de eclosão e encorpamento da ditadura militar. Mas, naqueles anos (só neles?), alheio (ou nem considerando) ao desejo das crianças, *Calaboca* vivia destemidamente e transitava por ruas e ruelas do país sob aplausos de alguns e sobre dores de muitos.

Assim como Freire (2003), França e Mendes (2019) se referem a algumas estratégias de silenciamento do outro (já falamos delas e dele no Capítulo 04) a que recorrem *Calaboca* e os seus sectários para frear a construção coletiva, a criticidade e a criatividade, bem como para obstar a formação de sujeitos críticos e criativos e o erguimento de pontes capazes de produzir sonhos guarda-chuva.

Além das estratégias de silenciamento do outro já elencadas no Capítulo 04, é-nos possível acrescentar a descredibilização do sujeito por alguma característica que lhe é peculiar: entre os machistas, o fato de ser mulher; entre os racistas, as etnias que destoam do modelo europeu; no Brasil, para uma plêiade de cristãos, os professantes de religiões de matriz africana; para os políticos profissionais (ideológicos), os que se situam à esquerda, para uns, ou os que se proclamam pertencentes à direita, para outros; a região de origem, os ciganos, os anões, os moradores de rua (ou em situação de rua), os que escapam do “normalizado”, a indumentária em uso, a língua (ou a variante linguística) utilizada para o discurso...

Tamanho é o poder de *Calaboca* que, não raro, a/o silenciada/o advoga o seu comportamento e se irrompe contra aquelas/aqueles cujos corpos carregam as cicatrizes do amordaçamento. É o que denotamos, a título de exemplo, na situação transcrita por Lélia

Gonzalez (1984), a qual, segundo ela, simboliza a identificação do dominado com o dominador, o que também foi percebido por Fanon (2008)¹³⁹. Mas fiquemos, por ora, com a brasileira:

... Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro criolêu da platéia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar juto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu prá agüentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...

Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é à toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída” (citado por GONZALEZ, 1984, p. 223 [sic]).

Ao referir-se à sua transcrição, que acima reverberamos, assim se porta Lélia Gonzalez (1984, p. 225 [sic]): “Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”. Adiante, a professora e antropóloga brasileira, nascida em Belo Horizonte (Minas Gerais), complementa:

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar

¹³⁹ Exemplificando: “Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca” (FANON, 2008, p. 132).

natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas, etc., até à polícia formalmente constituída. [...] Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (GONZALEZ, 1984, p. 232 [sic]).

E a divisão denunciada por Gonzalez não se limita ao espaço físico, ela também segrega as práticas culturais e as pessoas. Mais que isso, ela busca invisibilizar corpos e saberes que não curvam a cerviz para o pensamento ocidental moderno. É a partir desse nosso posicionamento que fincamos nossas estacas.

5.1 Uma prosa primeira, para fincarmos as estacas

Antes de qualquer compromisso, convém salientarmos que a primeira estaca já foi fincada e o fizemos por meio da poesia “Canção óbvia”, do patrono da educação brasileira. Isso posto, alinhado a Gonzalez (1984) – e essa é nossa segunda estaca –, Fanon assinala que “o mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escolas para indígenas e escolas para europeus, como é supérfluo lembrar o *apartheid* na África do Sul” (FANON, 1968, p. 27, itálico no original). E continua: “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado” (1968, p. 28).

Em linhas posteriores, o pensador martinicano cuidadosamente descreve como se organizam as cidades colonizadas. Diz ele:

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada (FANON, 1968, p. 29, itálico no original [sic]).

Na outra extremidade, ainda segundo Frantz Fanon (1968), situa-se a cidade do colono. Ela se caracteriza pela saciedade, pela limpeza de suas ruas, pela solidez de sua estrutura (em pedra e ferro), pela iluminação, pela presença de asfaltamento, pela proteção dos corpos de quem nela habita. Embora saciada, “cujo ventre [de seus moradores] está permanentemente

repleto de boas coisas”, essa é uma cidade indolente. “A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros” (FANON, 1968, p. 29).

Nesse binarismo pensado por Fanon (1968, p. 32 [*sic*]), é crucial a compreensão de que “o colono só dá por findo seu trabalho de desancamento do colonizado quando êste último reconhece em voz alta e inteligível a supremacia dos valôres brancos”. Isso explica, por exemplo, o desespero do personagem de Lélia Gonzalez (1984) diante do atrevimento da “neguinha” que, indignada com o modo como as/os negras/os estavam sendo tratadas/os (“E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. *Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles*”), “começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa”.

Explica também, em sentido oposto ao tomado pelo personagem de Gonzalez, a reação do operário em construção¹⁴⁰, na poesia de mesmo nome, de autoria de Vinícius de Moraes, ao notar a imprescindibilidade do seu trabalho para a opulência do “patrão”:

[...]
 E foi assim que o operário
 Do edifício em construção
 Que sempre dizia sim
 Começou a dizer não.
 E aprendeu a notar coisas
 A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
 Era o prato do patrão
 Que sua cerveja preta
 Era o uísque do patrão
 Que seu macacão de zuarte
 Era o terno do patrão
 Que o casebre onde morava
 Era a mansão do patrão
 Que seus dois pés andarilhos
 Eram as rodas do patrão
 Que a dureza do seu dia
 Era a noite do patrão
 Que sua imensa fadiga
 Era amiga do patrão.

Porque, assim como ocorre com irmãs siamesas, a colonização, mesmo que não o perceba, está umbilicalmente atrelada à descolonização. Ela (a colonização) até mesmo a enseja. E, embora esse processo não englobe todas e todos ao mesmo tempo - nem definitivamente -, ele fatalmente eclodirá, mais cedo ou mais tarde, porque “a descolonização

¹⁴⁰ Vinícius de Moraes - poesias. Disponível em <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>>. Acesso em: 01 set. 2020.

é o encontro de duas forças congênitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial” (FANON, 1968, p. 26 [sic]).

Há outra coisa a ser dita, a partir de Fanon (1968), sobre o processo de descolonização. Ele parirá, indiscutivelmente, homens e mulheres novos. Não mais aquele e aquela que precederam à situação colonial; também não mais aquele e aquela construídos no contexto da colonização, mas sim homens e mulheres que, a despeito das cicatrizes que marcam e demarcam seus corpos e suas almas, aprenderam a repará-las como símbolos de lutas e de conquistas; homens e mulheres novos diante de novas e possíveis utopias.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atôres privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. *A descolonização é, em verdade, criação de homens novos* (FANON, 1968, p. 26, itálicos nossos [sic]).

A descolonização é, certamente, um processo de encruzilhada. Por via disso, “potencializa a mobilidade e as transformações radicais necessárias, confrontando as noções desencantadas dos modelos monorracionais e universalistas” (RUFINO, 2017, p. 71). Simboliza, portanto, um território de proliferação do imprevisível, de engenharia do insólito. As encruzilhadas são, por “natureza”, polivocais, polissêmicas e assíncronas. Em razão disso, parece-nos impossível, *a priori*, definir suas consequências e os sujeitos delas resultantes.

Convém trazeremos à baila que, inobstante a descolonização simbolize não apenas uma ruptura com a situação colonial, mas um passo largo na construção de uma nova sociedade e, à vista disso, de novos discursos e novos sujeitos, ela, a descolonização, não é condição *sine qua nom* para a decolonialidade; ao contrário, essa continua bailando a despeito dos avanços daquela. Dizendo de outro modo: quando o personagem de Lélia Gonzalez (1984) se amofina diante da “neguinha” - sendo ele também um negro posto à margem - que ousa contestar o comportamento das/os brancas/os, as/os quais não apenas, espacialmente, marginalizavam as/os negras/os presentes, mas também as/os silenciavam, há nele não apenas uma aceitação, mas uma incorporação da “parte que te cabe nesse latifúndio”¹⁴¹. Isto é, pretas e pretos não de aceitar que são inferiores, tanto biológica como culturalmente, assim como latino-americanos e africanos devem olhar para a Europa (também para os Estados Unidos) de baixo para cima (o

¹⁴¹ Referência a um verso da canção “Funeral de um lavrador”, de Chico Buarque. Disponível no site “Letras” (<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45132/>). Acesso em: 20 set. 2020.

globo terrestre, distribuído e utilizado por escolas “Brasil afora”, ilustra bem essa nossa conclusão).

Maldonado-Torres¹⁴² enxerga a colonialidade de um modo que nos parece exemplar: “a colonialidade [...] forjou-se na colônia, no barco com os escravos, nas plantações, no espaço íntimo da casa, no Estado, na relação entre império e colônia, e entre centro e periferia. Dali se expandiu de múltiplas formas, de modo que hoje em dia está por todos os lados e nos afeta a todos”.

Noutro momento e lugar, referindo-se especificamente à colonialidade do ser, que talvez seja aquela que melhor se espelha no comportamento do protagonista de Lélia Gonzalez, Maldonado-Torres (2016) ressalta que ela não se esgueira tanto pelo papel de consumidor desempenhado, com felicidade, pelo sujeito moderno, nem tão pouco prende-se à lógica do capital: “este conceito [colonialidade] pretende identificar com mais precisão as formas em que a linha subontológica moderna se produz e reproduz as atitudes humanas que jogam um papel crucial” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92). E continua:

É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser. A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92).

Aqui, algumas reflexões podem ser desdobradas. A primeira refere-se a um operador conceitual do próprio Maldonado-Torres (2019): a “diferença subontológica” (ver Capítulo 03), ou seja, os sujeitos são distribuídos numa grade hierárquica que define e determina a humanidade de uns e a falta dela em outros. Erige-se, então, a partir dessa hierarquização, as categorias humano, subhumano e inumano. É no seio dessa categorização dos seres humanos que são buscadas e encontradas as justificativas para a apropriação de territórios, para a escravização de homens e de mulheres, para a exploração do solo e do subsolo, para o genocídio de grupos étnicos, para a imposição de uma cultura única. É também nesse mesmo território que o conceito de guerra justa (ver Capítulo 01) ganha corpo e que as práticas religiosas, que destoam da professada por quem institui a categorização, são diabolizadas.

A segunda e última reflexão, em relação ao excerto supratranscrito, diz respeito ao fato de que a “zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte

¹⁴² Grupo Decolonial de Tradução. Disponível em <<https://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ou a indiferença diante da morte na zona do não ser” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92). Nesse âmbito, os diálogos com Fanon (1968) e a sua descrição da “cidade do colonizado” e da “cidade do colonizador” parecem-nos explícitos. E esses diálogos, em nosso entendimento, podem fundamentar nossa compreensão sobre os (des)caminhos pelos quais trilha, “capengando”, a Educação Escolar Quilombola, objeto de nosso interesse.

Noutra chave de leitura, mas movendo-se pelo mesmo campo semântico, ao referir-se ao pensamento ocidental moderno, Boaventura de Sousa Santos (2009) o qualifica como abissal, isso porque é ele, esse pensamento, o responsável pelo erguimento de linhas abissais, e tais linhas atuam radicalmente para e na estruturação das zonas do ser e do não ser. Santos (2009) denomina essas zonas de “universo deste lado da linha” e “universo do outro lado da linha”. Esses universos resultam de sistemas de distinções – por exemplo: “visíveis” e “invisíveis”, “regulação/emancipação” e “apropriação/violência”. Todavia, são as distinções alocadas “do outro lado da linha” que fundamentam as que se encontram “deste lado da linha”. É a “cidade colonizada” assegurando o deleite da “cidade do colonizador”.

Convém assinalarmos que tanto a apropriação quanto a violência alcançam todos os territórios pensados por Sodré (1988): o território público (logo, a destinação das riquezas do solo e do subsolo da zona colonial   decidida por “este lado da linha”, a despeito da miserabilização que resulte disso para “o outro lado da linha”); o território da casa ou privado - pensamos que aqui se encaixa bem o exemplo contemporâneo das invasões policiais, no Rio de Janeiro (também noutras plagas), das residências das pessoas que habitam em comunidades (favelas); o território interacional (vejamos, por exemplo, o caso das famosas “carteiradas”; mas também as formas de tratamento reservadas a políticos, desembargadores, cardeais, papas...); e o território do corpo.

Quanto   apropriação/violência que ataca o território corpo, lembrem-se da “estimativa assustadora” de Quijano (2005b), por nós trazida à baila no quarto capítulo desta Tese, segundo a qual somente nas três primeiras décadas do século XVI (em apenas trinta anos), mais da metade da população das Américas, que então contava com mais de cem milhões de pessoas, foi simplesmente exterminada? Pois bem, fizemos dois c culos do terror, e o fizemos porque, como declara Freire (1996b, p. 79), a “denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetiza  o entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Sendo assim, nossa esperança é de que, ao denunciarmos, possamos, num futuro próximo, anunciar o nosso sonho: a convivência respeitosa entre as diferenças que caracterizam todos os seres.

Isso posto, como Quijano (2005b) refere-se a “mais da metade”, e a população das Américas, a que ele se remete, no período do genocídio por ele referido, era superior a cem milhões, para facilitar a nossa contabilidade, trabalhamos exatamente com cinquenta milhões de vidas de povos originários subtraídas em apenas 30 anos. O primeiro cálculo revela-nos que, diariamente, assassinavam-se mais de 4.560 pessoas, ou seja, um número superior a 190 seres humanos era exterminado a cada hora.

O outro cálculo - e perdoem-nos por ele, mas consideramos importante a denúncia, porque ela, de algum modo, permanece - é ainda mais medonho, se é que isso é possível. Atribuímos ao corpo de cada ser humano uma largura média de 35cm. Multiplicando-se esse valor pelo número de pessoas dizimadas, o produto resultante corresponde, em quilômetros, a exatamente 17.500, o que seria suficiente para construir, com corpos humanos - ou quase isso, se pensarmos na diferença subontológica de Maldonado-Torres (2019) -, uma ponte sobre o Pacífico conectando Brasil e Japão. É óbvio que os genocidas não seguiriam por esse caminho: macularia o solado do *Louis Vuitton*.

Há outra contabilidade, cujo destaque se faz imprescindível. Um grupo de universidades localizadas em países distintos - *Emory University* (EUA), *University of Hull* (Reino Unido), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e *Victoria University of Wellington* (Nova Zelândia) - produziu, em conjunto, o maior banco de dados sobre o tráfico de escravos originários da África, o *Voyages: the transatlantic slave trade database*. “Entre 1525 e 1867 [...], 3.189.262 africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36,7% dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos” (BERNARDINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 16). Ainda segundo esses mesmos autores, nesse mesmo lugar, a estimativa de africanas e africanos capturados violentamente de seu território, naquele mesmo período, circunda os 12,5 milhões de pessoas.

Apesar do terror já demonstrado por via de cálculos, ainda há um adendo que precisamos alumiar. Consoante Ribeiro e Silva (2017), dos 12,5 milhões de negras e negros arrancadas/os brutalmente de seu território e transportadas/os em condições degradantes nos porões dos navios negreiros (tumbeiros), 10,7 milhões aportaram nesta outra margem do Atlântico. Essa é uma operação simples: 1,8 milhões de seres humanos (ou quase isso – recordam-se da diferença subontológica?) tiveram suas vidas ceifadas durante a travessia, ou seja, muitos corpos foram acolhidos pelas águas de Iemanjá (*Yemoja*).

Após essas denúncias, continuemos a fincar as nossas estacas. Walter Mignolo, entendendo que a modernidade não seria instituída em ausência da colonialidade, nem esta

alheia àquela, e que ambas vieram à luz ainda no século XV, seguindo a escrita de Dussel (2005), conclui que, embora gêmeas, durante as primeiras frações de segundo do parto, ambas foram demarcadas por aquilo que ele denominou de “diferença colonial” (MIGNOLO, 2005).

Em entrevista concedida a Luciano Gallas, em 2013, o argentino assim se posiciona em relação a esse conceito:

Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo.

Ainda conforme Mignolo (2005, p. 40), “a diferença colonial é dupla porque é subalterna”. Noutras palavras, o sujeito vive a experiência da modernidade no interior da colonialidade. Isso o põe sempre (ou no mais das vezes) diante de dilemas esfaceladores no que concerne às suas crenças, às suas defesas e até mesmo à sua subjetividade.

É evidente, aqui, o diálogo costurado com Du Bois, manifesto, inclusive, cortesmente pelo semiólogo argentino. Du Bois, na obra seminal “As almas da gente negra”, analisa o conflito em meio do qual se move o afro-estadunidense: enxergar-se a partir do olhar do outro, um outro que o vê com piedade ou com desdém: “e sempre a sentir sua duplicidade - americano, e Negro. Duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que destroce” (DU BOIS, 1999, p. 54). Recordam-se do personagem de Gonzalez (1984) que se indigna com a revolta da “neguinha”?

A diferença colonial é, pois, o resultado de relações antagônicas; é a instauração de dicotomias que não apenas hierarquizam, também promovem invisibilidades e desumanidades. E em diálogo com o sociólogo peruano, Aníbal Quijano, Mignolo (2005, p. 36) assinala que “a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza”.

Dentro dessa seara (e ficando mais uma estaca), ao reportar-se à colonialidade do poder, em um texto já clássico, Quijano (1992) discorre sobre as estratégias a que recorre a Europa para impor um modo único de compreensão do mundo e de ação sobre ele. Assim escreve o sociólogo peruano:

Durante el mismo período en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. Tal coetaneidad entre la recolonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. En realidad, tuvo implicaciones decisivas en la constitución del paradigma, asociada al proceso de emergencia de las relaciones sociales urbanas y capitalistas, las que, a su turno, no podrían ser plenamente explicadas al margen del colonialismo, sobre América Latina en particular¹⁴³ (QUIJANO, 1992, p. 14).

Na obra, da qual extraímos o excerto acima, Aníbal Quijano apresenta os fundamentos e as estratégias que vão produzir uma cosmovisão de mundo, única e universal, e, a partir dela, relações entre os seres humanos - e entre esses e o conhecimento - e ainda entre o conhecimento verdadeiro e o falso. Ele denomina essa racionalidade de colonialidade, porque, embora seus alicerces tenham sido fincados simultaneamente ao colonialismo, este permanece e se amplia mesmo após as lutas e conquistas de independência das nações colonizadas.

A lógica que subjaz ao advento da colonialidade é a mesma que movia, então, a relação entre sujeito e objeto: 1) “*en primer término, en ese presupuesto, ‘sujeto’ es una categoría referida al individuo aislado, porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión*”; 2) “*en segundo término, ‘objeto’ es una categoría referida a una entidad no solamente diferente al ‘sujeto/individuo’, sino externo a él por su naturaleza*”; 3) “*tercero, el ‘objeto’ es también idéntico a sí mismo, pues es constituido de ‘propiedades’ que le otorgan esa identidad, lo ‘definen’, esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros ‘objetos’*”¹⁴⁴ (QUIJANO, 1992, p. 14).

Portanto, ainda conforme Quijano (1992), é essa lógica, derivativa da relação entre sujeitos e objeto (que leva à produção do conhecimento), que baliza o eurocentrismo e, como consequência, a colonialidade. Ou seja, os modos de ser, de fazer e de interagir dos povos

¹⁴³ Em tradução livre do autor “Ao tempo em que se consolidava a dominação colonial europeia, se estabeleceu o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, que se constituiu como um paradigma universal do conhecimento e da relação da humanidade com o resto do mundo. Essa coetaneidade entre a recolonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi de forma alguma acidental, como revelado pela própria forma como o paradigma europeu do conhecimento racional foi produzido. Na realidade, teve implicações decisivas na constituição do paradigma, associadas ao processo de emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, que, por sua vez, não se explicariam plenamente fora do colonialismo, em particular na América Latina”.

¹⁴⁴ Em tradução livre do autor: 1) “em primeiro lugar, ‘sujeito’ é uma categoria referente ao indivíduo isolado, porque se constitui em si e perante si, no seu discurso e na sua capacidade de reflexão”; 2) “em segundo lugar, ‘objeto’ é uma categoria que se refere a uma entidade não apenas diferente do ‘sujeito/indivíduo’, mas externa a ele por sua natureza”; 3) “terceiro, o ‘objeto’ também é idêntico a si mesmo, pois é constituído de ‘propriedades’ que lhe conferem essa identidade, ‘o definem’, ou seja, o demarcam e ao mesmo tempo o localizam em relação aos demais ‘objetos’”.

originários das Américas, da África e de outras partes do planeta passam a ser vistos como objetos de análise (de exploração) dos europeus e, principalmente, de seus intelectuais.

Mas não somente as práticas desses territórios convertem-se em objetos, também as gentes dessas regiões são “objetificadas”. Isso explica, por exemplo, a explosão de zoos humanos em várias partes do mundo, entre os séculos XIX e XX, tendo sido fechado o último deles, localizado na Bélgica, no século passado (1958¹⁴⁵); explica também a escravização de ontem e de hoje e os extermínios que ocorreram ontem... e hoje também.

A diferença subontológica, a produção de inexistências, a diferença colonial, a negação da pluriversidade do mundo (esquecimento das/os condenadas/os e da condenação) e a colonialidade encontram respaldo nessa lógica apontada por Quijano (1992), a qual, por sua vez, apoia-se em discursos despropositados, mas não desinteressados, tais como: missão civilizatória, criação do personagem do “selvagem”, exotismo e, obviamente, a ideia de raça.

De acordo com Quijano (1999, p. 43), “a ideia de ‘raça’ é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos”, e ela, a ideia de raça, está na base daquilo que o sociólogo peruano batiza de colonialidade do poder. Para ele, a “colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’” (QUIJANO, 2002, p. 04).

É imperativo negritarmos que, não obstante a raça seja um pressuposto básico na gênese e musculatura da colonialidade do poder, o patriarcado e o capitalismo são imprescindíveis para o seu encorpamento e manutenção. Aliás, é por meio dessa tríade que a divisão do trabalho encontra seus alicerces.

A mesma matriz que sustenta, historicamente, a colonialidade do poder também atua, de igual modo, no provimento da colonialidade do saber e do ser – Maldonado-Torres¹⁴⁶ pensa ainda em uma colonialidade de gênero. Em verdade, essas três estratégias de controle, exploração e sujeição do outro, em todas as dimensões territoriais pensadas por Sodré (1988), já abordadas neste capítulo (e noutros também), são indispensáveis à continuidade das relações de produção que movem os Estados e mant m a riqueza, a supremacia da cultura e da “verdade” em determinado setor do planeta, a despeito das misérias (porque as misérias são múltiplas, jamais esqueçam isso!) que afloram no setor maior da Terra.

¹⁴⁵ Ver matéria, na Revista Super Interessante, intitulada “  verdade que já existiram zoológicos humanos?”, de Gelza Martins. Disponível em <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/e-verdade-que-ja-existiram-zoologicos-humanos/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

¹⁴⁶ Grupo Decolonial de Tradução. Disponível em <<https://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html>>. Acesso em: 01 set. 2020.

5.1.1 Em cada estaca fincada, uma lamparina

O que nos anima (alimenta a alma) ao “puxarmos conversa” nessa roda é que, para cada falante nela presente, há sempre possibilidades de rupturas, de tensionamentos, de construção de um mundo outro, ainda que reconheçamos os obstáculos rochosos que se (im)põem em nossa trilha, no caminho das/os condenadas/os da Terra, como diria Fanon (1968), ou dos esfarrapados do mundo, no dizer de Paulo Freire (1996b).

Recolhemos, inicialmente, das mãos desse último as primeiras lamparinas. Paulo Freire, muito provavelmente pela dedicação de uma vida inteira à educação, possui uma profusão delas. E todas irradiam luzes nas mais diversas direções e regiões. Não obstante, em razão de interesses nossos e com a intenção de não tornar esta escrita ainda mais extensa, trabalhamos com apenas três delas: a esperança, a dodiscência e a militância.

Começemos com a esperança. Nas páginas iniciais deste capítulo, trouxemos, na íntegra, uma poesia do patrono da educação brasileira, intitulada “Cântico óbvio” (FREIRE, 2000, *itálicos nossos*). Nela, nos versos derradeiros, segundo a leitura que deles fazemos, o autor fala de esperança:

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
*Estarei esperando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera”*

Mas essa não é a esperança que semanticamente se harmoniza com o verbo esperar, e sim aquela que resulta do verbo esperar (“Estarei esperando a tua chegada / como o jardineiro prepara o jardim / para a rosa que se abrirá na primavera” – e ela se abrirá, creiam!).

E esperar, por seu turno, ajusta-se ao estímulo, à ação, ao movimento, à busca, ao trabalho, à luta, à militância. Por isso, naquele mesmo poema, “Cântico óbvio”, Paulo Freire (2000) enfatiza:

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam [...].

A esperança, diria o velho professor, é uma exigência ontológica: “a esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 1996b, p. 72).

A segunda lamparina que recolhemos de Freire é a *docência*. Trata-se de um neologismo freireano criado a partir da combinação de dois outros termos, *docência* e *discência*. Essa expressão está embrionariamente conectada à ideia de que o/a educador/a ensina, mas também aprende com a/o educando/a – e o inverso também se faz. Por essa razão, Freire opta por usar as expressões educador-educando, para referir-se ao/à professor/a, e educando-educador quando a alusão é feita à/ao estudante. Nas palavras de Freire (1996b, p. 23):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo.

Por fim, a *militância*. Em Freire, a *militância* entrecruza-se com a *esperança* (“Não te esperarei na pura espera / porque o meu tempo de espera é um / tempo de quefazer). Por essa razão, na poesia “Canção óbvia”, a espera do eu lírico envolve ação permanente e reflexão sobre essa ação. Segundo Giroux (2015, p. 328), Freire “*moldeaba la esperanza como una militancia reflexiva y crítica*¹⁴⁷”, e, consoante Moretti (2015, p. 336), para Freire,

*La responsabilidad y el compromiso del educador y de la educadora con los seres humanos se encuentra en la justa ira contra el discurso dominante, que de manera fatalista, condena a la inmovilidad a todos y todas, así como la imposibilidad de cambiar la realidad porque “siempre fue así”*¹⁴⁸.

Obviamente, poderíamos ter recorrido a diversas outras ferramentas armazenadas na caixa frutífera de Paulo Freire: dialogicidade, autonomia, denúncia/anúncio, invasão cultural, curiosidade epistemológica, conscientização, círculos de cultura, ad-mirar... Enfim, como dito, a caixa é farta. Sem embargo, cremos que as ferramentas por nós utilizadas, além de agruparem ou de se encaixarem em várias outras, servem-nos sobremaneira na construção das reflexões a serem desdobradas posteriormente.

Em Fanon, há duas lamparinas que muito nos interessam. Primeiramente, a distinção fundamentada e sensível entre a cidade do colonizador e a cidade do colonizado (FANON, 1968). Isso porque, do modo que enxergamos, os currículos não apenas são produtos

¹⁴⁷ Em tradução livre nossa: “moldava a esperança como uma militância reflexiva e crítica”.

¹⁴⁸ Em tradução livre nossa: “A responsabilidade e o compromisso do educador e da educadora com os seres humanos se encontra na justa raiva contra o discurso dominante, que fatalisticamente condena a todos e a todas à imobilidade, bem como à impossibilidade de mudar a realidade porque “sempre foi assim”.

da cidade do colonizador, mas, mais que isso, são instrumentos utilizados para ampliar, tonificar e irradiar o que ela apregoa e, em consequência disso, atuam em nome da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Encontramos a segunda lamparina desse filósofo noutra obra, “Pele negra, máscaras brancas”. À página 189 dessa obra, Fanon (2008, *itálicos no original*) taxativamente proclama: “não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente”. Logo a seguir, na mesma produção, reitera: “Não sou escravo da Escravidão que desumanizou meus pais” (FANON, 2008, p. 190).

Uma leitura mais apressada poderia conduzir o/a leitor/a à conclusão de que o pensador martinicano não era um homem engajado na luta antirracista. Para esse/a, convém assinalarmos que Frantz Fanon participou da resistência argelina, combatendo a dominação colonial francesa, e lutou ao lado da resistência francesa, combatendo os nazistas¹⁴⁹. O que o diferencia é por ele mesmo expresso: “Sou solidário do Ser na medida em que o ultrapasso” (FANON, 190, p. 190).

A luta de Fanon sempre foi contra qualquer forma de miserabilização do outro. Em razão disso, ele faz a defesa do “mundo do Ti”: “Não conquistei minha liberdade justamente para edificar o mundo do Ti?”. E continua seus questionamentos: “Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro?” (FANON, 2008, p. 191).

Fanon, embora vítima do racismo e sensível conhecedor da situação dos povos africanos, tendo inclusive publicado um livro estimulando a revolução daquele continente, não se asila na sua condição de homem negro para delimitar seu raio de ação. É um homem cuja bandeira a desfraldar é a que exige a liberdade para toda a humanidade.

Ao refletir sobre o “mundo do Ti”, e considerando a questão que o filósofo martinicano Frantz Fanon (2008) levanta a si mesmo, o professor porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres enfatiza a relevância da atitude nesse autor:

Construir o mundo do Ti implica uma oposição à *catástrofe metafísica*, ao paradigma da guerra e à separação ontológica. Essa luta é buscada com amor - como atitude positiva do condenado - e raiva - como uma forma de negação que é inspirada e orientada pela atitude positiva do amor. Amor e raiva são

¹⁴⁹ Para maiores informações, ler matéria no *site* Ópera Mundi, intitulada “Franz Fanon, ator e pensador da luta anti-colonial”. Disponível em <<https://operamundi.uol.com.br/super-revolucionarios/60099/franz-fanon-ator-e-pensador-da-luta-anticolonial>>. Acesso em: 04 set. 2020.

expressões do "sim" e do "não" que Fanon identifica como primárias da agência decolonial e da atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

Com base no exposto, consideramos a “atitude” (certamente uma militância) diante da condenação uma lamparina fanoniana.

Da lavra de Boaventura de Sousa Santos (2009), colhemos a “co-presença”, a qual, conforme o autor, é a primeira condição para a inauguração de um pensamento pós-abissal, ou seja, aquele que tensiona as linhas abissais, que, por sua vez, e como já dito, promovem segregações, *apartheids*. Radicalizar a “co-presença” “significa que as práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2009, p. 45). Significa também, ainda em termos de Santos (2009), conceber a incompletude dos conhecimentos e também das ignorâncias; noutras palavras: imprimir o universalismo negativo.

A “co-presença” exige um trabalho de tradução cultural, isto é, um “procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (SANTOS, 2002, p. 262). Essas duas ferramentas, “co-presença” e trabalho de tradução, podem nos conduzir a uma ecologia de saberes, que entendemos como espaço/tempo encruzilhada, ou seja, “como um campo de possibilidades, horizonte disponível para as transformações radicais” (RUFINO, 2017, p. 41), portanto capaz de produzir o inaudito, o inusitado.

Em se tratando de Maldonado-Torres, a lamparina que nos alumia é, entre tantas outras, sua ideia de combate ao esquecimento da condenação e das/os condenadas/os (MALDONADO-TORRES, 2008), em diálogo íntimo com Fanon (1968). Isso porque tal comportamento simboliza rejeição à ideia de uma cultura única e afirmação da pluriversidade do mundo, tanto no sentido das práticas quanto no dos sujeitos que as colocam em ação e são, por elas, movidos.

A lamparina a que recorremos, em Walter Mignolo, é a ideia de pensamento fronteiro, vez que pensar na fronteira (o pensamento fronteiro) é erigir modos de atravessar (construir novos caminhos) as formas de colonialidade que nos incitam a olhar numa mesma direção (a Europa) e a ver nela o padrão de pensamento, de ética e de estética existente, em detrimento da negação de si e dos seus que esse olhar é capaz de erigir. O pensar fronteiro “é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial. Por quê? Porque a epistemologia fronteira é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter à *humanitas*, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la” (MIGNOLO, 2017b, p. 16, itálicos no original, sublinhados nossos).

Ainda de acordo com Mignolo, diante da lógica e das estratégias coloniais, o indivíduo que destoava do modelo padrão (e, nesse lugar, ele se refere especificamente à língua, mas o mesmo raciocínio pode ser estendido, ontem e hoje, ao fenótipo, à região de nascimento/origem etc.), “ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se” (MIGNOLO, 2017b, p. 18). Mas uma rota distinta é sempre possível, e essa rota pode ser descrita por via do pensamento fronteiriço.

Com essas ferramentas no horizonte, que, no mais das vezes, acoplam-se e, noutras tantas, com alguma frugalidade, podem se substituir, discutimos, a partir dos (e com os) diálogos travados com brincantes do Samba de Pareia, estudantes, professoras/es e gestoras/es, as práticas curriculares implementadas na EMEF Prefeito José Monteiro Sobral e a relação delas com as práticas culturais da Comunidade Quilombola Mussuca, com o lume direcionado para o Samba de Pareia.

5.2 Escola e cotidiano: Em que pé se encontram essas relações? Olhando para Laranjeiras

Já dissemos isto. Sergipe, a menor unidade federativa do país, com apenas 21.925,424 km² de área e uma população estimada em 2.318.822 pessoas¹⁵⁰, contabiliza, nos dias que correm, 37 CRQ. Não há escolas em todas essas comunidades. Mas, observando os dados que nos foram gentilmente enviados pela Coordenadoria Estadual do Censo Escolar e que se encontram disponíveis, conforme essa mesma Coordenadoria, no Censo Escolar de Sergipe¹⁵¹, identificamos que há 39 escolas “em quilombo” distribuídas em 28 municípios. A tabela abaixo (Tabela 08) retrata essas informações.

Tabela 08: Matrícula em escolas localizadas em CRQ/2019¹⁵²

N.º de escolas	Matrícula (por nível e modalidade de ensino)											Matrícula total
	Crec.	PE	EFI	EFF	EM	CT/EM	EJA/EFI	EJA/EFF	EJA/EM	EP	EMI	
39	432	711	2.798	1.325	245	0	283	260	0	0	0	6.054

Fonte: Dados obtidos junto à Coordenadoria do Censo Escolar/SEDUC

¹⁵⁰ Dados recolhidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 05 de setembro de 2020. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html>>.

¹⁵¹ Link: www.seduc.se.gov.br/transparencia.asp.

¹⁵² Legenda: Crec. (creche), PE (pré-escola), EFI (anos iniciais do Ensino Fundamental), EFF (anos finais do Ensino Fundamental), EM (Ensino Médio), CT/EM (curso técnico a nível de Ensino Médio), EJA/EFI (Educação de Jovens e Adultos para os anos iniciais do Ensino Fundamental), EJA/EFF (Educação de Jovens e Adultos para os anos finais do Ensino Fundamental), EJA/EM (Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio), EP (ensino profissionalizante), EMI (Ensino Médio integral).

Talvez o primeiro dado que nos convoca a atenção, ao olharmos a Tabela 08, diz respeito à baixa taxa de matrícula no Ensino Médio (245 estudantes). Como é de conhecimento público, esse nível de ensino, conforme reza a Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996, art. 10, VI), é de responsabilidade do Estado, e não dos municípios, embora aquele deva assegurar o Ensino Fundamental. Em Sergipe, sob a dependência da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), há apenas cinco unidades de ensino sediadas em CRQ, sendo que apenas duas delas oferecem o Ensino Médio: o Colégio Estadual Amélia Lima Machado (localizado no quilombo Brejão dos Negros, no município de Brejo Grande) e o Colégio Estadual Quilombola 27 de maio (situado na CRQ Mocambo, no município de Porto da Folha).

De qualquer sorte, o número total de crianças, jovens e adultas/os matriculadas/os em escolas quilombolas (6.054 alunas/os), exige das/os gestoras/es públicas/os ações efetivas que, no mínimo, atentem-se na Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 que disciplina a modalidade de ensino que deve ser adotada por essas escolas (BRASIL, 2012).

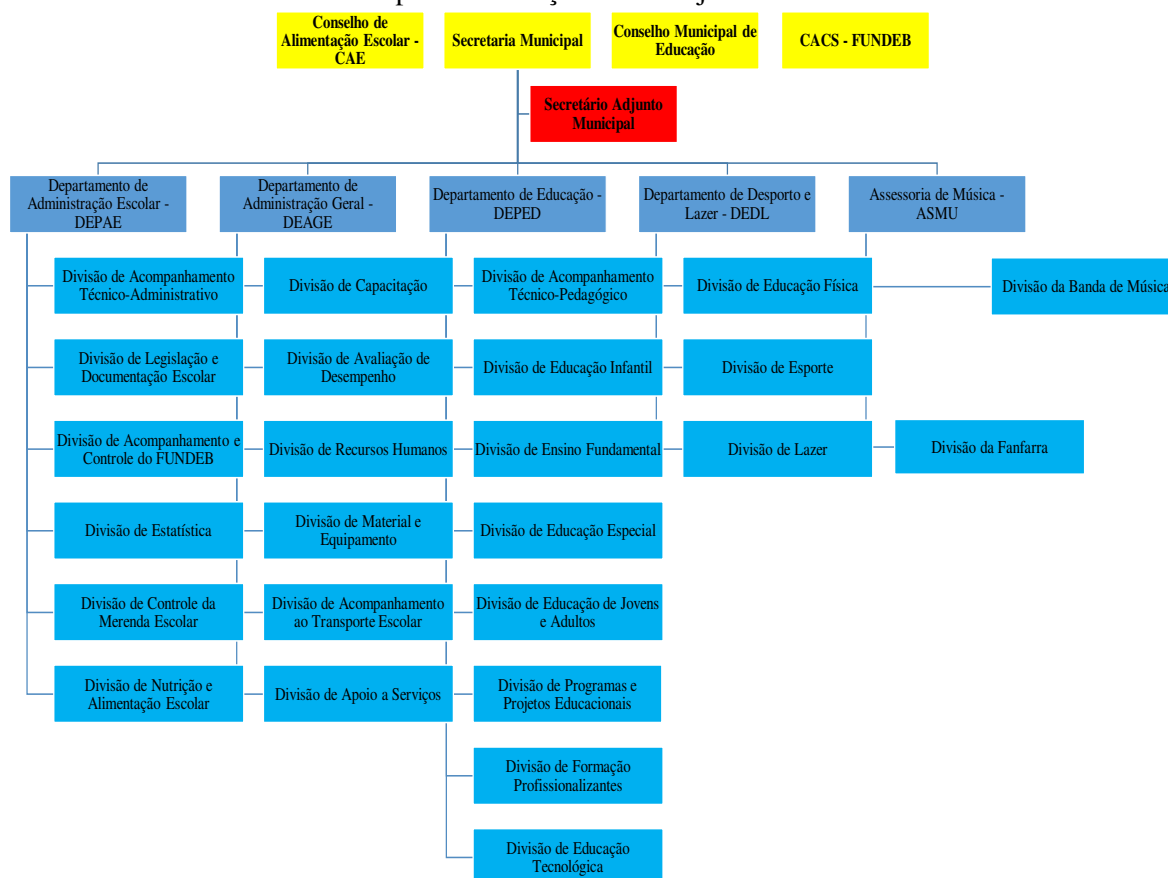
Convém ainda enfatizarmos o descompasso entre o número de “escolas quilombolas” e a quantidade de CRQ. A explicação é simples: há CRQ que, por causa da demanda de habitantes em idade escolar, possuem mais de um estabelecimento de ensino. É o caso, para citarmos apenas um exemplo, da Mussuca, onde há três escolas.

Antes de adentrarmos, propriamente, as conversas travadas com os diversos malungos, apresentamos o organograma de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Laranjeiras, onde se encontra hospedada a CRQ Mussuca.

A despeito das dimensões do organograma, pensamos ser importante recriá-lo neste espaço/tempo porque, acreditamos, tanto as falas expressas pelos malungos, com os quais conversamos e aprendemos, quanto as nossas reflexões sobre elas, adquirem maior e mais vigoroso substrato para as análises e compreensões da realidade que, por ora, baila em Laranjeiras, brinca na Mussuca e transita na escola onde fincamos nossas incursões acadêmicas, ao nos apoiarmos no referido organograma, visto que ele demonstra a estrutura de funcionamento da SEMED.

Para além disso, a Mussuca é uma Comunidade Quilombola assentada no município de Laranjeiras; portanto, as escolas públicas municipais implantadas nesse Quilombo (incluindo-se aquela com a qual trabalhamos) são subordinadas à SEMED e, por essa razão, são alcançadas pelas políticas empreendidas pela gestão municipal e geridas por essa secretaria. Logo, compreender o funcionamento da SEMED é condição imprescindível ao entendimento dos processos administrativos-pedagógicos que se desdobram na unidade de ensino que direcionamos nossa lamparina.

Figura 31: Organograma da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras - 2018¹⁵³



Fonte: Imagem copiada a partir de fotografias encaminhadas por entrevistadas/os, em 2020.

Há uma canção da banda Catedral, denominada “Eu amo mais você do que eu”, que, a certa altura, faz a seguinte asserção: “E a verdade é absurda no plural / Mas pra mim, honestamente, isso é normal”¹⁵⁴. Afora a beleza da canção e a licença poética a que ela faz jus, não cremos que a verdade, invariavelmente, seja “absurda”, mas, “honestamente”, acreditamos que ela, sem dúvida, é contextual, temporal e dependente da perspectiva. Então, se, na perspectiva daquela banda, ela é pluralmente absurda, que assim o seja - mas, combinemos: segundo o ângulo de visão da banda em questão, a “Catedral”, estamos de acordo? Quiçá, acostando-nos no organograma (Figura 31), possamos encontrar uma “verdade absurda no plural”.

¹⁵³ Pelas dimensões da figura (Figura 31), fomos obrigados a reduzir, nela, o tamanho da fonte, o que exige do/a leitor/a uma atenção mais apurada para decifrar a denominação de cada departamento e de cada uma de suas divisões.

¹⁵⁴ Disponível no site “Vagalume - música é tudo”. Link <<https://www.vagalume.com.br/catedral/eu-amo-mais-voce.html>>. Acesso em: 05 set. 2020.

Há outra “verdade” que se costuma repetir aqui e ali – já se transformou num refrão – cuja autoria desconhecemos, que repete perenemente: “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Será?

Laranjeiras está entre os municípios que possuem a maior população negra do estado (Sergipe). O número supera os oitenta pontos percentuais. Há, nesse município, dezenas de grupos de tradição oral; parcela significativa deles de base africana. É o caso, por exemplo, do Samba de Pareia, do Samba de Coco, do Lambe-Sujo e da Taieira.

A rede de ensino (pública) é relativamente pequena. Compõe-se de 23 (vinte e três) escolas. Ocorre que 05 (cinco) delas estão sob a jurisdição do Estado. Então, apenas 18 (dezoito) unidades de ensino ficam sob a tutela do poder municipal. Nesse contexto, convém focarmos a tabela seguinte (Tabela 09):

Tabela 09: Número de escolas e matrícula na SEMED/Laranjeiras - 2019

N.º de escolas	Matrícula por nível e modalidade de ensino						Matrícula total
	Creche	Pré-escola	EF (anos iniciais)	EF (anos finais)	EJA (EF)	Educação Especial AEE	
18	280	509	1.425	805	642	72*	3.661

Fonte: Censo escolar / Sergipe - 2019

Nessa tabela (Tabela 09), asteriscamos a matrícula de alunos na Educação Especial (EE) porque não se trata de escola ou de sala de aula específica. Essas/es alunas/os se encontram matriculadas/os nas turmas consideradas “regulares” e são acompanhadas/os, no contraturno, por um profissional específico que tenta suprir suas dificuldades ou alargar suas habilidades. O/A professor/a Ikęko, que é docente da rede municipal há 13 anos e, no momento, atua na sede da SEMED, explicita como funciona o atendimento educacional especializado (AEE):

A Educação Inclusiva, ela vem pregar a questão da, da pessoa com deficiência na sala regular, né? A gente sabe que existe casos que não é possível, mas a grande parte dos, dos, dos¹⁵⁵ alunos, né, eles podem frequentar as salas regulares e aí o AEE, no caso, é um atendimento específico que é feito no contraturno. Então, são duas coisas totalmente diferentes. Já as pessoas geralmente confundem. A Educação Inclusiva é a educação para todos, a convivência, né, entre, entre pessoas iguais e diferentes na sala de aula. E o AEE é como se fosse um, um complemento ou suplemento do que é ensinado na sala regular. Então, são duas coisas diferentes que se complementam, entende? (Ikęko, entrevista em junho de 2020).

¹⁵⁵ Em todas as falas das pessoas com as quais conversamos e aprendemos bastante, decidimos assegurar a oralidade nelas demarcadas, que se desdobram no cotidiano. Afinal, para o bem da verdade, não entrevistamos essas pessoas; mas, mesmo que a prosa envolvesse apenas dois malungos, buscamos criar uma roda de conversa.

Embora a Educação Especial não seja aqui o nosso foco, é sempre salutar sublinharmos que se trata de modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e todas as demais modalidades. E, no seu corpo, o AEE é um elemento indispensável. Isto porque esse atendimento objetiva, como muito bem disse o/a professor/a Ikekô, na transcrição acima, complementar ou suplementar a formação das/os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e também as/os que possuem altas habilidades/superdotação.

Para tanto, algumas estratégias e ações precisam ser, ética, estética e sensivelmente, organizadas: 1) um currículo atento a essas diferenças e que contenha ações efetivas para atendê-las; 2) um espaço destinado para esse atendimento específico (sala de recursos multifuncionais); 3) um diálogo efetivo e contínuo com as famílias; 4) formação continuada para a/o profissional que receberá essas crianças e essas/es jovens; 5) a garantia de todos os recursos necessários, como transporte e alimentação, para que a/o estudante, no contraturno, possa se fazer presente na escola. No organograma (Figura 31), a Educação Especial é apreciada – nesse caso, não há absurdez na verdade.

Mas queremos iluminar um outro aspecto da Figura 31. Os governos democráticos do Brasil, iniciados em 2003 e impedidos de expandir suas ações de inclusão em 2016, conduzidos pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pela presidenta Dilma Rousseff, desenvolveram ações bastante relevantes (e estamos nos limitando ao campo da educação) para a construção de um currículo que, embora ainda aliado a um *design* eurocêntrico, apontava e possibilitava o diálogo com outros modos de existir.

Obviamente, não estamos aqui afirmando que, de uma hora para outra, saiu-se de práticas curriculares universalizantes, alinhadas a uma epistemologia que se enxerga como única e padrão, para uma proposta fronteira, marcada por tentativas contínuas de rompimento com o *status quo*, mesmo advogando que tanto a Educação para as Relações Étnico-Raciais quanto a Educação Escolar Quilombola possam (e devam) atuar nesse registro. Todavia, paulatinamente, foram sendo construídos espaços/tempos de quebra de silenciamentos, buscando encostar *Calaboca* contra a parede (embora fosse ela, a parede, ainda almofadada).

Já mencionamos, em capítulo anterior, várias dessas ações, entre as quais encontram-se: a) a instituição da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); b) a outorga da Lei n.º 10.639/2003; c) a aprovação da Lei n.º 11.645/2008, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2011); d) a homologação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004 e

da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. Essa última, embora já pontuada, será retomada porque é nela que se apoia a Educação Escolar Quilombola, a qual também move nossa pesquisa.

Os dispositivos legais acima elencados simbolizam (ou deveriam) ferramentas dialógicas que objetivam alargar as discussões no chão da escola - e para além dele - a partir da arquitetura de um currículo plural capaz de amparar as diversas contribuições dos povos construtores e constituintes da nação brasileira, tanto aqueles que aqui já se encontravam - e que foram massacrados impiedosamente pelos colonizadores - quanto os que aqui chegaram, trazidos violentamente da margem africana do Atlântico.

Entender como essas leis são efetivadas nas escolas de um município cuja maioria absoluta da população é negra é, certamente, uma atitude não apenas relevante, mas imprescindível mesmo.

Obviamente, não concordamos com o adágio citado anteriormente, nesta mesma seção: nem sempre uma imagem vale por mil palavras. Mas, olhando-se o organograma da SEMED (Figura 31), não há como identificarmos se as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, são ou não cumpridas. Isso porque não se trata de uma modalidade de ensino, muito menos de uma disciplina a ser lecionada por certo/a professor/a e sim de uma atitude no sentido que tomamos de empréstimo de Fanon (2008), ou seja, uma prática contínua e constante, tanto nas políticas e nos planejamentos de ensino quanto nos fazeres docentes, destinada a fraturar as divisões que separam e hierarquizam a zona colonial (e estamos pensando nos povos e práticas tradicionais) e a cidade do colonizador (hoje representada por algumas regiões da Europa, pelos Estados Unidos e por seus sectários espalhados pelo planeta).

Atitude é a palavra-chave. Fanon (2008, p. 29), a certa altura da obra (já um clássico) “Pele negra, máscaras brancas”, afirma: “Deixaremos os métodos para os botânicos e os matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem”. E essa asserção é feita, conforme Maldonado-Torres (2019), em defesa da atitude, de posicionamentos comprometidos perante toda e qualquer situação na qual o respeito à dignidade do ser humano esteja em risco.

Atitudes se fazem urgentes nas escolas públicas (embora elas, as atitudes, também não possam se ausentar na rede privada), afinal, conforme o professor Marcelo Paixão, são esses espaços que acomodam a maioria dos pretos e dos pardos. Diz ele: “Na classe de alfabetização, a importância relativa das instituições públicas para as crianças pretas & pardas entre 4 e 5 anos era 12,1 pontos percentuais superior ao verificado para as crianças brancas do mesmo grupamento de idade” (PAIXÃO, 2010, p. 213). Em relação às crianças de 7 a 14 anos,

ou seja, aquelas que, na época da pesquisa de Paixão (2010), deviam estar matriculadas no Ensino Fundamental, 91,7% das/os negras/os encontravam-se nos bancos das escolas públicas.

Ademais, é sempre imperativo trazermos à baila que os números de pretos e de pardos (somados) representam a maioria da população brasileira, como aponta o IBGE: “de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas”¹⁵⁶.

As pesquisas de Paixão (2010) supraditas referem-se a uma população negra que não alcançava os 60%. Imaginemos quão altos não devem ser os percentuais que esses números atingem, considerando, hoje, um município cuja população supera os oitenta pontos percentuais. A imagem que nos alcança os olhos é de salas repletas de crianças e jovens negros (pretos e pardos), o que, teoricamente, reforçaria o cumprimento das legislações antes mencionadas – e de atitudes. Entretanto...

Isso posto, perguntamos ao/à professor/a Ooto¹⁵⁷: As contribuições do povo africano e dos afro-brasileiros entram na escola, em Laranjeiras? Abaixo, transcrevemos parte da resposta do/a professor/a.

Olhe só, eu tô vendo, Evanilson, de uns dois anos pra cá, a entrada de uma forma mais positiva devido a uma luta nossa, tá entendendo? Mas não entrava, certo? É, é como eu tô lhe dizendo: tem um encontro, tem que ter um projeto, né? E dentro do projeto [...] vinha esse trabalho. Mas não como agora. Eu tô vendo professores se posicionando, professores defendendo, né? Então eu tô vendo uma nova, é, uma nova esperança nisso: de falar em sala de aula, né? [...] Nós temos alguns professores nessa luta, mas ainda é pouco pra cultura de Laranjeiras. Eu vejo que ainda é pouco, né? (Ooto, entrevista em julho de 2020).

Há uma crença difundida de que os representantes sindicais sistematicamente se contrapõem às propostas apresentadas pelos gestores públicos. Então, fizemos uma pergunta semelhante à anterior ao/à professor/a Kókó, que atua na rede municipal de Laranjeiras há 24 anos e, nela, já passou por experiências distintas, embora dialógicas entre si: foi regente de classe, gestor/a de escola e, no momento, exerce função técnico-pedagógica na SEMED. Assim se posicionou o/a professor/a: “[...] nós estamos fora da lei, vamos dizer assim; vou, vou por essa palavra, né, porque fazem esses assuntos, que deveriam estar permanentemente ligados e

¹⁵⁶ Dados recolhidos do site do IBGE Educa (<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>), em 07 de setembro de 2020.

¹⁵⁷ O/A professor/a atua na rede municipal (Laranjeiras), como docente, há onze anos e é militante sindical.

em todo o currículo o ano todo... anualmente. [Mas] ele só aparece em maio ou, principalmente, em algumas escolas, só em novembro, infelizmente” (Kókó, entrevista, junho de 2020).

Posicionamento semelhante foi adotado pelo/a professor/a Ifokanbale, que, assim como Kókó, atua na SEMED, ao lhe dirigirmos a mesma pergunta: *“Olhe, tudo é baseado no que se tem por escrito nos livros e algum professor sempre faz alguma [coisa] a mais, alguma pesquisa, certo? E elabora alguma apostila pra os seus alunos, somente isso, infelizmente, né?”* (Entrevista, junho de 2020). Sim, infelizmente.

Poderíamos elencar outras respostas com esse mesmo tom, embora Laranjeiras seja farta no que tange à presença de práticas culturais tradicionais de base africana. Parece haver um ensurdecimento radical no que concerne a esses saberes. Por exemplo, não se tem conhecimento, como ação da SEMED, de uma política de formação continuada, destinada a professoras e professores, cujo objetivo fosse conhecer as práticas culturais que atravessam os territórios (público, privado, interacional, o corpo) das/os laranjeirenses, com o intuito de torná-las componentes do currículo. Retomaremos isso em linhas posteriores.

Aliás, o/a professor/a Ifokanbale cita uma experiência ocorrida quando a professora Zilná esteve à frente da Secretaria de Educação do município. *“Ela foi secretária de educação em Laranjeiras; e no primeiro momento foi construído um livro que trabalhou a geografia e a história de Laranjeiras. E nesse livro tem detalhado, né, todos os grupos”* (Ifokanbale, entrevista, junho de 2020). Mas a ação não envolveu o sistema de ensino, foi apenas um trabalho realizado por uma equipe: *“Sim, sim. Foi um trabalho de uma equipe, foi”* (Ifokanbale, entrevista, junho de 2020).

O que justifica tal mudez? Por quais razões duas leis federais e uma resolução são descumpridas tão destemidamente? Por que se age *“fora da lei”*? Nesse ponto, temos que concordar com a banda Cathedral: essa “verdade é absurda no plural”; ou seja, a invisibilização das práticas tradicionais, notadamente em um município que se destaca exatamente por causa delas e cuja população é majoritariamente negra, não encontra outra explicação, assim nos parece, senão nos territórios do esquecimento da condenação e das/os condenadas/os (MALDONADO-TORRES, 2008), senão na produção de inexistências (SANTOS, 2009), senão na diferença colonial que subalterniza (MIGNOLO, 2005).

No que tangencia a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, Silva (2007, p. 490) negrita que as diretrizes perseguem o objetivo de formar “homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação

[...]”. Noutros termos: a educação das relações étnico-raciais (ERER) busca tensionar o currículo posto. E, ao tempo em que contribui para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, também apresenta ferramentas voltadas para a quebra dos silenciamentos, a partir de instrumentos que vão combatendo os preconceitos, as discriminações e os racismos. Não seria exagero admitirmos que, na ERER, práticas decoloniais se insinuam.

Aqui, a imagem vale pelas mil palavras: o organograma denuncia a ausência de uma divisão/departamento voltada para a efetivação de políticas antirracistas, com cujo erguimento as legislações em lume podem contribuir. Observemos como se posiciona o/a professor/a Asa em relação à entrada das práticas culturais tradicionais na escola: “[...] *quando entram [na escola], é um trabalho que pede pra que o aluno faça pesquisas sobre os contos folclóricos de Laranjeiras. Quando não, vai, arranja um livro, ou encontra um livro, faz um escrito e entrega*”. E complementa: “*Às vezes, às vezes, eu acho que... é... faz uma apresentação, chama um grupo. Às vezes, o grupo vai; às vezes, não; ou os alunos numa gincana fazem, mas fazem aquela coisa, assim, sem muito conhecimento*” (Asa, entrevista, junho de 2020). Essa asserção é corroborada por Ooto:

Elas [as práticas culturais] chegam a entrar. Vamos supor, como eu trabalho é, [cita a comunidade] [...], eu tenho muitos alunos que já fazem parte desse grupo, que já vem de avós, de pais, desse grupo, certo? Então, hoje, se eu disser bem assim: “Quem, quem trabalha na Taieira, aí? Quem trabalha no São Gonçalo?” E eu vim conhecer esses alunos mais próximos assim. Porque eles tinham vergonha de dizer, né? Porque existe ainda a discriminação deles, principalmente, eu tenho que ser realista, principalmente porque o pessoal vincula à espiritualidade, né? Então existe a discriminação, ainda (Ooto, entrevista, julho de 2020).

Quanto à questão da discriminação porque se “vincula à espiritualidade”, o/a professor/a Ooto se refere mais especificamente à Taieira. Lembramos que a Taieira de Laranjeiras (ver Capítulo 02) tem caráter religioso e influência africana, e que, nela, encontram-se elementos dos cultos afro-brasileiros, mesmo porque, enquanto viva, era Mãe Belina, uma yalorixá com terreiro assentado em Laranjeiras, quem coordenava a prática cultural tradicional de base africana (ALENCAR, 1998). Após sua morte, a coordenação passou para as mãos de outra candomblecista.

Figura 32: Taieira de Laranjeiras



Fonte: Imagem de Victor Ribeiro¹⁵⁸

Há, nessa prática (Figura 32), dois elementos que a distinguem robustamente das demais. Segundo Oga, um ex-gestor cultural, a quem entrevistamos em março de 2019, o coroamento da rainha de uma prática vinculada ao nagô e coordenada por uma líder religiosa de um terreiro de Candomblé, como a Taieira, ocorre no interior de uma igreja católica:

Essa Taieira, que é um grupo do nagô, do dia de Santo Reis, ela coroa a rainha. Mas a rainha do quê? A rainha do nagô, a rainha da religiosidade afro-brasileira. E vai para a igreja de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito. O padre da cidade tira a coroa de Nossa Senhora do Rosário e bota na cabeça da rainha do nagô. Onde é que já se viu isso na vida, rapaz? (Entrevista, março de 2019).

- Nós nunca vimos, Oga.

O segundo elemento nos foi trazido pelo/a professor/a Asa. De acordo com ele/ela, as brincantes da Taieira, para participarem da prática, precisam ser virgens: “*quando a menina... a adolescente, deixa de ser virgem não pode dançar na Taieira*” (Asa, entrevista, junho de 2020).

Essas práticas entram na escola em datas específicas (Semana do Folclore, Dia da Consciência Negra) ou como ilustração naqueles momentos em que a unidade de ensino recebe uma figura ilustre (“ilustre”, obviamente, segundo quem a convidou).

Tendo ciência disso, e sabendo que parcela significativa do corpo docente de Laranjeiras não é natural desse município, perguntamos: Professor/a, o/a senhor/a já viu acontecer ou já participou de algum programa de formação continuada ofertado pela

¹⁵⁸ Disponível no site Aracaju Magazine (Link: <http://aracajumagazine.com.br/cultura-e-variedades/conteudo/taieira>). Acesso em: 08 set. 2020.

Secretaria de Educação para as/os professoras/es, que contemplasse as práticas culturais tradicionais de Laranjeiras?

Não. Eu nunca participei. E se já aconteceu, eu desconheço. Inclusive, boa pergunta porque [...] muitos professores desconhecem a própria história [de Laranjeiras] Eu sempre falo, em algumas reuniões, que o nosso aluno é, é tipo uma planta: se você regar, ela vai dar frutos. Então, se eu não dou um passo pra incentivar o meu aluno a conhecer a sua história, conhecer o, o seu folclore... Outro dia, tivemos uma aula aqui [indica o local]. Falamos sobre os nomes das ruas: Rua da Vitória é rua Jackson Figueiredo. Aí coincidentemente uma das alunas, que conseguiu um emprego pra entregar, é, mercadoria de internet e precisava dos nomes da rua, que ela não conhecia (nem a que ela morava). Então, é triste lhe dizer, mas alguns professores... uma grande parte dos professores não conhece a história [...] da sua, da cidade, do folclore, da sua cultura. Inclusive, até a história do Encontro Cultural; como surgiu, muitos não sabem (Asa, entrevista, junho de 2020).

Ela/e não é a/o única/o a fazer essa asserção. Em verdade, não houve posicionamentos que se distanciassem do que foi exposto pelo/a professor/a Asa, a não ser menções a uma certa disciplina, Sociedade e Cultura, componente da parte diversificada do currículo, com uma hora/aula semanal (50 minutos – e é preciso excluir o tempo utilizado para a “chamada” e aquele destinado à organização da turma, que acabam reduzindo o curto intervalo temporal de cada aula), que se incumbem de trabalhar as dimensões históricas e culturais do município.

Em 2009, acreditamos que a partir de leituras do cenário brasileiro no tocante à implementação da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2004 – e também ancorada no racismo estrutural brasileiro (à brasileira, salientamos) –, Rosa Margarida Carvalho Rocha (2009) produziu um livro com o sugestivo título “Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira”. Nele, a professora em lume diagnóstica quatro estágios percorridos pela escola rumo à inclusão (ver Capítulo 04) e destaca a questão étnico-racial negra: 1) fase da Invisibilidade, 2) fase da Negação, 3) fase do Reconhecimento, 4) fase do Avanço. Segundo Rocha,

na contemporaneidade, deseja-se uma escola inclusiva e de qualidade. Por isso, é necessário ampliar reflexões e alargar horizontes quanto aos compromissos que os sistemas de ensino deverão assumir, articulando seus objetivos ao atual referencial teórico sobre sustentabilidade, sobre a diversidade, sobre a diferença (ROCHA, 2009, p. 79).

A análise elaborada por Rocha (2009) traz contribuições preciosas à compreensão das relações étnico-raciais vigentes na escola e também ao entendimento do modo como são produzidos e efetivados, no chão da escola, os currículos escolares. Contribui ainda para o conhecimento do funcionamento da sociedade brasileira e do racismo que a estrutura.

De nossa parte, pensamos que a escola é sempre um espaço/tempo de movimentos descontínuos e não lineares como parece pressupor a análise de Rocha (2009). Dizendo de outro modo, acreditamos que há, no interior de cada unidade de ensino, várias escolas compartilhando o mesmo tempo, mas experimentando situações diferentes (até porque a militância está bastante longe de poder ser incluída no território da raridade nas escolas públicas): são contemporâneas, partilham o mesmo território físico, mas se separam no quesito territórios simbólico e interacional.

Essas escolas, que partilham o mesmo espaço físico, não formam, necessariamente, uma encruzilhada, se pensarmos com Rufino (2017) – embora encruzilhadas possam florescer –, já que tais escolas não se entrecruzam, impreterivelmente, e não produzem o novo a cada novo momento: não são, em conjunto, uma potência; não inauguram, juntas, caminhos impensados. Também não dariam origem a uma co-presença, em termos de Santos (2009), já que nem mesmo tentativas de tradução costumam acontecer. E ainda que, nalguns momentos e lugares, perceba-se a existência das diferenças, há casos em que nem mesmo isso ocorre.

A melhor imagem que se afigura quando pensamos a escola que temos é a da colcha de retalhos (e pedimos desculpas às costureiras). Mas não se trata de uma colcha de retalhos convencional, cuja composição resulta de pedaços de tecido escolhidos por uma mesma pessoa – ou, quando não, um grupo de pessoas participa do processo de escolha (normalmente filhas e filhos). Também não se trata de uma colcha de retalhos cosida por uma mesma pessoa ou por um coletivo que dialoga, planeja, discute as possibilidades.

A escola, do modo que a vemos, e não importa se ela se vincula à rede particular ou à rede pública (em nosso olhar, a diferença dessa para aquela não habita a construção de um currículo dialógico e muito menos crítico, criativo e sensível), é uma colcha de retalhos produzida à revelia: as costureiras não se conhecem e nem mesmo se comunicam; há, sim, uma multiplicidade de vozes, porém uma sinfonia não resulta disso.

Queremos com isso dizer que é possível, numa mesma escola, encontrarmos as fases de Rocha se movendo – inclusive no mesmo turno de funcionamento –, ainda que elas não se conheçam e nem se reconheçam. Na unidade de ensino na qual sediamos nossas investigações, presenciamos essas realidades, com a “Negação” e o “Avanço” coexistindo graças à militância de educadoras e educadores.

Em linhas precedentes, nesta mesma seção, formalizamos duas questões, reportando-nos ao silêncio e/ou ao silenciamento referentes às leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP n.º 1/2004, tanto nas políticas públicas voltadas para a educação (no município de Laranjeiras) quanto nas práticas curriculares que se desdobram diuturnamente no chão das escolas pertencentes ao sistema de ensino daquele município, irrompendo-se apenas em razão da militância de professoras e de professores: “O que justifica tal mudez? Por quais razões duas leis federais são descumpridas tão destemidamente? Por que se age ‘*fora da lei*’?”

Se olharmos bem, já ensaiamos alguma resposta. No primeiro momento, recorrendo à análise de Rocha (2009), relativa às fases pelas quais passa a escola para, em seu currículo, contemplar com dignidade os conteúdos pertinentes às questões raciais e de combate ao racismo. No segundo momento, o ensaio se corporificou a partir de um ângulo particular, através da metáfora da colcha de retalho. De um modo ou de outro, não podemos perder de vista que a escola atravessa e é atravessada pelas práticas culturais das sociedades, movidas e moventes.

Mas há outras maneiras de responder àquelas questões, e não precisamos ir longe. Neste mesmo capítulo, na seção 5.1 (Uma prosa primeira, para fincarmos as estacas), há uma série de operadores conceituais que, do modo como enxergamos, dialogam entre si. Em nosso olhar, esses operadores explicam, com maestria, a mudez, a cegueira e a imposição do silêncio, e não tão somente o imposto a estudantes e professoras/es, mas também às/aos próprias/os gestoras/es (inclusive dos sistemas de ensino), que, muitas vezes, nem mesmo reconhecem que foram assimiladas/os por uma concepção única e hegemônica de perceber e compreender o mundo, a qual, inclusive, pode ter sido responsável pelo extermínio de seus ancestrais.

Por exemplo, a divisão que Fanon (1968) estabelece entre a cidade do colonizado e a cidade do colonizador explica, da forma como vemos, o que, por via das falas das/os entrevistadas/os e também de nossa experiência pessoal, se constata nesse distanciamento entre as práticas culturais e as práticas curriculares, mesmo que, geograficamente, essas cidades se entrecruzem e, quiçá, até mesmo se cumprimentem no cotidiano.

A certa altura, o pensador martinicano assinala: “a cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada”. E acrescenta: “é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados” (FANON, 1968, p. 29). Talvez isso explique aquela vergonha sobre a qual declinou o/a professor/a Ooto: “*Porque eles tinham vergonha de dizer, né [que compunham um grupo cultural tradicional]?*”, visto que o currículo, historicamente, baila frugalmente pelos territórios (e eles são múltiplos e diversos) da cidade

do colonizador; já as práticas culturais, estas povoam acudamente, no mais das vezes, a cidade colonizada, ainda que, nelas, o currículo seja imposto. E a relação entre essas duas cidades (do colonizador e do colonizado) transita pelas distinções pensadas por Santos (2009), já pontuadas aqui, e também pela produção de inexistências, ainda ecoando esse mesmo autor; transita também pelo esquecimento da condenação e das/os condenadas/os, como define Maldonado-Torres (2008).

O preocupante e doloroso nessas três formas de percepção (cidade colonial/cidade do colonizado, produção de inexistências e esquecimento da condenação e das/os condenadas/os) é que elas demonstram a incidência, nos sujeitos colonizados, de maneiras de constituir-se e de ver-se que os colocam em degraus inferiores – ou até mesmo os expurgam de qualquer degrau: os sujeitos olham para si, para as/os suas/seus companheiras/os e para os seus quefazeres como incapazes e indignos de voos maiores. Em certas vezes, eles, assimilados, concordam com a hierarquização. Então, a colonialidade do poder alcançou o seu intuito.

Há saídas nesse/desse campo de esquecimento dos saberes e de si mesmo? É possível pensar/construir estratégias capazes de corromper esse *status quo*? Acreditamos que sim e esperamos transitar por essa seara nas páginas que sucedem.

5.3 O Samba de Pareia no chão da escola: convidado, esgueirando-se ou excluído?

Nesta subdivisão, os diálogos tiveram como mote, embora com alguns alargamentos, a Educação Escolar Quilombola, o Samba de Pareia e, é evidente, o currículo escolar. Para tanto, trouxemos à cena as conversas que estabelecemos com as/os quilombolas, com as professoras e os professores da unidade de ensino que sediou as nossas incursões investigativas, independentemente de, à época da realização da pesquisa, estarem elas e eles em sala de aula ou não, e com as/os estudantes dessa mesma instituição. Com essas/es últimas/os, e dissemos isso na introdução deste trabalho, a “conversa” ocorreu por meio de um questionário respondido por 171 alunas/os, de um total de 351 estudantes, o que representa 48,71% do corpo discente.

Quanto às entrevistas – uma conversa, para o bem da verdade –, não fechamos as questões. Definimos um tema, que se fazia necessário ao cumprimento do nosso objetivo, e nos deixamos guiar pela generosidade de nossas/os interlocutoras/es. Ainda assim – e cremos que não poderia ser diferente –, uma questão se fez presente em todos os momentos. E é bastante interessante o modo como as respostas se atravessam e encontram-se, embora, às vezes, as aproximações não sejam tão nítidas. Essa questão foi a seguinte: O Samba de Pareia se

apresenta na escola da comunidade (referíamos-nos, notoriamente, à unidade de ensino na qual nossas pesquisas se desdobravam)?

Começamos pela fala de Dona Marizete, brincante do Samba de Pareia e uma das líderes da Comunidade Quilombola Mussuca: *“Se apresenta. Mas agora, assim, depende dos diretores, da importância que dá ao grupo, entendeu? Só quando é chamado. Agora dia 22 de agosto, que é o dia do folclore... mas quando eles têm interesse, quando não têm, passa batido”* (Entrevista, agosto de 2018). Outra brincante acrescenta: *“Chama, a gente vai e se apresenta. Não [houve apresentação em 2018]. Nós foi sambar ali, em Laranjeiras, no dia da Consciência Negra. [...] Mas se chamar, a gente vai. A gente é um grupo, né, é um folclore”* (Dona Maria José dos Santos, entrevista, fevereiro de 2019). À mesma questão, obtivemos a seguinte resposta do/a professor/a Işokan: *“Sim. Principalmente, quando é semana do folclore, da consciência negra... nesses momentos ...é, nós já levamos pra o IFS [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe]”* (Işokan, entrevista, fevereiro de 2019).

Vejamos mais dois outros posicionamentos, considerando a mesma pergunta: *“Rapaz, eu tenho... eu tenho onze anos lá [na escola em foco]. Oficialmente mesmo, o grupo só se apresentou uma vez, [oficialmente] porque foi uma solenidade da prefeitura, que foi inaugurar uma sala de... seria uma sala de informática, que infelizmente até hoje não funciona”* (Oselu, entrevista, fevereiro de 2019). E, segundo Ifarara:

Eu posso... nesse ano de 2018, né, que foi nosso último ano letivo, nós não tivemos nenhuma apresentação formal no turno da manhã deles, exceto provocados por nós. Assim, nós vamos fazer com as crianças, né, mas não com o grupo, que inclusive era uma das questões que eu sempre tinha trazido, porque eles... eu não sei agora, por causa da questão da legislação, mas quando o seu Sales [líder do São Gonçalo], ele estava vivo, na nossa última visita com a turma, na casa dele, antes do seu falecimento, a gente conversou sobre isso, né? Eles são os mestres! Eles são os mestres não só da cultura, eles são da comunidade ali. E eles recebem [um pagamento] ou deveriam receber para isso. E principalmente na gestão da escola, eles não entendem isso, como eles devem ocupar aquele espaço, sabe? Mas a gente provoca, entende? Então, eu falo assim... à tarde pode até ser que tenha... a gente não tem essa... o professor [cita o nome], em suas apresentações, ele provoca um pouco também. Mas formal, apresentação formal do Samba de Pareia, nós não tivemos, eu não lembro. Agora, do [grupo] mirim a gente sempre provoca, a gente sempre faz. Mas com o pessoal mesmo, a gente não tem (Entrevista, fevereiro de 2019).

Na tentativa de destacar a importância das/os líderes culturais da Mussuca e a necessidade de diálogo contínuo entre elas/eles e a escola, Ifarara, na fala supratranscrita, enfatiza que “*eles são os mestres! Eles são os mestres não só da cultura, eles são da comunidade ali*”. E são mesmo! São mestres porque dominam as práticas culturais que dão visibilidade à Comunidade e são mestres porque assim as/os reconhece a municipalidade por via da Lei Municipal n.º 909/2009, de 29 de outubro de 2009, que “institui o registro dos ‘Mestres dos Mestres da Cultura’ na Cidade de Laranjeiras [...]” (LARANJEIRAS, 2009). Segundo esse documento,

o reconhecimento da condição de “Mestre dos Mestres” depende do atendimento cumulativo dos seguintes requisitos: I – comprovar a resistência e a relevância do saber ou do fazer; II – ter o reconhecimento público; III – deter a memória indispensável à transmissão do saber ou do fazer; IV – propiciar a efetiva transmissão dos conhecimentos objeto do inciso anterior, exceto na situação prevista no Art. 4º, inciso III, desta Lei [Incapacidade física ou mental, cuja ocorrência seja comprovada mediante perícia médica]; V – possuir residência, domicílio e atuação, conforme na cidade de Laranjeiras há pelo menos 20 anos, completos ou a serem completados no ano da candidatura (LARANJEIRAS, 2009, art. 2º).

Nesse mesmo dispositivo legal, em linhas seguintes, podemos ler: “as pessoas naturais portadoras do título de ‘Mestre dos Mestres’ que venham a comprovar situação de carência econômica farão jus à percepção de auxílio financeiro a ser pago, mensalmente, pela Cidade de Laranjeiras, em valor não inferior a dois salários mínimos” (LARANJEIRAS, 2009, art. 4º).

No município de Laranjeiras, segundo nos informou Oga, em entrevista realizada em março de 2019, sete pessoas receberam o título de “Mestre dos Mestres da Cultura”, três delas residentes na Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca. Quando Ifarara traz para o foco esse fato, busca ele/ela mostrar o descompasso entre o dispositivo legal – “propiciar a efetiva transmissão dos conhecimentos objeto do inciso anterior” (Art. 2º, IV) – e a ausência desses tradicionalistas (ou intelectuais tradicionais, ou ainda griôs) nos processos de planejamento da escola.

Aliás, como salienta Alaisan, em entrevista realizada em fevereiro de 2019, “*a escola... não se planeja como, assim, deveria planejar, né, porque nós temos aqui alguns professores que eles já têm um planejamento pra oferecer quando a gente precisa [...]*”. Dessa afirmação, dois elementos, pelo menos, podem ser destacados. O primeiro refere-se à, como já sublinhamos em linhas pregressas, militância de professoras e professores que, diante de um projeto político-pedagógico que busca alhear-se das práticas culturais da Comunidade,

resolvem construir um planejamento outro. O segundo elemento refere-se à ausência das/os mussuquenses nos processos decisórios da escola, em todas as suas dimensões.

Quanto a esse último elemento, praticamente não houve dissonância nas respostas emitidas pelos malungos com os quais conversamos, a não ser a referência à representante do Conselho Escolar, que é mussuquense: *“Tem representantes da comunidade, tem represe... agora nós temos o Conselho, representante de aluno, da comunidade, de funcionários, representante de professores e de, de todos aqui”* (Işokan, entrevista, fevereiro de 2019).

E, embora já tenhamos dito, aqui e ali, que o PPP da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral não foi construído pelo coletivo escolar em comunhão com a comunidade local, cremos valer a pena ratificar essa informação a partir de falas expressas pelos malungos que fazem a escola, a exemplo do/a professor/a Oselu: *“infelizmente, lá [na escola] tem um projeto político-pedagógico, mas tem um projeto político-pedagógico no papel, não foi uma construção coletiva”* (Entrevista, fevereiro de 2019). Retornaremos a esse ponto mais adiante.

Retornando à questão “O Samba de Pareia se apresenta na escola da comunidade?”, trazemos a seguinte informação que nos foi dada por Idanimõ:

Sim. A gente, assim, tem datas importantes comemorativas aqui, como o vinte e dois [vinte] de novembro, né? Aí tem um projeto lá que sim. Quando não é a geração principal, a gente faz com os meninos das escolas mesmo, que faz uma representação na escola. Duas vezes. O grupo, o grupo não... assim, porque nem sempre elas estão disponíveis; aí quando estão disponíveis, duas vezes no ano: em novembro, dia vinte, na consciência negra, e em maio, comemoração a treze de maio (Idanimõ, entrevista, fevereiro de 2019).

Mesmo que, em alguns casos, ocorram falas que afirmam a existência de apresentações regulares, ainda que pontuais (em datas específicas), e noutras asserções isso não se evidencie, não cremos que se trate de um desencontro de informações, mas sim de modos distintos de olhar para a pergunta e para o próprio grupo do Samba de Pareia. Esse nosso entendimento parece encontrar respaldo na declaração do/a professor/a Ere-ije: *“Vira e mexe, tem uma apresentação deles lá, os próprios alunos mesmo, né?”* (Entrevista, fevereiro de 2019, itálicos nossos).

As apresentações do Samba de Pareia, que se efetuam na escola em datas específicas (na Semana do Folclore e em 20 de novembro, dia da Consciência Negra – houve também referência ao 13 de maio), são, no mais das vezes, planejadas pelas/os professoras/es-militantes e protagonizadas pelas/os estudantes da escola.

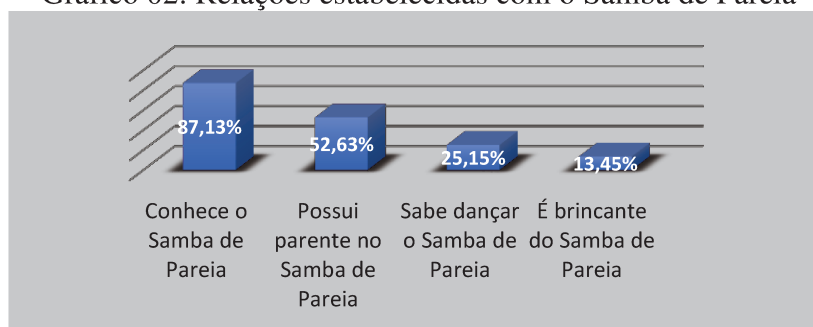
E isso é bastante plausível: em uma de nossas idas à escola, para conversar com os gestores e com professoras que já conhecíamos, em razão das investigações do mestrado, comentamos com uma dessas docentes que daríamos continuidade à pesquisa iniciada em 2011, mas que o foco não mais seria a percepção matemática; trabalharíamos com a presença ou não de diálogos entre o Samba de Pareia e o currículo. Animadamente, a professora com a qual conversávamos, que reside na Comunidade, chamou algumas alunas e pediu que elas nos demonstrassem a brincadeira de nosso interesse, o que foi feito facilmente. Esse fato demonstra o quão presente está o Samba de Pareia no cotidiano mussuquense e, portanto, no dia a dia da escola, a despeito da ausência dele no PPP.

Nos anos de 2011 e 2012, durante as pesquisas de mestrado, não vimos apresentações do Samba de Pareia. Em verdade, para espanto nosso, na Semana da Consciência Negra presenciamos uma atividade feita por um grupo externo à escola, que havia sido contratado para desenvolver alguma atividade relacionada àquele período, trabalhando práticas culturais indígenas (FRANÇA, 2013). Mas convém salientarmos que nossas idas à escola ocorriam três, quatro vezes por semana e somente no turno matutino.

Talvez, reservem-se ao grupo momentos específicos, “oficiais”, no interior da escola e/ou apresentações realizadas em espaços externos a ela, mas representando-a, a exemplo da situação narrada por Işokan: “*já levamos pra o IFS [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe]*” (Entrevista, fevereiro de 2019).

Mas essa não é certamente a única maneira de o Samba de Pareia entrar na escola. Contudo, antes de nos determos em análises acerca da presença ou não dessa prática tradicional de base africana nesse espaço, não apenas fisicamente, mas também de forma simbólica, convidemos as/os estudantes para esta prosa.

Gráfico 02: Relações estabelecidas com o Samba de Pareia



Fonte: Questionário/2019

O Samba de Pareia, definitivamente, está na escola. Isso nos parece irrepreensível. Dentre as/os respondentes, apenas 12,87% (Gráfico 02) afirmam não conhecer a prática

afrodiaspórica que arrasta multidões por onde passa. Convém lembrarmos que, nesse percentual (12,87%), estão incluídas/os as/os que não responderam à pergunta (3,51%). E se isso não é o bastante, 52,63% das/os estudantes possuem algum familiar envolvido com o Samba de Pareia, 25,15% sabem reproduzir os desenhos coreográficos da brincadeira e 13,45%¹⁵⁹ delas/es participam da prática afrodiaspórica (Figura 33). De um modo ou de outro, parece-nos plausível a afirmativa de que 87,13% (estamos considerando as/os que afirmaram conhecer o Samba de Pareia), no mínimo, dos corpos “sobreviventes de Palmares”, que se movem pelo chão da escola, trazem, em si, as marcas daquela modalidade de samba.

Figura 33: Grupo Samba de Pareia (juvenil)



Fonte: Acervo do autor

Há um adendo que nos parece necessário: quando 13,45% das/os estudantes informam fazer parte do grupo, se considerássemos o gênero de quem respondeu à pergunta, muito provavelmente esse percentual dobraria, visto que o grupo mirim/juvenil compõe-se exclusivamente de meninas. Para além disso, ainda há a Dona Edênia, brincante do Samba de Pareia, que há mais de trinta anos exerce suas funções na unidade de ensino em lume.

Talvez a questão mobilizadora não seja aquela que procura resposta quanto à presença (ou não) da prática cultural, de base africana e de tradição oral, na escola, uma vez que a resposta parece-nos evidente, graças a todos esses dados observados e construídos. Lembremos que essas práticas afrodiaspóricas não têm sua memória arquivada em bibliotecas, em *softwares*, mas sim no próprio corpo. Gonzalez (1984) chama-nos a atenção para o descaso que é dado à memória. Diz ela: “já a memória, a gente considera como *o não-saber que conhece*, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência

¹⁵⁹ Convém negritarmos que, para além dos 13,45% de estudantes que compõem o Samba de Pareia, em sua versão mirim/juvenil, 23,39% do total de alunos da escola participam de outras práticas culturais tradicionais da Comunidade.

da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (GONZALEZ, 1984, p. 226, itálicos nossos).

A “história que não foi escrita” encontra-se gravada atavicamente no corpo, que é um território; e como diz Sodré (1988), o território é a protoforma da cultura. É, portanto, no, com e pelo território (geográfico, interacional, público, privado e o próprio corpo) que se produz cultura e que o sujeito se constitui enquanto a constitui. No final – embora ele, de fato, nunca chegue –, tem-se, a cada momento, novos territórios e novos sujeitos.

Esses processos de (re)territorialização tem a ver com a produção de significados que, segundo Laraia (1986), caracteriza a cultura. Esse entendimento parece-nos imprescindível porque, ao pensarmos no currículo, ainda que ele se engesse e habite uma bolha,   impossível concebê-lo alheio a qualquer afetação do meio. O inverso também é verdadeiro: o meio (ambiente, social, cultural)   atravessado pelas dinâmicas que constituem e movem a escola.

Nesse âmbito, em vez de buscar responder se a prática cultural está ou não na escola, devemos procurar respostas para as seguintes questões: 1) Uma vez que o currículo escolar é um instrumento assentado, historicamente, no pensamento ocidental moderno/colonial, que se arvora hegemônico, e considerando-se que os corpos quilombolas (também os de praticantes do Samba de Pareia) já tomaram assento nos bancos escolares, como são estabelecidos os diálogos entre essas duas práticas culturais, o Samba de Pareia e o currículo escolar? 2) Como o Samba de Pareia fortalece e   fortalecido no contexto da Comunidade Quilombola Mussuca?

Tentamos responder às questões acima por meio de outros questionamentos. Perguntamos às/aos estudantes se “os saberes (as práticas culturais) próprios da Mussuca são trabalhados em sala de aula”. A Tabela 10 retrata a percepção das/os estudantes:

Tabela 10: O currículo e suas relações com os saberes da Mussuca (percepções das/os estudantes)

Ano/ turma	N� de respondentes	O currículo e as práticas/saberes próprios da Mussuca				
		Sim (%)	Não (%)	�s vezes (%)	Não resp. (%)	Nulo (%)
3� A	14	85,71	7,14	7,14	0,00	0,00
4� A	15	20,00	33,33	20,00	26,67	0,00
5� B	21	47,62	14,29	38,10	0,00	0,00
6� A	21	38,10	33,33	28,57	0,00	0,00
7� A	35	25,71	14,29	54,29	2,86	2,86
8� A	24	29,17	0,00	70,83	0,00	0,00
9� A	20	5,00	10,00	85,00	0,00	0,00
EJAEF	21	38,10	19,05	38,10	4,76	0,00

Tabela 10: O currículo e suas relações com os saberes da Mussuca (percepções das/os estudantes) – (continuação)

Ano/ turma	Nº de respondentes	O currículo e as práticas/saberes próprios da Mussuca				
		Sim (%)	Não (%)	Às vezes (%)	Não resp. (%)	Nulo (%)
Total	171	33,92	15,79	46,20	3,51	0,58

Fonte: Questionários/2019

Confessamos-lhes que o primeiro dado que nos capturou a atenção instantaneamente, como um raio que desrespeita a noção de tempo e de espaço, foi o “sim” expresso pelo 3º ano A, turno matutino (Tabela 10 - 85,71%). Aqui parece haver um caso irrefutável de militância no sentido freireano. E a militância, em Freire, tem a ver com a ética universal do ser humano, ou seja, a “ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 1996b, p. 16); tem a ver também com a solidariedade aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1996b), que é a versão de Paulo Freire para “os condenados da Terra”, como leitor que era de Frantz Fanon. E o que é o esquecimento das práticas culturais de determinada comunidade, onde se encontra assentada certa unidade de ensino, senão uma ação, para dizer o mínimo, discriminatória?

Causou-nos impacto, igualmente – e positivo –, o percentual que revela a atuação, também militante, também de apoio aos “esfarrapados do mundo”, de professoras e professores no concernente à inserção, em seu fazer docente, dos saberes mussuquenses: 33,92% (Tabela 10). E mesmo quando apenas 5% das/os estudantes do 9º ano revelam que os saberes da Mussuca contemplam o currículo escolar, é importante salientarmos que 85% delas/es afirmam que “às vezes” essa contemplação ocorre.

Portanto, diante da fotografia revelada pela Tabela 10, precisamos lembrar dois elementos fundamentais. Primeiro: em nenhum momento, o projeto político-pedagógico da escola, em vigência até 2019, quando as pesquisas também foram realizadas, fazia qualquer referência considerável aos modos de ser, fazer e existir dos mussuquenses. Mesmo porque, como denunciam as/os professoras/es, a construção desse instrumento ocorreu há anos, por via de uma empresa de consultoria contratada pela SEMED e apenas uma profissional da escola se fez presente no seu momento de elaboração: “*Não, eu não vou mentir, porque... é... na época, nós tínhamos uma funcionária aqui que era uma orientadora, orientadora educacional, uma coisa assim. Ela foi convidada a participar da construção do projeto político-pedagógico com uma consultoria. Então, ele não foi feito por nós*” (Işokan, entrevista, fevereiro de 2019); ou: “*O projeto político-pedagógico, ele não foi construído por nós. Ele foi construído por uma empresa. Juntou-se [um grupo], teve um representante da unidade de ensino, que inclusive acho que nem*

está mais na escola” (Ifarara, entrevista, fevereiro de 2019). A fala a seguir também confirma a situação descrita:

Rapaz, primeiro eu tenho que saber como é que foi elaborado esse projeto político-pedagógico, né? Porque quando é que você elabora o projeto político-pedagógico, onde você chama determinado sujeito e chama uma assessoria [consultoria]... eu não acho que isso é projeto político-pedagógico. Porque projeto político-pedagógico deveria inserir a comunidade escolar como um todo (Oselu, entrevista, fevereiro de 2019).

Isso se evidencia, ainda que, desde 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 8, que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (BRASIL, 2012), tenha estabelecido, como princípio da Educação Escolar Quilombola, a “implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, art. 8º, VIII). Mais que isso: “o currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, art. 34, § 2º).

E não é só isso, precipuamente a educação ministrada nas escolas quilombolas devem fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, art. 1º, § 1º, D).

Portanto, se, a despeito do descumprimento da resolução em tela, educadoras e educadores, juntamente às/aos suas/seus educandas/os, conseguem mobilizar os saberes do Quilombo em suas práticas docentes, trata-se mesmo de ação militante, visto que, do ângulo sob o qual olhamos, a diferença colonial que subalterniza territórios e pessoas reais (MIGNOLO, 2005) parece ser a tônica que embasa as propostas pedagógicas e até mesmo os programas de governo.

Nesse campo de entendimento, leiamos o que nos diz Alaisan, quando perguntamos se os processos de planejamento da escola levam em consideração as práticas culturais da Comunidade: “[...] nós temos aqui alguns professores que eles já têm um planejamento pra oferecer quando a gente precisa [...] Então, não é um projeto, assim, que foi feito ali no papel, mas quando a gente se senta, parece que já tá pronto. Já tá pronto por elas, como deve fazer,

como deve se apresentar, como vai ser feito tudo (Alaisan, entrevista, fevereiro de 2019). Essa prática ratifica, em nosso olhar, a militância das/os professoras/es.

Adiciona-se à falta de projetos coletivos, construídos com a comunidade, a ausência histórica de formação continuada, e esse é o segundo elemento fundamental a ser lembrado por nós. Interpelamos algumas pessoas que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras e que são professoras e professores da rede municipal, questionando-lhes se em algum momento, elas e eles participaram ou ouviram falar de algum processo de formação continuada contemplando a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012.

Essa questão jamais poderia se ausentar das nossas conversas, e por uma razão muito simples: a EMEF Prefeito José Monteiro Sobral é, do ponto de vista da letra da lei, uma escola quilombola e, por esse motivo, deve implantar e implementar a EEQ definida pela resolução supradita.

Convém lembrarmos, nesse âmbito, a inquietação de Arruti (2017). Segundo ele, é curiosa a maneira utilizada pelo Censo Escolar para referir-se às escolas quilombolas: “escolas em área de quilombo”. Indicaria isso uma certa dúvida, do órgão responsável pelo Censo Escolar, em relação ao cumprimento da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012?

Não sabemos. Mas sabemos outros quatro fatos relacionados a essa questão. Primeiro, naquele organograma (Figura 31), em relação ao qual lhes pedimos atenção, não há uma única divisão/setor responsável pela modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola. Isso ocorre embora essa modalidade exista desde 2012 e o organograma seja, segundo as imagens que nos foram enviadas, por via da qual fizemos nossa reprodução, de 2018; logo, seis anos após a outorga da resolução ora em foco, a inclusão ainda não havia ocorrido (e frisemos: muito embora o ano na imagem do organograma seja 2018, as imagens nos foram enviadas em 2020, o que nos leva à conclusão de que ele se encontra em vigência). Aqui, parece-nos, há, sim, uma “verdade absurda no plural”.

Sabemos também que – e esse conhecimento nos veio por meio das planilhas que nos foram enviadas pela Coordenadoria do Censo Escolar da SEDUC –, além das duas escolas municipais localizadas na Mussuca, as quais, por isso mesmo, são classificadas como quilombolas, há uma terceira, também identificada como quilombola em outra comunidade, no povoado Bom Jesus¹⁶⁰: a Escola Municipal Leonídio Leite, com 281 alunas/os matriculadas/os.

¹⁶⁰ No momento em que escrevemos este capítulo, no *site* da Fundação Cultural Palmares não constava o povoado Bom Jesus como uma Comunidade Remanescente de Quilombo, o que endossa a fala do/da professor/a Ifokanbale: “*o povoado Bom Jesus que tá em processo [de reconhecimento enquanto CRQ], ele ainda não tem o documento*” (Entrevista, junho de 2020).

Logo, considerando-se as escolas quilombolas, conforme o disciplinamento da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, há, em Laranjeiras, pelo menos três escolas municipais e uma estadual. As municipais, juntas, acolhem 739 estudantes.

Sabemos ainda que não há (repetimos) – e isso nos foi dito, também, por quem tem mais de 20 anos de atuação na rede – programa de formação continuada destinado a preparar as/os docentes para atuarem nas escolas quilombolas: “*Não. Não tenho conhecimento. Não tenho conhecimento não. É como eu disse, a gente... é... os professores vão fazendo meio que a toque de caixa, porque existe a demanda e meio sem, sem saber o que tá fazendo. Tentando, tateando. Então, é isso, justamente por essa falta de formação, sabe?*” (Ikęko, entrevista, junho de 2020). De acordo com Ifokanbale: “*Então, a Secretaria tem uma verba que... eu acho... acredito que é de dois mil e doze, que a gente tava, tá tentando, que não sou eu é [indica o profissional] que estava à frente para contratar uma empresa que fizesse um orçamento para fazer essa capacitação; não só com os professores, mas com alguns membros da comunidade quilombola. [Mas] não, não houve. Não houve*” (Ifokanbale, entrevista, junho de 2020).

Olhe, não. Isso aí eu posso responder. Não houve uma formação continuada. As escolas são tidas como quilombolas, né? Nós temos, realmente, como você diz, no dia 20 de julho [retificando: 20 de novembro] um trabalho voltado à cultura de Laranjeiras, não é? Temos vários projetos de consciência negra. Então, isso daí, realmente, é exigido. A única coisa que eu posso dizer é que o trabalho de consciência negra nesse dia 20 de novembro é exigido [que] todas as escolas [façam] esse projeto aí. Nisso, às vezes, uma escola faz uma semana, às vezes uma escola faz 2 dias. Mas isso aí é trabalhado em Laranjeiras. Agora, uma formação continuada nessa área, não. É feito esse trabalho. Mas formação continuada, não (Ooto, entrevista, julho de 2020).

Comprova-se, aqui, a quebra de um dos princípios indispensáveis à EEQ: a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2004, art. 8º, V). Em verdade, a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 destina todo um capítulo (IV) à “Formação Inicial, Continuada e Profissionalização dos Professores para Atuação na Educação Escolar Quilombola”. Vejamos apenas três das determinações que essa seção traz:

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de

territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (BRASIL, 2004, art. 49, *itálicos nossos*).

O artigo supratranscrito refere-se à formação inicial. Mas não é tão somente sobre ela que se debruça a resolução em lume, já que o artigo 53 versa sobre a formação continuada e a responsabilidade dos sistemas de ensino de torná-la uma realidade.

E embora o oitavo artigo defenda a “presença preferencial de professores e *gestores* quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, art. 8º, IV, *itálico nosso*), a resolução também define a formação para esses/as profissionais: “os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de *formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola*” (BRASIL, 2004, art. 39, § 3º, *itálicos nossos*)¹⁶¹.

Voltemos ao que sabemos. Há um quarto saber que temos e que precisamos trazer à baila. E esse consegue, enquanto elemento impeditivo, ser ainda maior e mais musculoso que os demais. Estamos nos referindo à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), um documento normativo, e ao currículo sergipano, (re)desenhado “à luz da BNCC” (SOUZA; SILVEIRA, 2018), porque atuam como farol para os sistemas de ensino e para as escolas, interferindo, em razão disso, nas ações pedagógicas realizadas por professoras/es, mesmo se as unidades de ensino estiverem situadas em comunidades tradicionais.

Ocorre que, inobstante estabeleçam-se que a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 08), a reportação à EEQ presente nesse documento é irrelevante – o mesmo pode ser dito em relação ao instrumento sergipano (ver Capítulo 03).

Essa mudez alusiva à EEQ, que já demarcava o *corpus* da Lei n.º 9.394/1996, remete-nos a muitas lembranças: as lutas dos movimentos negros; o vai e vem da educação brasileira voltada para o povo negro; o binômio exclusão-abandono que, segundo Gonçalves e Silva (2000), balizou a educação destinada a afro-brasileiras/os; o Teatro Experimental do Negro (TEN) e seu trabalho educativo; Solano Trindade (Figura 29) e, claro, a Frente Negra

¹⁶¹ E aqui convém um questionamento. Segundo informações obtidas junto à escola, cinco professoras/es que atuam na unidade de ensino em lume são da Comunidade Quilombola Mussuca. Se assim o é (e se a resolução advoga a preferência por professoras/es quilombolas na ocupação do cargo de gestor), quais são os impeditivos para que elas/eles assumam a gestão da escola?

Brasileira e sua luta pela inclusão dos descendentes de escravizadas e de escravizados também no território da educação formal; lembramo-nos, por fim, da carta que Luiz Gama (Figura 24) deixou para o seu filho: “Faze-te artista; crê, porém, que o estudo é o melhor entretenimento, e o livro o melhor amigo” (GAMA, *apud* FERREIRA, 2011, p. 193).

A despeito de suores e de sangues que demarcaram a trajetória do povo negro em busca de garantias de direitos sociais, o silêncio e o silenciamento ainda encorpam *Calaboca* e lhe asseguram determinar as regras, enquanto se delicia com um copo de leite.

Portanto, cremos que já podemos responder à questão que dá título a esta seção: “O Samba de Pareia no chão da escola: convidado, esgueirando-se ou excluído?”

Pensamos que, a depender da situação, ele trilha dois dos três territórios: é o convidado, e nesse espaço/tempo é no campo do exótico (ex-ótico) que o encontraremos, isso porque “tudo que escapa, pois, a apreensão do olhar, princípio privilegiado de cognição, ou que nele não se circunscreve, nos é ex-ótico, ou seja, fora do nosso campo de percepção, distante de nossa ótica de compreensão, *exilado e alijado de nossa contemplação, de nossos saberes*” (MARTINS, 2003, p. 64, *itálicos nossos*); logo, é a “visão de mundo” que o categoriza, muito embora ele, o Samba de Pareia, requeira “sensibilidades do mundo” para a sua compreensão e para a sua valorização “porque o conceito de ‘visão’ é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão” (MIGNOLO, 2017b, p. 20). Por isso mesmo, o exotismo simboliza uma visão embotada em nome da qual pessoas e/ou práticas inaderentes ao pensamento ocidental-moderno são encerradas, quando, por alguma razão, destacam-se – ou invadem “este lado da linha”.

Em relação aos dois outros termos, “esgueirando-se” ou “excluído”, pensamos não haver dúvida de que, do ponto de vista oficial, há uma exclusão substantiva, considerando a cegueira do projeto político-pedagógico da escola e a ausência de políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professoras e de professores, assim como a inobservância dos dispositivos legais componentes da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, incluindo o artigo 8º, que dispõe sobre a “presença preferencial de professores e *gestores* quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, art. 8º, IV, *itálico nosso*).

Quanto ao “esgueirando-se”, não cremos que isso ocorra. A despeito das tentativas de imposição de uma monocultura, que historicamente o currículo simboliza, e mesmo advogando que, em consequência dessa imposição, as escolas em territórios quilombolas tendem a atuar no registro da invasão cultural, pensando aqui com Freire (1983), visto que essa se sustenta na ideia de conquista, de manipulação e de massificação de um modo único de

enxergar o mundo, a unidade de ensino se encontra em território quilombola e, devido a isso, os corpos (de alunas/os, de cinco professores e de uma servidora, nesse último caso brincante do Samba de Pareia), que são também territórios, carregam as marcas e as demarcações que singularizam o quilombo.

Lembremos a fala de Oluko (Capítulo 02), em entrevista que nos foi concedida em março de 2019, ao ressaltar que as “*pernas delas são durinhas*”, referindo-se às brincantes do Samba de Pareia e ao relacionar essa rigidez à prática da pesca (“*o ato de catar, esse ato de pisar na lama, afundar os pés naquela lama e voltar*”) e também às “*histórias vindas dos ancestrais*”. Lembremos ainda a atitude generosa da professora, com a qual conversávamos, ao recolher algumas estudantes, aleatoriamente, das quais nenhuma era componente do Samba de Pareia, mas que, ainda assim, sem nenhuma dificuldade, apresentaram com fluidez os movimentos coreográficos e os cânticos da prática em foco.

De modo incontestado, o Samba de Pareia brinca no território escolar, ainda que nem sempre de tamanco e mesmo que os instrumentos de percussão não se façam presentes. Porém, os corpos de brincantes lá estão. Estão também os corpos de meninas e meninos, jovens e adultos/os, atravessados pela prática afrodiáspórica de tradição oral. Revisitemos o Gráfico 02: 87,13% das/os estudantes conhecem o Samba de Pareia, 52,63% são parentes de algum brincante, 24,15% sabem brincar de pareia e 13,45% participam do grupo.

Para além disso, há as/os professoras/es que são da Comunidade, cujas práticas docentes certamente encontram-se grávidas dos pensares, saberes e fazeres mussuquenses; há também a atitude militante de educadoras e educadores, cuja prática educativa transita pela dodiscência e, dessa forma, protagoniza o papel das/os estudantes e corrompe a estrutura oficial do currículo, abrindo frestas para que a voz do Samba de Pareia seja audível e as mensagens por ela emitidas, juntamente com os fazeres docentes preches de esperança (do verbo esperar), experimentem saberes outros, ainda que não alcancem toda a escola: vimos (ou soubemos), algumas vezes, determinado/a professor/a, em círculo com as/os suas/seus alunas/os, nas carteiras ou mesmo sentadas/os no chão, aprendendo os saberes da Mussuca, tendo as/os educandas/os como suas/seus educadoras/es. É nesse contexto que percebemos a dodiscência, e é também nele que enxergamos possibilidades de eclosão de uma prática fronteiriça.

Para mais, a despeito do silêncio do currículo oficial - e estamos nos atendo ao PPP -, os currículos praticados, aqueles postos em ação no chão da escola, pela militância e pela esperança de educadoras e educadores, que, no final, são o que mais interfere na formação dos sujeitos, abraçam os saberes da Comunidade Quilombola Mussuca. A Tabela 11, a seguir,

construída a partir de informações expressas pelas/os estudantes, em sintonia com os posicionamentos de professoras e professores, contribui com esse nosso olhar.

Tabela 11: Saberes tradicionais da Mussuca X disciplinas

Disciplinas							
Ed. Física	Geografia	História	Inglês	Matemática	Português	Redação	Ens. Religioso
20,47%	10,53%	31,58%	1,75%	11,70%	15,79%	12,87%	16,37%

Fonte: Questionário/2019

Embora não conste na tabela em tela, houve estudantes que afirmaram não haver a presença de saberes mussuquenses nos componentes curriculares (8,77%); houve também aquelas/es que se reservaram o direito de não responder (5,26%); algumas/alguns alunas/os disseram que a exploração das práticas culturais da Comunidade ocorre em outra disciplina (16,37%, um número bastante significativo); e houve as/os que optaram por anular a resposta (2,92%).

Essa “outra disciplina”, indicada por 16,37% das/os educandas/os, é, provavelmente, a Sociedade e Cultura¹⁶², inserida na parte diversificada do currículo, com uma hora/aula por semana (40 aulas por ano letivo), e ministrada, via de regra, por alguém licenciado em História. Foi criada na gestão do historiador Luiz Antônio Barreto, que estivera, por determinado período, à frente da Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (de Sergipe). A disciplina em foco foi inserida tanto nos currículos das escolas vinculadas à rede pública estadual quanto nos currículos daquelas circunscritas a redes municipais de ensino.

Ainda no tocante à Tabela 11, há três elementos que gostaríamos de trazer à baila. O primeiro é o baixo percentual da disciplina Inglês. Cremos que a justificativa, para além do fato de tratar-se de língua estrangeira (o que, em nosso olhar, exige esforços mais musculosos para dialogar com o contexto sociocultural de comunidades tradicionais), transita pelo pouco tempo de atuação da professora na escola. E precisamos lembrar que não há formação continuada.

Em segundo lugar, queremos reforçar a militância das/os professoras/es. Mesmo sem formação inicial adequada e diante da inexistência de formação continuada, e ainda que a proposta pedagógica da escola desprestigie os saberes quilombolas, as/os docentes buscam

¹⁶² Quando Luiz Antônio Barreto introduziu a disciplina Sociedade e Cultura no currículo do Ensino Fundamental, o objetivo era trabalhar as práticas culturais e as características sociais do estado de Sergipe. Ao mesmo tempo, esse mesmo secretário, aos modos do que fizera com a disciplina Sociedade e Cultura, implantou, no currículo do Ensino Médio, a disciplina Cultura Sergipana.

derribar as fronteiras que segregam as práticas culturais da Comunidade. Isso, para nós, freireanamente, é militância.

Por fim, quando Freire se refere à didiscência, ele está convocando a nossa atenção para a inseparabilidade entre o ensinar e o aprender. Não é sem sentido que a certa altura, em certo lugar, ele considera a didiscência, assim como a pesquisa, um elemento imprescindível do “ciclo gnosiológico”, definido por ele como o espaço/tempo “em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1997, p. 28). O velho educador ainda acrescenta o seguinte:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996b, p. 113, itálicos no original).

Como já transitamos pelos territórios do Quilombo e da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral desde 2011, sabemos que algumas/alguns profissionais que circulam por esses mesmos territórios são perseverantemente freireanos e a tabela acima (Tabela 11), de algum modo, reflete isso, já que, na dimensão oficial, há, por parte do sistema de ensino, um silêncio ensurdecedor tanto em relação à formação de professoras e professores quanto ao desenvolvimento de ações concretas que visem à efetivação da EEQ.

Em suma, cremos que, além de responderem à pergunta-título desta seção, os parágrafos precedentes alcançam uma das nossas questões de pesquisa, qual seja: 1) Uma vez que o currículo escolar é um instrumento assentado, historicamente, no pensamento ocidental moderno/colonial, que se arvora hegemônico, e considerando-se que os corpos quilombolas (também os de praticantes do Samba de Pareia) já tomaram assento nos bancos escolares, como são estabelecidos os diálogos entre essas duas práticas culturais, o Samba de Pareia e o currículo escolar? Respondem também, em nosso entendimento, a uma das três questões auxiliares que nos propusemos: a) Visto que negamos peremptoriamente a possibilidade de imunidade definitiva da escola em relação ao contexto sociocultural, de que modo as práticas culturais adentram o espaço escolar?

Quanto à segunda questão, “Como o Samba de Pareia fortalece e é fortalecido no contexto da Comunidade Quilombola Mussuca?”, assim como às duas últimas questões auxiliares – b) “Em caso de existirem encontros sistematizados, há necessidade de tradução, no sentido pensado por Boaventura de Sousa Santos (2009)?” e c) “Se ‘sim’, quem se

responsabiliza por essa tradução e como ela se concretiza?) –, tentamos respondê-las no capítulo subsequente.



Curricularizar o samba ou fazer ou currículo sambar?

CAPÍTULO 06

Curricularizar o samba ou fazer o currículo sambar?

Tem gente com fome¹⁶³

<p>Trem sujo da Leopoldina, Correndo, correndo, Parece dizer: Tem gente com fome, Tem gente com fome, Tem gente com fome...</p>	<p>Trem sujo da Leopoldina, Correndo, correndo, Parece dizer: Tem gente com fome, Tem gente com fome, Tem gente com fome...</p>
<p>Piiiiii! Estação de Caxias, De novo a correr, De novo a dizer: Tem gente com fome, Tem gente com fome, Tem gente com fome...</p>	<p>Só nas estações, Quando vai parando, Lentamente, Começa a dizer: Se tem gente com fome, Dai de comer...</p>
<p>[...]</p>	<p>Se tem gente com fome, Dai de comer...</p>
<p>Tantas caras tristes, Querendo chegar, Em algum destino, Em algum lugar...</p>	<p>Mas o freio de ar, Todo autoritário, Manda o trem calar: Psiuuuuu..</p>

6.1 O currículo e o Samba de Pareia: aproximações ou contradições inultrapassáveis?

Veiga-Neto (2002), ao pensar o currículo, ele o vê como a “máquina principal” na fabricação da modernidade, tendo, a partir da escola, inventado novas formas de vida e desconstruído os sentidos e as relações que o medievo estabelecia com o espaço e com o tempo.

Talvez, a partir desse poder, que o currículo possui, de fabricação de uma concepção de mundo, de uma racionalidade, embora tenha sido também ele produto dela, possamos compreender melhor os processos de abjeção sobre os quais discorre Popkewitz (2011). Para o professor estadunidense a escolarização (assentada na razão e numa racionalidade) adota um “gesto duplo”: produz teses cosmopolitas sobre a criança como futuro cidadão, por um lado, e, por outro, produz processos de abjeção, a “exclusão dos Outros”.

Conforme Popkewitz (2011), o cosmopolitismo está implicado com a formação do “cidadão universal” e da “sociedade unificada”, os quais são guiados pela razão e por uma

¹⁶³ Um poema clássico do militante negro, Solano Trindade. Esse poema compõe a obra “Poemas Antológicos” do poeta pernambucano, lançado pela Editora Alexandria, em 2007. Mas o impacto dessa poesia foi tão robusto que a mesma editora, em 2008, publicou um livro ilustrado somente com o poema “Tem gente com fome”.

racionalidade específica. Dessa forma, o cidadão contemporâneo é produzido como um sujeito cosmopolita inacabado, isso porque, na sociedade da aprendizagem, ele deve tornar-se um aprendiz por toda a vida. Ocorre que nem todos cumprem esse destino, por razões diversas, que vão desde as dificuldades de aprendizagem (cujos motivos são plurais) às formas de vida às quais pertencem ou de que são originários. (E aqui faz-se necessária uma observação: não significa que os modos de viver, agir e interagir não assentes no eurocentrismo são inferiores àqueles embalados pela racionalidade ocidental moderna, eles apenas movem-se, pensando-se com Mignolo (2017b), por sensibilidades de mundo distintas).

Esses “Outros” entram na categoria de seres abjetos: “a categoria volta sua atenção para grupos e indivíduos cujo status existe em espaços intermédios de inclusão e exclusão – reconhecidos pela inclusão enquanto cidadãos, ainda que diferentes, feitos abjetos e excluídos *em virtude de seus modos de vida*” (POPKEWITZ, 2011, p. 363, itálicos nossos [*sic*]). Nesse cenário, esse autor cita, por exemplo, “as crianças que ficam para trás” (as que não conseguem acompanhar, no mesmo ritmo, o processo de ensino e de aprendizagem) e os imigrantes. Por mais que nos esforcemos, não conseguimos não enxergar nesse quadro de abjeção, “em virtude de seus modos de vida”, as/os estudantes das escolas quilombolas. Isso explica muitas das ações de “esquecimentos” antes abordadas.

Muitos outros apontamentos poderiam aqui ser feitos tanto sobre o currículo e seu protagonismo na fabricação da modernidade quanto sobre os processos de abjeção; afinal, como assevera Popkewitz (2011, p. 373), “toda prática de inclusão gera abjeção e exclusão”, e a abjeção, por seu turno, resulta também do medo, presente nos cidadãos cosmopolitas, daqueles que não acompanham a lógica do cosmopolitismo, os que são deixados para trás. Mas fiquemos e reflitamos, por ora, exatamente sobre estes dois pontos: 1) o currículo enquanto ferramenta primordial de uma lógica, que se arvora única e hegemônica; 2) a abjeção àquelas/es cuja forma de vida destoa da razão e da racionalidade que objetivam a formação de um cidadão universal.

Pensando nas CRQ e na EEQ, convém, nesse contexto, negritarmos que é exatamente nos corpos negros, que habitam as comunidades mais pobres dentre as mais pobres, como enfatiza Arruti (2017), que as ações de abjeção podem desferir golpes incicatrizáveis, já que os “seus modos de vida”, no mais das vezes, dissonam da racionalidade ocidental moderna.

Dizer isso é, certamente, dizer muito. Mas é também deixar muitas leituras de fora, mesmo porque, pensamos nós, as práticas curriculares e as práticas afrodiáspóricas de tradição oral movem-se por zonas apartadas ainda no século XV. À vista disso, as diferenças se alargam porque, enquanto as primeiras se seguram naquilo que a visão lhes propicia, as segundas recorrem aos múltiplos sentidos que o corpo lhes confere, “às sensibilidades do mundo”, mas

não só isso: elas investem também nas possibilidades sensoriais incríveis ao pensamento ocidental moderno colonial. Exemplo disso, são as religiões de matriz africana. De mais a mais, a racionalidade que sustenta o currículo alicerça-se no racismo, no patriarcado e no capitalismo, como revelam a “colonialidade do poder”, a “diferença subontológica” e a “diferença colonial”.

Esse nosso entendimento não nos conduz à romantização dos saberes de tradição oral. Reconhecemos neles a porosidade que os demarca e, em consequência disso, as múltiplas possibilidades de diálogo que eles possibilitam e que os possibilitaram/possibilitam, ainda que a conversa ocorra com as bocas fechadas.

Paulo Freire (1983) nos apresenta um bom exemplo das distinções sobre as quais estamos falando e dos modos como aquela que se arvora hegemônica age em detrimento dos saberes orais historicamente construídos e validados no cotidiano das pessoas. Freire qualifica como “invasão cultural” os modos como os agrônomos, no Chile, no período em que o brasileiro esteve nesse país (década de 1960), buscavam impor novas técnicas agrícolas nas práticas culturais tradicionais por meio das quais os agricultores chilenos cultivavam seus produtos. E para ele a invasão cultural nega o diálogo e a amorosidade porque parte da absolutização da ignorância. Diz o autor/educador:

Não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983, pp. 36-37).

Essa compreensão da incompletude da ignorância e dos saberes se faz presente na escrita de Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 47): “não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”. Em razão disso, o sociólogo português advoga o “universalismo negativo”.

Ao fazer essa asserção, Santos (2002) está pensando na ecologia dos saberes, que, segundo ele, contribuiria para a ruptura das linhas abissais, as quais convertem os que habitam “este lado da linha” em sujeitos do conhecimento e os alocados no “outro lado da linha”, em objetos do conhecimento. Lembrem-se dos zoos humanos?

A inauguração da ecologia dos saberes cooperaria, pois, para a instauração (ou o início) de um pensamento pós-abissal. Tal pensamento dispararia uma “justiça cognitiva

global” e, como consequência, uma “justiça social global”. Ocorre que a ecologia de saberes depende da co-presença e essa de uma tradução intercultural (falamos sobre esses elementos em capítulos anteriores).

A compreensão da co-presença pode ser ilustrada por aquela mesma experiência vivenciada por Paulo Freire. Para os agrônomos, os agricultores se encontravam *atrasados* porque utilizavam técnicas consideradas por aqueles obsoletas, mesmo que elas produzissem resultados positivos, mas não o faziam no tempo e na quantidade desejados pelos arautos da ciência. Ambos, então, partilhavam, no olhar dos agrônomos, a simultaneidade, mas não a contemporaneidade; não eram, portanto, “co-presentes”.

Noutro lugar, referindo-se à monocultura do tempo linear, Santos (2006, p. 787, *itálicos nossos*) enuncia:

Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos termos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, a ideia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem. *O encontro entre o camponês africano e o funcionário do Banco Mundial em trabalho de campo ilustra esta condição.*

Assim, muito provavelmente, deve se comportar a/o obstetra diante da parteira experiente; do mesmo modo, deve agir o engenheiro civil perante o mestre de obras que levanta casas em terrenos íngremes e em situações adversas; semelhante atitude deve ter a/o meteorologista em frente ao pescador que, com antecedência e sem equipamentos tecnológicos, afirma se vai ou não chover e qual o melhor curso para conduzir o seu barco, com base na direção do vento e na presença do pescado.

Lembram que gostamos de remições? Outro dia, conversávamos (para outra escrita) com Mãe Jaíra, uma “zeladora” da Umbanda (muito conhecida em Sergipe), uma mulher maravilhosa. A certa altura daquela conversa, ela nos informou que, pelo movimento da vegetação aos redores do lugar onde estiver, ela sabe se a maré está enchendo ou vazando. Diante de nossa estupefação, ela acrescentou que é possível chegar à mesma conclusão olhando os olhos de um gato. Como essa sabedoria seria classificada pelos defensores do pensamento ocidental moderno?

A co-presença radical é exatamente isso: possibilitar o diálogo respeitoso e atento entre as diversas formas de compreender, de interagir, de fazer e de ser. Entretanto, para que ela ocorra, faz-se mister a tradução intercultural: “através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições

inultrapassáveis” (SANTOS, 2009, p. 53). E ela deve operar em dois níveis: o linguístico e o cultural.

Todavia, a tradução intercultural requererá propriedades que parecem afastar-se dos indivíduos ao tempo em que esses mais se aproximam dos saberes considerados universais e hegemônicos; noutros termos, os indivíduos, enquanto se embriagam do pensamento ocidental moderno, vão se distanciando da humildade, da amorosidade e, seguindo Freire (1983) e Santos (2009), afastam-se também da convicção da incompletude do conhecimento e da ignorância, isto é, da certeza de que nenhum conhecimento é capaz de, solitariamente, responder a toda e qualquer pergunta.

Para mais, no exemplo recolhido da lavra de Paulo Freire, também pulsa a diferença colonial (ver Capítulo 05). E a percepção da existência dela separando os fazeres construídos (e que constroem) por agrônomos e por agricultores tradicionais é imprescindível, porque também a encontraremos levantando muralhas entre o Samba de Pareia e as práticas curriculares, embora não defendamos a impermeabilidade definitiva dessa construção. Ainda, se a diferença colonial se impõe e separa, às vezes violentamente, essas duas práticas, certamente as colonialidades do poder, do saber e do ser cederam o projeto e os insumos.

Por isso, pensamos nós, toda e qualquer proposta que tenha como horizonte a Educação Escolar Quilombola, já que, nos quilombos, é relevante a possibilidade de práticas tradicionais orais se fazerem presentes, precisa avizinhar-se da decolonialidade, porquanto esse conceito traz dois lembretes-chave: 1) “mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta”; 2) “serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Por isso também, não acreditamos que seja possível a implementação de uma ecologia de saberes, quando as práticas culturais em questão assentam-se em lados distintos da barra (/) que separa e une modernidade e colonialidade, visto que a barra (/) simboliza a diferença colonial que “é uma estratégia fundamental, *antes e agora*, para rebaixar populações e regiões do mundo” (MIGNOLO, 2013, p. 24, *itálicos nossos*), se não se lançar mão do “pensamento fronteiriço” e, por essa via, da “atitude decolonial”, mesmo porque, no contexto da diferença colonial, as diferenças são convertidas em valores; logo, as práticas originárias da África e da América Latina são consideradas inferiores àquelas oriundas da Europa (MIGNOLO, 2013).

Adita-se a isso a defesa que fazemos de que quando uma prática, qualquer que seja ela, é realizada noutro contexto e por outros atores, já não se trata do mesmo saber, ainda que

as/os novas/os praticantes, com toda a honestidade que seus corpos possam carregar, concretizem-na o mais fidedignamente possível. Para ratificar esse nosso entendimento, convém trazeremos à baila a declaração de Oluko: “*Não dá para, agora, por exemplo, você pegar sua mãe e fazê-la aprender [o Samba de Pareia]. Ela pode até aprender, mas não vai ser a mesma coisa. O corpo dela não foi condicionado desde o início a isso*” (Entrevista, março de 2019).

Figura 34: O Samba de Pareia e os valores civilizatórios afro-brasileiros¹⁶⁴



Fonte: Acervo do autor

Obviamente, o Samba de Pareia é um saber híbrido, de fronteira, de encruzilhada, nutrido na surdina da senzala e/ou sob a camuflagem das lavouras e dos quilombos. Por isso, no símbolo que criamos para ele (Figura 34), buscamos aconchegá-lo nos valores civilizatórios afro-brasileiros. E esse seu hibridismo não se encerrou quando a Princesa Imperial Regente outorgou a Lei n.º 3.353/1888 (Lei do Ventre Livre); ele permanece nos dias que correm:

[...] Porque quando ela entrou [a primeira-dama], que ela viu a brincadeira, que era muito bem classificada, muito bem arrumada, muito bem praticada, era muito bem... ela aí começou... subiu mais, aumentou tudo: comprou indumentária, de tamanco, vestido, tudo. Ela dava tudo e fazia questão. Quando saía, assim, nas procissões de cortejo, ela fazia

¹⁶⁴ Construimos a imagem (Figura 34) com o intuito de, neste texto, fotografar, mesmo com limitações, a prática afrodiaspórica que embala nossa escrita e os seus vínculos, em nosso olhar, com os valores civilizatórios afro-brasileiros sobre os quais muito bem dissertou a saudosa professora Azoilda Loretto Trindade (2010). Falamos sobre eles na introdução desta Tese. Não é nossa pretensão (longe disso!) – e nem poderíamos fazê-lo – tornar essa imagem a “cara” da prática cultural afrodiaspórica assente na Mussuca, que encanta o Brasil. Pensamos, timidamente, prestar uma homenagem ao Samba de Pareia e às/aos suas/seus brincantes, bem como expressar nossa gratidão a ele e a elas/es.

questão de ver a gente sambarem na frente dela, era pra sambar ali: ‘Maria, você é uma coisa séria, Maria. Maria, siga em frente, siga em frente!’. Era o maior amor, o maior carinho. Ainda hoje! Agora, no Encontro Cultural [de Laranjeiras], ela queria porque queria que eu parasse na frente dela pra sambar, mas só que no cortejo não dava pra parar, que foi ali, passando na frente do Zizinha Guimarães. Eu cheguei disse: ‘Olhe, não posso, não posso!’. Aí, ela: ‘Samba aqui, Maria, samba aqui!’. ‘Eu não posso, tem o cortejo’ (Dona Maria do Samba de Coco, entrevista, fevereiro, 2019).

Quisemos destacar essa fala porque ela revela alterações, ainda que miúdas, numa prática que era realizada espontaneamente, no período pós-abolição, no ciclo junino, ou nas visitas às parturientes, no décimo-quinto dia após o parto: “[...] *comprou indumentária, de tamanco, vestido, tudo, ela dava tudo e fazia questão, quando saía assim nas procissões de cortejo, ela fazia questão de ver a gente sambarem na frente dela*”.

Revelação semelhante é feita por Dona Nadir:

Bom, aí ela chamou Maria [do Samba de Coco] e perguntou o que era que a gente precisava pra poder fazer duas apresentação lá em Aracaju, na Orla de Atalaia. Aí Maria disse: era roupa, chapéu e tamanco e fita, colar e brinco. Aí, ela, Maria, fez o, a... escreveu tudo. Ela levou. [Maria] disse quantos metros era que pegava... cada, cada uma usava, três metro, cada uma pessoa. Na época, era vinte e três mesmo. Aí, ela levou. Aí, comprou a roupa, aí ela mandou saber do modelo do vestido. Eu, como era muito esperta... aí, eu... aí eu fui pra Laranjeiras. Aí, eu não sei que você lembra, tinha aquele Reisado da finada Lalinha [...] e aquelas mulheres do Reisado tinha aqueles vestidos de babadão [...] É bem rodado. Aí eu peguei um vestido de uma e trouxe [...] Maria levou pra [cita a primeira-dama] e ela levou pra casa da, da costureira. A costureira fez [d]o mesmo jeito (Dona Nadir, entrevista, fevereiro, 2019).

Além do grupo passar a trajar-se uniformemente (o que antes não era comum), o vestido que serviu de “modelo” era originário de outra prática cultural, também de base oral, mas de origem ibérica. Outro dado relevante, cremos, é que, nos primeiros anos do Samba de Pareia, logo após o encantamento e o apoio da primeira-dama, o grupo era classificado como parafolclórico, uma denominação geral atribuída aos grupos constituídos com o intuito de trabalhar práticas culturais tradicionais, orais, já existentes e consideradas folclóricas. Apenas a título de exemplo, se qualquer escola resolver montar, com a/os suas/seus alunas/os e/ou professoras/es, uma Congada ou um Maracatu, esse grupo será considerado, dentro desse raciocínio, parafolclórico.

Uma pergunta se fez comum nos diálogos que travamos com as/os docentes. Seguiu mais ou menos essa toada: “Em sua opinião, a escola deveria destinar um espaço/tempo para trabalhar as práticas culturais da Mussuca, a exemplo do Samba de Pareia?”

Não, não é a atribuição; já vem mesmo dentro da comunidade, dentro da comunidade. Não, eu acho que você intervir, você poderia até atrapalhar entendeu? Podia você... podia contar, né, a história, o porquê. Ai sim; mas a dançar, acho que não tem necessidade, não tem não. Num tem como, porque é demais, é fora de série, fora de série (Eko, entrevista, fevereiro de 2019).

Eu não sei se seria o papel da escola, porque talvez perderia a questão do folclore, né? Porque folclore já é algo que vem ali de geração em geração, passa de pai pra filho, tem aquela questão das características mesmo pra ser folclore, né? Ai, não sei se essa questão formal de um professor ensinar, eu não sei, eu num sei, não saberia responder se a escola teria essa incumbência de fazer isso, né? Num sei. Poderia fazer a ponte, como você falou, convidá-los pra eles serem os mentores, não a gente. Num sei dizer isso ai não (Ere-ije, entrevista, fevereiro de 2019).

A escola não ensinar, a escola estudar mais a comunidade e participar. Porque a escola, como nós mesmos, ela deveria ser assim. Eu não tenho... a escola não tem o conhecimento daqui, tem que se inteirar com [o] que já existe, fazer um estudo profundo das coisas que a gente já sabe, mas se aprofundar mais e trazer isso pra ela, pra ser desenvolvido na escola, tá? Isso seria muito importante. Olhe, hoje têm questões aqui que... também têm outras questões religiosas aqui que eu tentei colocar aqui, mas eu vi que também é complicado um pouco. Tem a questão aqui muito interessante pra gente que é... as questões dos terreiros de Candomblé, que hoje estão desaparecendo e muita gente que gosta disso, mas se esconde por conta dos preconceitos, entendeu? (Idanimõ, entrevista, fevereiro de 2019).

Os discursos das/os professoras/es em resposta à questão proposta apoiam-se na possibilidade de desvirtuamento da prática afrodiáspórica se esta for curricularizada – aliás, concordando com o nosso posicionamento expresso em parágrafo anterior. E esse raciocínio tem pleno sentido se pensarmos como o currículo, em razão de sua concepção de tempo e de espaço, compartimentaliza e temporaliza seus quefazeres – e as pessoas. Por outro lado, o currículo é universalizante e visa à formação de sujeitos cosmopolitas, produzindo, como consequência, a exclusão e a abjeção, como nos alerta Popkewitz (2011). Além disso, há um conflito que requer tradutores interculturais competentes: o currículo trafega pelos territórios

das sociedades de tradição escrita; o Samba de Pareia, inversamente, brinca pela seara das comunidades de tradição oral.

E há distinções bastante musculosas entre essas tradições. Na primeira, vale o que está escrito, e os sentimentos das/os escritoras/es são explicitados por meio de sinais de pontuação e pela capacidade de utilizarem a palavra mais adequada – e, obviamente, pela sensibilidade do/a leitor/a. Nas sociedades de tradição oral, os elementos de potência são outros: a palavra, que tem poder e à qual o homem está intimamente ligado (HAMPATÉ BÂ, 2010); a memória, que se encontra no corpo; e a performatividade.

Para Martins (2003, p. 64), o termo “memória” “nos remete a muitas outras formas e procedimentos de inscrição e grafias a que o corpo, como portal de alteridades [...] nos remete”. Disso resulta a imprescindibilidade da performance, porque ela ajuda não apenas a contar a história, mas também a memorizá-la:

O ritmo auxilia na memorização, uma vez que os repertórios são continuamente recriados, ao longo de gerações, ainda que ocorram diversos improvisos e preenchimentos nas lacunas da memória, há convergências que conferem ao estilo oral uma continuidade acerca do passado revivido. Esse movimento assegura uma constituição temporal complexa, que revisita o passado, atualiza-o no presente e projeta o futuro, pois cada performance é, ao mesmo tempo, recriação e retransmissão (SCHIFFLER, 2017, p. 117).

Tem-se, então, três instâncias que se imbricam e que singularizam as sociedades de tradição oral: a conexão com a palavra, a memória e a performance. Do outro lado, nas sociedades de tradição escrita, o valor do homem reduz-se ao meio que o autoriza a falar, à forma utilizada para dizer a palavra (leia-se: a verdade) e às condições em que ela é dita.

O Samba de Pareia, enquanto prática oral, do qual, de acordo com Dona Sessé, em entrevista que nos foi concedida em fevereiro de 2019, “[...] *ninguém sabe a idade [...]. Olhe, ‘O Samba de Pareia, na Mussuca foi gerado, ninguém sabe quem criou e nem que ano foi fundado’*”, tem o corpo como arquivo e a oralidade como estratégia de manutenção; não apenas isso: também se configura: a) pelas marcas ancestrais que distinguem esse mesmo corpo e as performances que ele desenha no cenário, durante a brincadeira; b) pelas narrativas de resistência das/os quilombolas; c) pelo estabelecimento de costuras entre Brasil e África; d) pela celebração da vida; e) porque confirma que as/os africanas/os e as/os suas/seus descendentes, apesar da adstringência do contexto escravagista, certamente de terror indizível, conseguiram da morte retirar a vida, conseguiram reexistir.

O espaço e o tempo do Samba de Pareia é o espaço e o tempo de brincar. E a brincadeira (notadamente as tradicionais: pique-esconde, pega-pega, brincadeiras de roda...) é

o que fazer que não obedece aos ponteiros do relógio nem especifica o lugar do acontecimento, a não ser quando um adulto interfere. Ela simplesmente se faz. Assim era com o Samba de Pareia e assim permanece, embora, nalgumas ocasiões, aquela permeabilidade tenha possibilitado travessias: *“a gente passava a noite toda ali sambando a brincadeira: Samba de Pareia, Samba de Roda, Samba de Coco, samba... tudo ali. Não tem idade não, não foi fundado de ninguém não, é cria é do começo do mundo”* (Dona Maria do Samba de Coco, entrevista, fevereiro de 2019).

Contrariamente, o currículo se inseriu/insere numa camisa de forças que a modernidade/colonialidade lhe cedeu, em cuja confecção estão o espaço e o tempo. Ela também costurou uma para si mesma. É por essa razão que Veiga-Neto (2002) fala de uma geometrização do currículo.

Diante disso, como, então, poder-se-ia pensar a relação entre o currículo e o Samba de Pareia? Quanto ao tempo e ao espaço, qual o modo menos salubre para se confinar o Samba de Pareia se curricularizado ele fosse? Talvez haja uma pergunta anterior a essas: ele, o Samba de Pareia, poderia ser confinado? Teríamos ainda, no confinamento, característica do currículo, um Samba de Pareia?

Talvez, na matriz curricular, reservasse-se a disciplina Sociedade e Cultura para se trabalhar com o samba: uma hora/aula semanal, 40 aulas por ano. Mas, então, lembramos que, aos quatro anos de idade, a neta de Dona Sessé, já sambava de pareia porque a prática está em seu cotidiano e ela é aprendida praticando, a qualquer momento e em qualquer lugar, e aquela disciplina somente é introduzida no currículo do Ensino Fundamental. Logo, aquela criança teria que esperar mais alguns anos para “pareiar”.

Para além disso, é imperativo lembrarmos que, quando nos referimos ao Samba de Pareia, não estamos falando de dança, mas de brincadeira (já dissemos isso aqui e ali). Entretanto, se o Samba de Pareia entrar na escola como ação constitutiva do currículo, do modo como esse último tem sido historicamente produzido, muito dificilmente simbolizará um espaço/tempo de brincar, principalmente quando nos remetemos às brincadeiras tradicionais, das quais o Samba de Pareia é um exemplo. Isso nos leva a pensar no que nos narrou Oga, ex-gestor cultural, sobre uma situação ocorrida, quando certa professora universitária o procurou:

Para você ter uma ideia, chegou uma professora da Universidade pra falar comigo, foi se apresentar para o Secretário: “Sou professora de dança, da Universidade, e eu quero informar para o senhor que estou levando os meninos para a Mussuca para ensinar técnicas de dança ao pessoal do grupo de cultura popular” (Entrevista, março de 2019).

Quando a professora em tela propôs ir à Mussuca “*ensinar técnicas de dança ao pessoal do grupo de cultura popular*”, ela, obviamente, estava se movimentando por uma percepção de dança curricularizada, matematizada, “geometrizada”, ecoando-se aqui o professor Veiga-Neto (2002). Esse é, certamente, um modo eurocêntrico de olhar para as práticas culturais tradicionais orais. Decerto, esqueceu-se a professora de que as/os componentes dessas práticas, além de dominá-las, são seus verdadeiros mestres. Em razão disso, não são as/os brincantes que devem aprender a dançar, mas a dançarina que deve aprender a brincar.

Há outra questão que permeia e nutre o enunciado da docente. Quando Boaventura de Sousa Santos faz a crítica ao modelo de racionalidade ocidental hegemônico, responsável pelo desperdício de experiências amplas e variadas que percorrem o planeta, e identifica, nesse modelo, o que o professor português denomina de razão metonímica, a qual, em seus termos, “se reivindica como a única forma de racionalidade” (SANTOS, 2006, p. 780), ele está se referindo, em nossa leitura, a posturas que podem ser exemplificadas pelo comportamento da professora que mencionamos acima. E isso se torna, a nós, ainda mais inequívoco quando Santos discrimina, no cerne da razão metonímica, a monocultura linear do tempo, encarregada de produzir a “não-contemporaneidade do contemporâneo, a ideia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem” (SANTOS, 2006, p. 787).

À vista disso, para a professora universitária, o que as brincantes do Samba de Pareia apresentavam (e continuam a fazê-lo brilhantemente) não era dança (e no interior de sua lógica, não o é mesmo – também não o é fora dela: é uma “brincadeira”), e sim algo envelhecido, ultrapassado; e, muito provavelmente imbuída de sentimentos nobres (similares àqueles que mobilizaram os jesuítas durante a colonização do Brasil a catequisarem os povos originários), dispôs-se a fazer o que acreditava ser necessário: “elevar” aquelas senhoras ensinando a elas as “*técnicas de dança*”.

Convém-nos, nesse âmbito, salientar que as práticas artísticas consideradas danças e reconhecidas como arte, a partir de uma concepção eurocêntrica (balé, jazz, sapateado...), são matematizadas: elas requerem uma métrica específica – e não basta a sincronia, exige-se, ainda, no mais das vezes, uma simetria – além da contagem que se faz presente não tão somente durante os ensaios e/ou apenas para iniciar o movimento, mas também nos seus desdobramentos.

Diversamente, os processos de aprendizagem das práticas de tradição oral não estão submetidos a uma sistematização pedagógica. A aprendizagem ocorre a partir da vivência, da

convivência, da imersão na cultura. E, no caso específico do Samba de Pareia, embora todas o brinquem simultaneamente, cada uma faz seus próprios movimentos (não há um engessamento), e isso não subtrai o brilho da brincadeira nem a harmonia entre as brincantes.

Brincando com as luzes propostas por Sodré (1988), pensamos que o que diverge, no ato de praticar, esses dois saberes – a dança (enquanto prática acadêmica) e o Samba de Pareia (prática afrodiáspórica de tradição oral) – é a dimensão territorial. Lembremos, mais uma vez, que, para o sociólogo brasileiro (da Bahia), não só o espaço físico é território, também o são a área de interação e o próprio corpo. Eis aí a questão: as territorialidades e os processos de re/territorialização dos corpos das/os brincantes e das/os dançarinas/os e/ou bailarinas/os transcorrem de modo singular e, no mais das vezes, em ambiente próprio. E isso é perceptível não apenas enquanto brincam – ou dançam.

Sinteticamente, talvez pudéssemos expressar toda essa descrição do seguinte modo: enquanto na dança academizada, os corpos, de dançarinas/os, bailarinas/os e coreógrafas/os, ficam sob a tutela de enquadramentos matemáticos, no Samba de Pareia são as batidas dos instrumentos de percussão e o pulsar do coração que ditam o ritmo.

Por razões como essas, em nossa leitura, se o Samba de Pareia fosse/for curricularizado, ele fatalmente passaria/passará pelo mesmo processo pelo qual transitam as danças acadêmicas: seria sistematizado, matematizado, geometrizado, enclausurado. Parece-nos que, ao curricularizar-se o Samba de Pareia, já não o teríamos/teremos, muito embora creiamos que algo diferente pudesse/possa nascer dessa curricularização.

O caminho, então, seria fazer o currículo sambar? Talvez precisemos lembrar que o currículo não é apenas um instrumento de seleção e, por essa via, de exclusão de saberes e de pessoas; ele é também uma ferramenta disciplinar, e “a palavra *disciplina* tanto se refere ao campo dos saberes quanto a uma maneira de ‘estar no mundo’” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171, *itálico no original*). Portanto, esse instrumento atua sobre os corpos, penetra neles e se expõe através deles. Precisamos lembrar também que o currículo foi erigido e opera em defesa de uma única epistemologia, que se encontra “deste lado da linha”. O Samba de Pareia, por seu turno, simboliza práticas e pessoas reais alocadas do “outro lado da linha”.

Seria possível, então, inaugurar uma co-presença? Pensamos que sim, isso é viável. Somos, como Freire (1996b), sujeitos da esperança. Mas, então, já não teríamos o currículo que conhecemos, vez que ele está fundado e fundamentado na diferença subontológica, na colonialidade e na diferença colonial; logo, suas ações, além de alicerçadas nos valores europeus, agem por via da exclusão e da abjeção, ou seja, expurgam dos seus domínios sujeitos e práticas que, segundo o currículo, obstam a formação de sujeitos cosmopolitas

(POPKEWITZ, 2011). Assim, se a pretensão for fazer o currículo sambar, precisaremos inaugurar um modo outro de fazer escola. Teríamos que lançar mão de pensamentos fronteiriços (MIGNOLO, 2017a) capazes de corromper o *status quo*.

Para além de tudo isso, precisamos negritar que a EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, onde movemos nossas incursões investigativas, a despeito da militância de professoras e de professores, implementa seus fazeres pedagógicos, como vimos, “*fora da lei*”. Porque, não obstante desde 2012 haja uma Resolução do Conselho Federal de Educação, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, a ser implantada e implementada em unidades de ensino localizadas em CRQ e também naquelas que, mesmo nelas não situadas, recebem alunas/os delas originárias/os (BRASIL, 2012), suas práticas curriculares são alheias à resolução em lume.

Portanto, no atual cenário, considerando-se tanto o currículo que temos (e seus vínculos históricos com o eurocentrismo) quanto a ausência de políticas públicas voltadas para a EEQ, como também a mudez do PPP, qualquer tentativa de fazer o currículo sambar fará as/os brincantes atropelarem os próprios pés.

Esses posicionamentos nos impelem a responder à segunda questão que embalou as pesquisas e a escrita desta Tese, qual seja: “Como o Samba de Pareia fortalece e é fortalecido no contexto da Comunidade Quilombola Mussuca?”

Segue nossa resposta, a partir, é claro, dos nossos territórios. Primeiro: dissemos no Capítulo 02 que o Encontro Cultural de Laranjeiras alavancou as práticas tradicionais do município, e é verdade. Mas a razão que impulsionou a realização do Encontro foi exatamente a beleza e a potência que caracterizam os grupos culturais. No caso específico do Samba de Pareia, há um acréscimo a isso: ele é brincado apenas por mulheres, e os instrumentos de percussão também ficam sob os cuidados delas, à exceção do tambor, comandado pelo senhor Acrísio. Portanto, a singularidade dessa prática é sua própria catapulta.

O segundo aspecto se relaciona com a exclusividade dessa prática. Há Samba de Pareia apenas na Mussuca. Em adição a esse fato, a força feminina é realmente um diferencial. E essa força pulsa nos seus corpos, na pisada do tamanco, na energia que envolve, engravida e eclode das brincantes, na potência vocal da cantora e na liderança por elas exercida capaz de mobilizar, na Comunidade, a manutenção do samba por meio das jovens mussuquenses.

Em terceiro, o Samba de Pareia tem se convertido não apenas em instrumento de fortalecimento das identidades negra e quilombola na Comunidade, transformou-se também na bandeira de luta que convoca a atenção dos poderes constituídos (e também da sociedade) tanto

para as potencialidades do Quilombo em que a prática floresce como para as carências resultantes da ausência de ações amplas e efetivas por parte desses mesmos poderes.

Em quarto, a militância de professoras e professores que, a despeito da ausência de políticas públicas voltadas ao embasamento da EEQ no município e, por essa via, na EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, esgarçam o currículo oficial e, lançando mão da dialogicidade e da didiscência, incluem, no currículo em ação, os saberes mussuquenses, entre os quais, obviamente, o Samba de Pareia.

Por fim, acoplada aos quatro aspectos supraditos, encontramos a Circularidade, no veio da qual trilha o Samba de Pareia. É por meio dela, da Circularidade, que a Energia Vital (o Axé) entretece os encontros ancestrais, os quais transformam os corpos físico e simbólico das/os brincantes em território-encruzilhada, em lugares de potência e de reinvenção dos saberes/fazerem, em espaços/tempos de fronteira, em zonas de construção do insólito. No Samba de Pareia, a Circularidade, enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, não baliza apenas a distribuição das/os brincantes no espaço físico; também não está confinada nos desenhos coreográficos que os corpos vão riscando na superfície em que a brincadeira acontece; tampouco prende-se exclusivamente ao giro temporal que caracteriza o canto responsorial. A Circularidade esgarça as noções moderno/coloniais de tempo e de espaço, possibilitando, por esse meio, que o Samba de Pareia acomode, em si, o batuque, as pisadas, as vozes – os corpos, enfim – das ancestralidades e, no aqui e agora, polivocalize o imprevisível. O Samba de Pareia é, necessariamente, “sankófico”!

Há ainda duas questões auxiliares, que nos propusemos, a serem respondidas: b) Em caso de existirem encontros sistematizados [entre o Samba de Pareia e o currículo], há necessidade de tradução, no sentido pensado por Boaventura de Sousa Santos (2009)?; c) Se “sim”, quem se responsabiliza por essa tradução e como ela se concretiza?

A resposta a essas questões, assim nos parece, já foi expressa em vários momentos. Apenas a título de reforço, lembramos que os saberes da Mussuca não compõem o currículo oficial e, para mais, pensando-se no sistema de ensino, não há nem mesmo política voltada para a implantação e implementação da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola. E essa constatação se fez presente nas falas dos malungos com os quais conversamos e aprendemos e também se encontra estampada no organograma (Figura 31) da Secretaria Municipal de Educação de Laranjeiras, inobstante haja, no município, uma comunidade quilombola certificada e, pelo menos, quatro escolas que devem ofertar a EEQ. Repercutindo aquela banda: “a verdade é absurda no plural”.

6.2 Educação Escolar Quilombola: uma prática por entre costuras

Antes de pormos, enfim, o candeeiro sobre a mesa, embora de algum modo já tenhamos dito isso aqui e ali, queremos salientar que a Educação Escolar Quilombola deve funcionar por entre costuras. Não é sua defesa o abandono dos conhecimentos que historicamente têm corporificado o currículo, mas ela advoga que os modos de ser da comunidade também o componham – e com o mesmo peso. A figura (Figura 35) abaixo é ilustrativa dessa afirmação, considerando-se que ela fotografa os elementos que devem fundamentar, informar e alimentar o currículo das escolas quilombolas (BRASIL, 2012).

Figura 35: A EEQ e seus vínculos



Fonte: Elaboração do autor

E não se limita a isso: é preciso que as/os quilombolas se façam presentes nos processos decisórios da escola, o que precisa se concretizar não de maneira representativa, mas sim por meio de participação ativa, mesmo porque as escolas quilombolas se situam em zonas de contato (SANTOS, 2002), física e simbolicamente falando.

Contudo, a experiência tem mostrado que, por desconhecem ou desconsiderarem (atuarem “*fora da lei*”) a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 e, antes disso, o contexto histórico e sociocultural de localização da unidade de ensino, as “escolas em quilombo”, ou seja, aquelas que apenas foram erguidas em territórios quilombolas, mas que não atuam no registro da EEQ,

têm operado no estatuto da invasão cultural, no sentido conferido a essa expressão por Paulo Freire (1983), isto é, têm imposto uma monocultura que visa conquistar, manipular e massificar.

Nas zonas de contato, a dialogicidade pode ser um bom modo de pensar/fazer a EEQ e a didiscência contribui sobremaneira para isso, já que cada EEQ é singular porque assente na realidade da CRQ onde ela deve ser implementada. Mas cremos que é preciso mais. A militância, no caso da EMEF Prefeito José Monteiro Sobral, presente nas práticas de educadoras e educadores, tem se mostrado um instrumento estratégico de valor inestimável. Para além dela, pensamos que somente por via de práticas nutridas no pensamento fronteiriço ter-se-á, de fato, uma Educação Escolar Quilombola.

Essa nossa defesa encontra respaldo na própria história do currículo e da escola moderna, os quais, historicamente, independentemente do público ao qual se destinam e do contexto de localização da instituição, buscam impor um único modo de ser e de interagir, em detrimento da pluriversidade do mundo. Inversamente, o currículo da EEQ precisa ser entendido e concebido como prática situada, visto que, além das singularidades que demarcam cada comunidade, as/os quilombolas carregam, em seus corpos, as marcas da chibata (dos suplícios), mas também as resistências dos quilombos, das capoeiras e dos candomblés e a sabedoria dos “mais velhos”. E não vemos como tornar isso factível no currículo que embala as práticas escolares na atualidade.

Numa palavra, o currículo da EEQ exige atitude decolonial, a partir da qual “o condenado emerge como um pensador, um criador e um ativista a fim de construir um novo mundo onde outros mundos também sejam possíveis” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 19). Então, mesmo no interior da escola, devemos começar a erguer uma escola outra e, com ela, uma sociedade (e essa é a nossa esperança) que, no mínimo, sinta-se envergonhada por transformar seres humanos, cujos corpos e práticas destoam do eurocentrismo, em matáveis.

E há possibilidades múltiplas de imprimir corporeidade à EEQ. Todas elas, cremos nós, passam pela defesa de uma educação antirracista, por várias razões, das quais elencaremos apenas três: a) a modalidade educativa em espelho destina-se a um público de descendência incontestada e autodeclarada dos povos africanos que aportaram no Brasil, ainda no século XVI, e que ergueram sobre seus corpos esta nação; b) a EEQ precisa ser uma modalidade contextualizada (para o bem da verdade, essa deveria ser uma propriedade de toda e qualquer ação educativa), e, em razão disso, seus fazeres pedagógicos devem nutrir-se no/do contexto histórico e sociocultural da comunidade quilombola; c) não há possibilidade nenhuma de se combater a colonialidade, em todos os seus desdobramentos, se o combate ao racismo não estiver no fronte.

Talvez, a pergunta que o/a leitor/a nos encaminhe neste momento seja a seguinte: Sim, mas como, na prática, é possível dar corpo a essa educação antirracista?

Não queremos frustrar o/a nosso/a leitor/a hipotético, mas não temos a resposta definitiva. Entretanto, podemos apontar algumas possibilidades de caminhar. E como já dissemos noutra oportunidade, nesse mesmo lugar, sob o lume do poeta Thiago de Mello, é somente caminhando que se faz o caminho.

Nos capítulos 04 e 05 desta Tese, referimo-nos a uma obra da professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, intitulada “Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira”, a qual, além de apresentar os estágios que a escola trilha em direção a uma educação antirracista, também reflete sobre caminhos possíveis para construí-la.

Além dessa leitura e de tantas outras, a construção de diálogos entre as práticas curriculares e os valores civilizatórios afro-brasileiros, expressos na introdução deste documento, sobre os quais dissertou sensivelmente a professora Azoilda Loretto Trindade (2010), parece uma costura viável, quiçá imprescindível; isso porque, por tratar-se de modalidade direcionada aos remanescentes de quilombo, esses valores certamente se encontram entranhados em seus fazeres.

Isso nos conduz aos símbolos Adinkra, mas aqui ressaltaremos o Sankofa. Pensamos que esse símbolo, para além de congregar em si os valores civilizatórios (trabalhamos isso na introdução desta Tese), também ajuda a compreender como a racionalidade de grupos étnicos tradicionais africanos, dos quais são originários os povos quilombolas, movimenta-se: a produção do presente se efetiva a partir da escuta sensível da Ancestralidade. A bem da verdade, essas noções (passado, presente e futuro) não se adequam confortavelmente quando lançamos nossos olhares sobre esses grupos. A ideia de *Sasa* e de *Zamani*, ou seja, o tempo de experiência, de vivência dessas pessoas (o *Sasa*) e o tempo que, embora contenha o *Sasa*, ultrapassa-o e abarca a Ancestralidade (*Zamani*) (CASTIANO, 2010), explica melhor aquela noção.

Pensamos também que é possível recorrer-se à produção “A cor da cultura”, vez que ela traz para o centro do debate temáticas e personalidades brasileiras negras que se encontram, no mais das vezes, ausentes dos currículos oficiais e praticados pelas escolas. Essa produção encontra-se disponível no universo virtual.

Pensamos ainda que a constituição de espaços/tempos de escuta – de escuta aos “mais velhos” – lembremos da fala de Ifarara: “*Eles são os mestres! Eles são os mestres não só da cultura, eles são da comunidade ali*” (Entrevista, fevereiro de 2019) – é indispensável. Mas

não nos referimos à escuta passiva, à escuta que imobiliza, à escuta que se faz por cortesia; remetemo-nos à escuta que transforma, que torna quem fala e quem houve protagonistas da história narrada; aludimos à escuta que se faz com o corpo e com a alma, que dispõe falante e ouvinte num cenário de mudança, de construção do novo. Essa escuta se instala na encruzilhada.

Esse pensamento nos conduz ao seguinte destaque: a feitura da EEQ requer o estabelecimento de vínculos inadiáveis com os movimentos negro e quilombola. E por razões indiscutíveis: 1) as CRQ, mesmo aquelas constituídas originalmente por meios não belicistas, resultam dos movimentos insurrecionais inaugurados ainda nos navios negreiros (tumbeiros) e liderados por africanas e africanos; essas rebeliões simbolizam a força motriz (e matriz) das conquistas dos sobreviventes de Palmares, como nos identifica Nascimento (1978); 2); a luta pela educação sempre estampou as bandeiras dos movimentos negros (antes e agora) e a EEQ é uma consequência dessa luta; 3) a resolução que estabelece a EEQ define que “as ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com [...] organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012, art. 14, § 1º).

Queremos, contudo, negritar que os possíveis caminhos aqui elencados – e tantos outros podem ser descobertos – ou inaugurados – ganharão fluidez se estivermos cômnicos do universalismo negativo sobre o qual falam Santos (2002) e Paulo Freire (1983), ainda que, esse último autor, não tenha recorrido a essa expressão. Ou seja, precisamos partir da ideia de que nenhum grupo étnico, nenhum saber, por mais amplo que se arvore, é capaz de responder a tudo, tal como não há saber que tudo ignore. Esse entendimento precisa ser acompanhado da compreensão de que é no cotidiano dos sujeitos que as práticas são validadas.

Acrescentamos duas outras percepções que exigem compromisso social e o discernimento de que outro mundo é possível. A EEQ é erigida, como já pontuado, numa zona de contato, em um espaço/tempo no qual práticas culturais assentes em lógicas distintas se encontram – e também se confrontam. Logo, parece-nos que é no reino da encruzilhada que a Educação Escolar Quilombola vai construindo seus contornos. E, por se mover por encruzilhadas, ela, a EEQ, nunca será, de uma vez por todas, definida e, muito menos, definitiva. É uma educação que se faz no campo da possibilidade, da imprevisibilidade; ela é potência em profusão. Ela não habita a “zona do ser”, também não tem a “zona do não ser” como seu lar; encontra-se, por conseguinte, na *zona do sendo*. Por isso, a EEQ exige, pensamos nós, um pensamento fronteiro em vigília sempre.

Ademais, independentemente das possibilidades aqui elencadas, cremos que há dois princípios que se fazem imprescindíveis para o erguimento digno da EEQ: a humildade e a amorosidade. Ambos possibilitam um fazer pedagógico dialógico; ambos minam a produção de um currículo eurocêntrico; ambos atuam no sentido de combater a exclusão e a abjeção.

Por fim, agora já colocando o candeeiro sobre a mesa, mas protegendo sua chama para que não se apague, vocês, decerto, perceberam que iniciamos todos os capítulos que compõem esta Tese com um texto distinto, que objetivou, em cada situação, não apenas ilustrar a escrita posterior, mas também chamar a atenção para determinada prática cultural que comumente encontra-se alheada do universo acadêmico.

Neste capítulo, trouxemos a obra, talvez, mais vigorosa e (re)conhecida do poeta pernambucano Solano Trindade (Figura 29), um dos líderes da Frente Negra Brasileira e um dos personagens mais relevantes na luta do povo negro deste país. O poema “Tem gente com fome”, integrante deste capítulo, não se restringe à fome simbolizada pela ausência de comida, embora, no Brasil, ela se encontre cada vez mais compondo as estratégias de extermínio do povo negro, do povo indígena e de pobres em geral (frisemos que, nessas plagas, a separação entre grupo étnico-racial e classe social é bastante imbricada). É que as misérias são múltiplas e multifacetadas. Para além disso, engenhosamente, elas vão se imiscuindo em várias dimensões da vida, de modo tão arquitetado que nem sempre se tornam perceptíveis, mesmo para o miserabilizado – relembremos a postura do personagem de Gonzalez (1984).

Porém, como neste território priorizamos a educação, com destaque para a Educação Escolar Quilombola, a negação dos saberes da Comunidade, ou o deturpamento deles, ou ainda a sua utilização como prática exótica (ex-ótica) é, sim, uma das formas de miserabilização encontradas pelo pensamento abissal, em nome do qual *Calaboca* encena suas malvadezas.

Assim sendo, além do texto que epigrafou o presente capítulo, acrescentamos outro que o encerrará. No final, deixar-lhes-emos um questionamento. Vamos ao texto.

“**E**ra uma vez um caçador que entrou nos arbustos para matar um macaco. Ele estava procurando fazia poucos minutos quando viu o macaco sentado confortavelmente num galho de uma árvore baixa. O macaco não lhe deu a menor atenção, nem mesmo quando os passos do homem sobre as folhas secas subiam e desciam, se aproximando. Quando estava bem perto do macaco, atrás de uma árvore de onde conseguia ver o bicho claramente, ele levantou o rifle e apontou. Justo quando estava para apertar o gatilho, o macaco falou: ‘Se você atirar em mim, sua mãe vai morrer, e, se você não atirar, seu pai vai morrer’. O macaco voltou ao que estava fazendo antes, mastigando comida e de vez em quando coçando a cabeça ou um lado da barriga.

“O que vocês iam fazer se vocês fossem o caçador?”

Essa história era contada uma vez por ano aos jovens da minha aldeia. O contador de histórias, geralmente um ancião, apresentava essa questão irrespondível ao final da história, na presença dos pais das crianças. Toda criança presente na reunião tinha que responder a pergunta, mas nenhuma criança jamais a respondia, pois tanto suas mães quanto seus pais estavam presentes. Nem o contador de histórias oferecia uma resposta. Durante cada reunião dessas, quando chegava minha vez de responder, eu sempre dizia ao contador de histórias que eu teria que pensar direito sobre aquilo, o que, é claro, não era lá uma resposta muito satisfatória.

Depois desses eventos, meus colegas e eu – todas as crianças entre seis e doze anos – sugeríamos diversas respostas possíveis que pudessem evitar a morte de um dos nossos pais. Não havia resposta correta. Se você poupasse o macaco, alguém ia morrer, e se você não o poupasse, alguém ia morrer do mesmo jeito.

Naquela noite chegamos a uma resposta, mas ela foi imediatamente rejeitada. Dissemos ao *Pa Sesay* que, se um de nós fosse o caçador, não teríamos saído para caçar macacos. Falamos para ele: “Há outros animais, como os veados, para caçar”.

“Essa não é uma resposta aceitável”, ele disse. “Estamos supondo que você, como caçador, já levantou sua arma e tem que tomar uma decisão.” Ele quebrou sua noz de *Kola* ao meio e sorriu antes de enfiar um pedaço na boca.

Quando eu tinha sete anos, cheguei a uma resposta para aquela pergunta que fez sentido para mim. Porém, nunca a discuti com ninguém, por medo de como minha mãe se sentiria. Concluí que, se eu fosse o caçador, atiraria no macaco, para que ele nunca mais tivesse a oportunidade de pôr outros caçadores na mesma cilada.¹⁶⁵

Não estamos em tempos de matar macacos nem qualquer outro animal – ou qualquer componente da flora. Deixemos isso para aqueles que veem na região amazônica e no Pantanal cemitérios de vidas inocentes, indefesas e imprescindíveis e projetos de enriquecimento criminoso. Mas podemos substituir o macaco pelo currículo – por esse currículo que a BNCC, por exemplo, simboliza e que, insensivelmente, é capaz de, a exemplo dos destruidores de ecossistemas inteiros, produzir inexistências.

Assim sendo, o que vocês farão? Matarão o currículo, que, historicamente, tem produzido o esquecimento das/os condenadas/os e da condenação e, portanto, tem negado resoluta e insensivelmente, a pluriversidade do mundo, ou, ao contrário, contribuirão para o seu fortalecimento e manutenção?

¹⁶⁵ Texto extraído da obra de Ishmael Beah, “Muito longe de casa: memória de um menino-soldado”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS – “PEGUEI O TREM NA ESTAÇÃO, EU VOU EMBORA / É VEM NOSSO TREM BAIANO”

O SAMBA DE PAREIA

E O

CURRÍCULO



LITERATURA DE CORDEL

Autor: Evanilson Favares de França

Por favor, deem-nos licença
 Pra romper a aleturgia,
 Concluindo essa escrita
 Seguindo outra freguesia.
 É que a gente do Nordeste,
 No Norte, Sul ou Sudeste,
 Se não ri, faz poesia.

Isso explica um bocado
 A força que nos agarra,
 Os dribles dados na vida,
 O cordel que nos amarra;
 Pois o sertão tem a planta,
 O litoral, água tanta,
 O cenário que se narra.

Pedimos também licença
 Aos cordelistas de fato:
 Encantadores do verso,
 Pintando a cena no ato.
 Igual a eles não tem
 Quem fale d'algo ou d'alguém
 Como quem pinta retrato.

O Nordeste tem caatinga
 E o chão que o Sol racha;
 As praias fogem de vista,
 As águas mantêm a marcha;
 Tem o rio São Francisco,
 As matas fazem rabisco,
 Sua foz ali se acha.

Ariano Suassuna,
 O Nóbrega e Assaré,
 Tem Clemilda e Gerson Filho,
 Tem Trindade e Aglaé;
 Da educação, patrono,
 Luiz Inácio, no trono
 Do poder que nutre a fé.

Mas não é sobre o Nordeste
 Que o cordel vai falar.
 Ele segue noutra rota
 (Estando nela, ele está);
 Falaremos da pesquisa,
 Assim de forma concisa,
 Que nos trouxe para cá.

E o que nos embalou
 Foi o Samba de Pareia;
 Ao seu lado, o currículo
 E as prosas que os margeiam.
 Buscávamos entender
 Se modos outros de ser
 S'afastam ou s'entremeiam.

A questão não é tão simples
 Como alguém pode dizer.
 Educação nos quilombos
 Requer dois modos de ver:
 A que se faz na escola
 Ou fora dela, o que rola,
 Sem lei ou sem parecer?

Ambas formam os sujeitos
 Que compõem o quilombo.
 E este conforma aqueles,
 Como se fossem um combo;
 Pois ambos são territórios
 Com intervalos notórios,
 Compartindo o mesmo lombo.

Logo mais retomaremos
 A nossa investigação
 Antes, olho na Mussuca
 (Lá se fez a incursão):
 Ela está em Laranjeiras,
 Cidade que faz fronteira
 Com arraiá de João.

Estamos nos referindo
 Ao forró de Aracaju,
 A capital de Sergipe,
 Terra de João Mulungu:
 Esse Zumbi sergipano,
 Amigo de preto mano,
 Na escravidão fez suru.

A Mussuca é um quilombo,
 Canta assim dona Nadir;
 Terra do preto mais preto,
 Lima nos faz repetir;
 Nela as africanidades
 Tingem as corporeidades,
 Fazem a alma sorrir.

É nessa terra de pretos
 Que de pareia se brinca,
 Que arrasta os quilombolas,
 Desenlaça e abre trinca;
 Rompe os muros raciais,
 Põe no samba os plurais
 E a negritude afinca.

E esse samba é brincado
 Por mulheres valiosas;
 A honra estufando o peito;
 No rosto, a graça e prosas.
 Com elas pude aprender
 Como a pedra converter
 Num rosário feito em rosas.

Muitas se chamam Maria,
 Como ocorre com Sessé;
 Dona Luiza é Maria,
 A Lúcia Maria é.
 Dona Nadir traz de pia
 Também o nome Maria
 Como o faz Dona Dedé.

Nome de Nossa Senhora
 Está em Dona Edênia;
 Dona Eunice igualmente
 Pra isso não pediu vênia;
 Dona Ilza, quem diria,
 Também se chama Maria
 Assim como Dona Eugênia.

Dona Elizabete escapa:
 Nela Maria não vem;
 Seguindo o escriturário,
 Dona Elenildes também;
 Dona Maria Santana,
 O ritual não engana,
 O nome Maria tem.

Dona Maria José,
 Nada é preciso dizer;
 Já Marizete dos Santos,
 Não quis Maria escolher.
 Dona Carmélia seria?
 (Quiçá se chame Maria
 E não pudemos saber).

Nesse grupo de mulheres,
 Inda há Dona Normália,
 Brincando sobre tamancos,
 Se precisar, de sandália.
 E nessa congregação
 Há um único varão,
 Conformando aquela dália.

O nome dele é Acrísio,
 Conhecido por Mangueira;
 É quem domina o tambor,
 Incitando a brincadeira;
 Seu nome não é Maria
 Nem tem o José de pia,
 Mas com elas faz zueira.

Aí está o elenco
 Dessa prática oral.
 Passemos a conhecê-la
 (Raia territorial);
 Ela se faz na Mussuca,
 Porém sua alma batuca
 No seu corpo ancestral.

Ela é afrodiaspórica,
 Todos concordam com isso;
 Mas se fez por outros mares,
 Entrelaçou compromisso;
 Reinventou-se na estrada,
 Na força de encruzilhada,
 Ao novo não foi remisso.

Samba de Pareia é
 Um território protótipo,
 Semelhante à Mussuca,
 Conservando seu genótipo;
 Deu tônus à negritude
 (Nisso reside a virtude
 Do seu confesso fenótipo).

Dona Nadir quando canta,
 Convoca homem e menina
 Para sambar de pareia,
 Irradiar melanina;
 Enquanto ela sapateia,
 O povo se incendeia:
 Canta, pula, ilumina.

Já doutro lado, nós temos
 O currículo escolar,
 Uma prática moderna
 De desenho escalar,
 Recurso colonial
 Buscando impor, afinal,
 A sua forma de olhar.

O currículo, ora veja,
 Aposta noutros saberes,
 Desconsidera contextos,
 Pensares e seus fazeres;
 Instituinte do “*ismo*”,
 Cria do eurocentrismo,
 Escravo dos seus querereres.

Currículo fragmenta
 Os saberes, a pessoa;
 Disciplinando seus corpos,
 Engaiolando o que voa.
 É dentro desse limite
 Que, na escola, s’admite
 A diferença que ecoa.

Admitir, seriamente,
 Não é a real sentença;
 Pois a escola oculta,
 Esconde a diferença;
 Fixa a desigualdade,
 Instaure uma verdade
 Negando a co-presença.

Já o Samba de Pareia
 Carrega o grupo na pele;
 Transitando pelo “*dade*”
 (O coletivo o compele);
 Pleiteia comunidade,
 Exige Ludicidade,
 A todo “*ismo*” repele.

Olhando pr’esses saberes,
 Buscamos investigar
 A forma qu’esses fazeres
 Costumam dialogar,
 Reconhecemos o jeito
 Em qu’esse samba, no peito,
 Entra na vida escolar.

Ele adentra a escola
 Naqueles que são presentes:
 Os professores e pais,
 Servidores e discentes.
 Para além dessa maneira,
 Ele aparece na esteira
 Das militâncias docentes.

Ele às vezes recebe
 Um convite especial,
 Se uma visita ilustre,
 Que diz fulano de tal,
 Vai conhecer a escola
 Ou o lugar quilombola,
 Vez que não há nada igual.

Mas essa forma de entrar
 Nem mesmo de longe é
 Aquela mais musculosa,
 Que se impõe e mete o pé;
 Essa é bem mais passageira -
 Faz-se de forma faceira -
 É um ato de boa-fé?

As outras maneiras, sim,
 Essas incitam fratura
 No currículo prescrito,
 Que impõe uma estrutura,
 Nos afazeres docentes,
 Nos pensamentos das gentes,
 Nos pilares da cultura.

Mas precisamos dizer:
 Currículo oficial,
 Determinado por leis,
 Com aparato estatal,
 O que lhe torna robusto,
 Impõe-se de modo injusto,
 Produz o não visual.

Apesar desse currículo,
 Professores, estudantes
 Vão fissurando por dentro,
 Criam outros militantes;
 A didiscência empresta
 Ferramentas, abre frestas,
 Apresenta outros falantes.

Educação escolar,
 Chamada de quilombola,
 Precisa d'outro currículo,
 Requisita outra escola,
 Pois o sistema que temos,
 Da forma que o fazemos
 A diferença esfolia.

Um currículo sambando
 É coisa que não se vê;
 Seu corpo foi engessado,
 Modernizou-se a valer;
 Partiu-se toda a costura,
 A divisão não sutura,
 Não há o que se fazer.

Vou retificando o dito,
 Caminho é atividade:
 Podemos pensar o novo,
 Caçar possibilidade;
 Revisitar nossos elos,
 Ouvir os nossos “mais velhos”,
 Criar coletividade.

Mas, por outro lado, escutem,
 Deem-me a sua atenção,
 Pra “pareiar” o currículo
 (Como sambar no salão)
 É combalir um saber,
 De modos outros de ser,
 De “cruzas” feito então.

Veja, Samba de Pareia,
 Que não cabe em disciplina,
 Ele acontece nos tempos
 (Ao aprender se ensina,
 Em um espaço qualquer,
 Na hora que convier,
 Quando o desejo domina).

Ele não é só dançante
 E nem é só cantoria;
 É um saber que se faz
 Noutra epistemologia.
 Dos negros é o rebento,
 Voa nas asas do vento,
 Instala outra harmonia.

Os saberes da Mussuca
(Ou doutra comunidade)
Devem entrar na escola
(Zona rural ou cidade),
Em proposta horizontal,
Ação intercultural,
“Sampareindo” verdades.

Decolonialidade
Ilumina a atitude;
Pensamento de fronteira,
Nele habita a virtude
Duma docência arteira,
Que trilhe noutra maneira,
Enxergue outra latitude.

Enxergar noutros saberes,
Noutros modos de agir,
Formas mais equitativas
De se fazer existir:
Inaugurando outro mundo
E num fluir de segundo
Propõe “o mundo do Ti”.

Enfim, conter o oral,
Numa escrita que o preze,
Foi a nossa intenção,
O nosso leme e cinese:
Assim partiu o veleiro,
Apague-se o candeeiro
Finalizando esta Tese.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**, I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- AGUIAR, Luciana. **Celebrações e estudo do folclore brasileiro**. Aracaju: Edise, 2017.
- ALENCAR, Aglaé D'ávila Fontes. **Danças e folguedos: iniciação ao folclore sergipano**. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer, 1998.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettin; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, 2016, pp. 234-246. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>>. Acesso em 01 nov. 2018.
- ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES FILHO, João. **Nordeste: estratégia para o sucesso**. Rio de Janeiro: Mauad, 1997.
- AMARAL, Sharyze Piroupo do. **Escravidão, liberdade e resistência em Sergipe: Cotinguiba, 1860-1888**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2007.
- AMARAL, Sharyze Piroupo do. **Um pé calçado, outro no chão: liberdade e escravidão em Sergipe – Continguiba, 1860-1900**. Salvador: EDUFBA; Aracaju: Editora Diário Oficial, 2012.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Notícias de uma guerra cosmopolita. **Sexta Feira**, São Paulo, n. 7, 2002, pp. 24-34. Disponível em <http://www.usp.br/revistasexta/files/n7-web_1.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr, 2017, pp. 107-142. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>>. Acesso em: 02 out. 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11, Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BARBOSA, Rosane de Assis. **Memória de um lugar: danças e festejos na produção do patrimônio em Mussuca e Laranjeiras/SE**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: UFRJ, 2014.
- BARRETO, Luiz Antonio. **Um novo entendimento do folclore: e outras abordagens culturais**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1997.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 09-26.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BEZERRA, Rodrigo. **Nova gramática da língua portuguesa para concursos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1824**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, [2017]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 1.331-A/1854**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte [*sic*]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051/2004**, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de 1.827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio [*sic*]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/2008**, de 10 de março de 2008, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 2.040/1871**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos [*sic*]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 3.353/1888**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 581/1850**, de 04 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Imperio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.668**, de 22 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004**, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL/Biblioteca Nacional. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

BRASIL/IPEA/Instituto de Pesquisa Econômica. **Atlas da violência no Brasil 2020**. Disponível em <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL/MEC/Secad. **Orientações e ações para educação das relações raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRENDLE, Maria de Betânia Uchôa Cavalcanti. **Práticas educativas informais de identidade cultural na Comunidade Quilombola de Mussuca (Laranjeiras-SE)**. Sergipe: UFS/V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011, pp. 01-19. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/PRATICAS_EDUCATIVAS_INFORMAIS_E_IDENTIDA.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CALVET, Luis-Jean. Estilo oral. In: QUEIROZ, Sonia. **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, pp. 41-46. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral_diagramado_16jun2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CALVET, Luis-Jean. **Texto oral e tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11, n. 01, jan./abr., 2010, pp. 33-43. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632>>. Acesso em 13 dez. 2018.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: os adinkra. Salvador: Arttegraf, 216. Disponível em <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf>. Acesso em 07 jul. 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

CASTIANO, José P. **Referenciais da filosofia africana**: em busca da intersubjectivação. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira, 2010. Disponível em <https://www.academia.edu/23452552/CASTIANO_Jos%C3%A9_P._Referenciais_da_filosofia_africana>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, pp. 80-87. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONCEIÇÃO, Osvaldice de Jesus. **A polifonia na memória como potência da oralidade: o canto de D. Nadir, o relato de uma trajetória**. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-34. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. A trajetória social e educacional do abolicionista Luís Gama: notas e anotações para a história da educação brasileira. **Travessias**, vol. 08, n.º 02, 2014, pp. 186-196. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9737/7825>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DANTAS, Beatriz Gois. Prefácio. In: DUMAS, Alexandra Gouvêa; BRITTO, Clovis Carvalho (org.). **Corpo negro: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003, pp. 49-64. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo** [online], vol.12, n. 23, 2007, pp. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em 13 set. 2018.

DOVE, Nah. Mulherisma africana: uma teoria afrocêntrica. Tradução: Wellington Agudá. **Jornal de Estudos Negros**, Vol. 28, n.º 5, maio de 1998, pp. 4-26. Disponível em

<<https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/11/mulherisma-africana-uma-teoria-afrocecc82ntrica-nah-dove.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DU BOIS, Web. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

DUMAS, Alexandra Gouvêa; BRITTO, Clovis Carvalho (org.). **Corpo negro**: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **Clacso** - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

EVARISTO, Conceição. “Escrevivência” em becos da memória, de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, pp. 16-21.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma (escre)vivência de dupla face. MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. *Mulheres no mundo – etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Lígia Fonseca (org.). **Com a palavra Luiz Gama**: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. *In*: QUEIROZ, Sonia. **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, pp. 61-96. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral_diagramado_16jun2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FONSECA, Dagoberto José. **Vovó Nanã vai à escola**. São Paulo: FTD, 2009.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional

brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2001, pp. 11-36. Disponível em <<http://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FONTES JÚNIOR, Irineu Silva. **Cacumbi Mestre Deca**: renovando a tradição – a relação grupo cultural e gestão pública. Monografia (Especialização em Gestão Cultural dos Estados do Nordeste), Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos Vivos** – Curso no Cóllege de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **Escola e cotidiano**: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe. 259f. 2013. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS, 2013.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. “Entrada proibida”: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar). In: MIGUEL, Antonio; VIANNA, Carlos Roberto; TAMAYO, Carolina. **Wittgenstein na educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, pp. 245-284.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. Entrada proibida: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar). In: MIGUEL, Antonio *et alii*. **Wittgenstein e a educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, pp. 245-284. Disponível em <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_miguel_01_de_maio>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FRANÇA, Evanilson Tavares; MENDES, Jackeline Rodrigues; AGUIAR, Jamille A. Alocação dos quilombos e dos quilombolas no espaço/tempo do pensamento abissal: reflexões para manutenção/fortalecimento da resistência. **XI Encontro Internacional: Educação e Contemporaneidade**, 2017, São Cristóvão. *Anais[...]*, São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017, v.11, p.01-25. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8980/15/Alocacao_dos_quilombos_e_dos_quilombolas_no_espacotempo_do_pensamento.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

FREIRE, Felisbelo. **História de Sergipe**. Rio de Janeiro: Tipografia Perseverança, 1891. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221700>>. Acesso em: 05 de jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**. São Paulo: Segmento. n.º 03 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. pp. 16-25.

GERDES, Paulus. **Geometria sona de Angola** – estudos comparativos. Belo Horizonte: ISTEAG, 2014. Disponível em <http://www.etnomatematica.org/BOOKS_Gerdes/geometria_sona.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry A. *Memória/esperança*. In: STRECK, Danilo R. (coord.). **Dicionário Paulo Freire**. Lima (Peru): CEAAL. 2015, pp. 325-328.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVIII-XIX). São Paulo: Ed. UNESP: Ed. Polis, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, nº 15, 2000, pp. 134-158. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

GONÇALVES, Tânia Amaral Vilela. **Tornar-se quilombola**: política de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). 229f. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Por uma feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação do Círculo Palmarino**, n.º 01, 2011, pp. 12-20. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em

<file:///C:/Users/USER/Downloads/Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

GUARANÁ, Armindo. Glossário etymológico dos nomes da língua tupi na geographia do estado de Sergipe. **Revista do IHGS**, n. 05, 1916.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIPRÉ, Pierre. Das lagunas da Costa do Marfim até o Volta. *In*: NIANE, Djibril Tamsir (editor). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. Niane. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 361-378.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

LAMAS, Fernando. Os indígenas de Minas Gerais: guerra, conquista da terra, colonização e deslocamentos. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, pp. 227-257, 2012. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9939/9822>>. Acesso em: 03 set. 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARANJEIRAS. Lei Municipal nº 909/2009. Institui o registro dos “Mestres dos Mestres da Cultura” na cidade de Laranjeiras e dá outras providências. *In*: CAMPOS, Carlos Alberto de Paiva. **Lei Mestre dos Mestres de Laranjeiras: a importância de sua efetivação**. 49f. 2014. Monografia (Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LARANJEIRAS. **Território Negro: comunidades quilombolas**. Sergipe/Laranjeiras: Celacude, 2006.

LARANJEIRAS/Prefeitura Municipal. **Laranjeiras: sua história, sua cultura, sua gente**. Laranjeiras: SEMEC, 2000.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, out./dez. 2016, p. 1125-1151. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-1127.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

LIMA, Maria Batista. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas**: um estudo no contexto escolar. 257f. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2006.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. *In*: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéa Tavares. **Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão/SE: UFS, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do território de do Velho Chico BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 216f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteira**, v.6, n.2, jul/dez, 2006, pp.98-113. Disponível em <<https://docplayer.com.br/17030197-Curriculo-politica-cultura-e-poder-1.html>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set/dez, 2013, p. 427-435. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008, pp. 71-114. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/RCCS80-005-M-Torres-071-114.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan/abr, 2016, pp. 75-97. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e descolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, volume 31, número 1, janeiro/abril, 2016, pp. 75-97. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100075&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 18 set. 2020.
- MARIA, Vilma. **O Jabuti e a sabedoria do mundo** - e outras fábulas africanas. São Paulo: Editora Aquariana, 2012.
- MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo**. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2013.
- MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras** – revista do programa de pós-graduação em letras, n. 26, 2003, pp. 63-81. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: CASTRO, Paula Almeida de; MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, pp. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em 14 out. 2019.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CASTRO, Paula Almeida de; MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, pp. 25-48. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. **Revista da FAEBA**, v.12, n. 19, jan/jun, 2003, pp. 229-234. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/238>>. Acesso em 23 abr. 2019.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.
- MENEZES, Wanderlei de Oliveira. Do gado à cana: a cultura açucareira na capitania de Sergipe D’El Rei (século XVIII). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, n. 45, 2015, pp. 33-44. Disponível em <<https://silo.tips/download/do-gado-a-cana-a-cultura-aucareira-na-capitania-de-sergipe-d-el-rei-seculo-xviii>>. Acesso em 13 set. 2019.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2005, pp. 33-49. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **RBCS**, Vol. 32, n° 94, junho/2017a, pp. 01-18. Disponível em

<<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017b, pp. 12-32. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008, pp. 287-324. Disponível em <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. O protagonismo de Maria Nadir dos Santos. In: DUMAS, Alexandra Gouvêa; BRITTO, Clovis Carvalho (org.). **Corpo negro**: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MORETTI, Cheron Zanini. Militância. In: STRECK, Danilo R. (coord.). **Dicionário. Paulo Freire**. Lima (Peru): CEAAL. 2015, pp. 335-336.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, (28):56-63, dez/fev, 95/96. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>>. Acesso em: 15 out. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro** – processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiaspora**, ano 3, nº 6 e 7, nov./dez., 1985, pp. 41-50. Disponível em <https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/afrodi_spora_-_volume_6_e_7>. Acesso em: 08 out. 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. São Paulo, 2006, pp. 117-124. Disponível em <<https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>>, Acesso em: 20 out. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, pp. 29-54. Disponível em <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/a-matriz-africana-no-mundo-colec3a7c3a3o-sankofa.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

NASCIMENTO, Giovana Xavier da Conceição. Os perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920). **Rev. Bras.**

Hist. [online]. 2015, vol.35, n.69, pp.155-176. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00155.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**—revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 01, São Paulo, 2006, pp. 287-308. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 215-242. Disponível em <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002

OLIVEIRA, Cônego Philadelpho de. **História de Laranjeiras**. Coleção João Ribeiro. Aracaju, SE: Subsecretaria da Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, 1981.

Organização Internacional do Trabalho/OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

PAIXÃO, Marcelo et alii (org.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Verdadeiros contrários: guerras contra o gentio no Brasil colonial. **Sexta Feira**, São Paulo, n. 7, 2002, p. 24-34.

PINGUILLY, Ives. **Contos e lendas da África**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. In: BERNARDINO-COSTA, José, *et alii* (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

POPKEWITZ, Thomas S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas [38]: 361 - 394, janeiro/abril, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1575/1461>>. Acesso em: 15 set. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001. Disponível em

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1575/1461>>. Acesso em: 13 set. 2019.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Urf; PETERSSON, Kenneth. A sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, 34 (2): 73-96, mai/ago, 2009. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8309/5541>>. Acesso em: 20 set. 2019.

PRANDI, Reginaldo. O Candomblé e o Tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **RBCS**, Vol. 16, nº 47, outubro/2001, pp. 43-179. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbcso/v16n47/7719.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indíg**, 13(29), 1992, pp. 11-20. Disponível em <<https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005a, pp. 107-130. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, 2002, p. 04-28. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em 13 jul. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), 2005b, pp. 08-31. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? Tradução de Renato Emerson dos Santos. *In*: PIMENTEL, Carmem (org.). **Família, poder y cambio social**. Lima (Peru): CECOSAM, 1999 (publicação original).

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução – uma história de liberdade. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 09-25.

RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel B. Domingues da. O tráfico de escravos: novos horizontes. **Revista Tempo**, vol. 23, n. 02, mai./ago., 2017, pp. 291-293. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v23n2/1980-542X-tem-23-02-00290.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamilia. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos*, v.1,3 n.24, 2016, pp. 99-104. Disponível em

<<https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RISÉRIO, Antônio. **Uma história do povo de Sergipe**. Aracaju, SE: SEPLAN, 2010.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 117-138. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 231f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia vital: “uma abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento da Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTANA, Regina Norma de Azevedo. **Mussuca**: por uma arqueologia de um território negro em Sergipe D’El Rey. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco dos; ALVES, Janaína Bastos. A tradição oral para povos africanos e afro-brasileiros: relevância da palavra. **Revista da ABPN**, v. 9, Ed. Especial - Caderno Temático: Saberes Tradicionais, 2017, p. 50-76. Disponível em <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/464/396>>. Acesso em: 13 set. 2018.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 03, n.º 11, novembro, 2010. Disponível em <https://africaeaficanidades.net/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72. Disponível em <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso: em 23 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, Boaventura de S. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 445-486. Disponível em <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso: em 23 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002, pp. 237-280. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 777-821.

SANTOS, Edeise Gomes Cardoso. Encontro com o Samba de Pareia: uma experiência ancestral. *In*: DUMAS, Alexandra Gouvêa; BRITTO, Clovis Carvalho (org.). **Corpo negro**: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS, 2016, pp. 85-106.

SANTOS, Eduardo Antonio Estevam. **Luiz Gama, um intelectual diaspórico**: intelectualidade, relações étnico-raciais e produção cultural na modernidade paulistana (1830-1882). Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2014.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 138f. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). São Cristóvão: UFS, 2011.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007, pp. 13-21.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1389/1179>>. Acesso em: 23 set. 2018.

SCHIFFLER, Michele Freire. Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo. **Revel**, v. 02, n. 16, 2017, p. 112-134. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1556/pdf_1>. Acesso em 11 mai. 2019.

SESC/Sonora Brasil. **Na pisada dos cocos: circuito 2017/2018**. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2018.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SILVA, Jonathan Rodrigues. **Samba de Pareia pelos saberes do corpo que samba**. 195f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, UFS: São Cristóvão/SE, 2019.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, pp. 489-506. Disponível em <<file:///C:/Users/USER/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-9748-1-10-20080314.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Walburga A. da. **Cala-boca não morreu...** A linguagem na pré-escola. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor** – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

SLENES, Robert. “Malungu, ngoma vem”: África coberta e descoberta no Brasil. In: **Revista USP**, 12:48-67. São Paulo, dez.-jan.-fev. 1991-2, pp. 48-67. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575/27317>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOARES, Lissandra Vieira Soares; MACHADO, Paula Sandrine Machado. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, vol. 17, nº 39, mai./ago., 2017, pp. 203-219.

Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2020.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988.

SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha; SILVEIRA, Adailson de Jesus (coord.). **Currículo de Sergipe**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju: MEC, SEDUC, UNDIME, 2018. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/10WCXVygOOFkqrxzsET8css9Pf7X2su7L/view>>. Acesso em 21 mai. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos. **História econômica de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2007.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, pp. 139-166.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, pp. 05-15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em 29 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, pp. 163-186. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em 23 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., 2007, p. 947-963. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.