



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ HENRIQUE DE JESUS SILVA

EDUCAÇÃO E ACUIRLOMBAMENTO: Contribuições de Jota Mombaça e Rosana Paulino como dimensão teórica-metodológica para tecer um pensamento educacional negro radical

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2025

JOSÉ HENRIQUE DE JESUS SILVA

EDUCAÇÃO E ACUIRLOMBAMENTO: contribuições de Jota Mombaça e Rosana Paulino como dimensão teórica-metodológica para tecer um pensamento educacional negro radical

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe - UFS como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias.

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE**

S586e

Silva, José Henrique de Jesus

Educação e acuir lombamento : contribuições de Jota Mombaça e Rosana Paulino como dimensão teórica-metodológica para tecer um pensamento educacional negro radical / José Henrique de Jesus Silva ; orientador Alfrâncio Ferreira Dias. – São Cristóvão, SE, 2025.
130 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação. 2. Pedagogia crítica. 3. Quilombos. 4. Antirracismo. 5. Negros – Educação. 6. Cultura afro-brasileira. 7. Mombaça, Jota, 1991- - Crítica e interpretação. 8. Paulino, Rosana, 1967- - Crítica e interpretação. I. Dias, Alfrâncio Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37:323.12(=013)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA POR JOSE HENRIQUE DE JESUS SILVA PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Aos dezoito dias do mês de julho do ano dois mil e vinte e cinco, às oito horas, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação em epígrafe, indicada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no auditório do DED, com parecer favorável do Colegiado, composta pelos professores doutores Alfrancio Ferreira Dias (orientador), Marizete Lucini, pertencentes à Universidade Federal de Sergipe, Ivanderson Pereira da Silva, da UFAL, Eduardo Oliveira Miranda, da UEFS, e Denilson Lima Santos, da UNILAB, para analisar o trabalho de Jose Henrique de Jesus Silva, apresentado sob o título: **“EDUCAÇÃO E ACUIRLOMBAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DE JOTA MOMBAÇA E ROSANA PAULINO COMO DIMENSÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA PARA TECER UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NEGRO RADICAL”**. O orientador, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra ao candidato para que ele expusesse sua dissertação, informando que ao mesmo dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e o candidato de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição do mestrando, o Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini, Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva, Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda e o Prof. Dr. Denilson Lima Santos. Terminada a arguição, foi dada a palavra ao candidato para que ele, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, o Presidente anunciou que o candidato foi considerado **APROVADO**. O Presidente proclamou ao candidato **“Mestre em Educação”**, devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós-graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, André Ricardo de Souza Almeida Criscuolo, secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária “Prof. José Aloisio de Campos”, 18 de julho de 2025.


Alfrancio Ferreira Dias
(Orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
IVANDERSON PEREIRA DA SILVA
Data: 18/07/2025 11:16:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Marizete Lucini

gov.br Documento assinado digitalmente
EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA
Data: 18/07/2025 15:04:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Eduardo Oliveira Miranda

Denilson Lima Santos

Secretário

gov.br Documento assinado digitalmente
DENILSON LIMA SANTOS
Data: 18/07/2025 14:58:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Espadas que cortam o tempo im-possível	44
Figura II - Assentamento (2012)	57
Figura III - Parede da Memória (1994-2015)	66
Figura IV - Assentamento N° 2 – 2013	82
Figura V – Parede da Memória - 1994	95

Sumário

1 - INTRODUÇÃO	11
1.1. FABULAR MUNDOS OUTROS	19
1.2 - ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS NEGRAS	22
2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS ESCRIVIVENTE-INDISCIPLINAR	28
2.1 DESTERRANDO UMA SUBMETODOLOGIA INDISCIPLINADA	31
2.2 CONTRA-BANDOS TEÓRICOS E LÍNGUAS SELVAGENS	34
2.3 CAMINHOS INDISCIPLINARES DE UMA SUB METODOLOGIA ESCRIVIVENTE	37
3 - OUTROS QUARTOS DE DESPEJO	41
4 - TROCANDO FIGURINHAS	49
4.1 - RE-COMEÇOS	53
4.2 - NO QUILOMBO NOS ACUIRLOMBAMOS	56
4.3 DESUMANIZAR O HUMANIZADO	66
4.4 PRETUGUÊS E PAJUBÁ AFOGUEANDO A LINGUAGEM	73
4. 5 CAMINHOS ABERTOS	76
5 - BRINCANDO COM OS MENINOS DA CASA-GRANDE	78
5.1 - QUEM EDUCA O MUNDO ANTINEGRO?	84
5.2 - QUEM GANHA, QUEM PERDE, ANTIRRACISMO FATURADO	92
5.3 - BRINCAR COM ELES SEM ESQUECER DE ONDE VEM.	95
6 - ESCREVER EM OUTROS QUARTOS DE DESPEJO	98
7 - EM DEFESA DE UMA PEDAGOGIA ACUIRLOMBADA	102
7.1- SUJEITO AMEFRICANE/A/O E NÃO O OUTRO RACIAL	105
7.2 - PARADIGMA AFETIVO E ERÓTICO	108
7.3 - INCINERAR AS CASAS-GRANDES	111
7.4 - EDUCAÇÃO ACUIRLOMBADA	113
8 - FLECHAS QUE CORTAM O TEMPO	119

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecer a minha ancestralidade que nesse período de dois anos me ensinou muito sobre o qual importante é termos “Ìwa Pèlè” (bom caráter). É saudando a minha ancestralidade que agradeço primeiro a este Orí e que se estende ao meu amor ao Orixá Exú que tem me ensinado a perambular por este mundo me ensinando que sou eu mesmo uma encruzilhada. E saudando a espiritualidade que agradeço ao meu Olorí Esukulé e todos os seus ensinamentos e amor aos Orixás. Estes agradecimentos também se estendem a minha família e precisamente minha mãe e meu pai que de alguma forma foram as pessoas que me ensinaram sobre ter um bom caráter e humanidade, isso diz muito sobre o meu lugar de estar e ser no mundo. Acredito que todos estes diplomas pertencem a vocês pessoas que nunca puderam estar numa escola, pois precisavam sobreviver e que da boca tiraram para dar aos filhos tudo que pudessem. Saúdo aqui minha mãe, Raimunda de Jesus e meu pai, José Batista da Silva. Em saudação agradeço ao meu companheiro, Oscar Vanegas que me acompanha cotidianamente neste processo de parir uma dissertação e de todos os percalços e perrengues existentes neste mestrado. Quero neste lugar agradecer ao meu orientador Prof. Dr - Alfrancio Ferreira Dias que foi sempre uma pessoa atenciosa, cuidadosa e afetuosa. Este mestrado não seria possível sem o lugar de possibilidade que você deu ao pensar política de permanência. Obrigado por todas as trocas que tivemos ao longo desse período, de alguma forma você mostrou-me que as coisas podem ser mais leves e feitas com alegria. Aos meus amigos, Urânia Chagas, Cleice Cardoso, Thaile Silva, Geiza Reis, Maiara Andrade, Diana Militão, Vitória Caroline, Samuel Costa, obrigado por todas as nossas trocas e por estar sempre comigo. E aqui quero agradecer duas pessoas que chegaram como presente deste mestrado, Taislaine Araújo e Fabiane Ferreira viver com vocês mostrou-me como estamos nos organizando em aquilombamento e acuir lombamento pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - CAPES. Por fim, agradeço ao CNPq pelo financiamento ao Projeto Inovação, Desenvolvimento e Descolonização do Olhar Investigativo nas Pesquisas em Educação (Número: 131694/2023-5, Chamada/Edital: GM GD 2020 – Apoio a Projetos de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação – Bolsas de Mestrado) e à CAPES pela Bolsa de Demanda Social. Pois, é a partir desses financiamentos que jovens negros e de baixa renda conseguem se manter na pós-graduação. Quero, assim, manifestar que a política de permanência estudantil precisa, cada vez mais, chegar à pós-graduação, para que nossos sonhos possam ser concretizados.

RESUMO

No desterramento e na germinação das memórias negras, encontram-se os caminhos pelos quais esta dissertação se propõe como um movimento de ruptura colonial, visando à construção de uma educação filosófica negra radical. Em movimentos de imaginação, potencializo outros modos de aprendizagem diante dos saberes gerados pelas experiências negras dissidentes. A dissertação toma como centralidade as obras das artistas e intelectuais negras Jota Mombaça e Rosana Paulino, como dimensão teórica e metodológica para tecer um pensamento educacional negro. Buscamos, por meio dessas autoras, investigar os conceitos de aquilombamento e acuirlobamento e suas contribuições para a educação, considerando as fissuras e tessituras tensionadas numa prática educativa anticolonial e contricolonial, em território ladino-amefricano, que busca compreender os processos de subversão que uma educação aquilombada e acuirlobada produz ao enfrentar o colonialismo, a colonialidade, o racismo, a antinegritude, a homofobia, a transfobia, o machismo e outras formas de opressão. Ao acionar a poética e a arte como recursos potencializadores para uma deserção colonial, sedimentada em uma submetodologia escreviente indisciplinar, a pesquisa se estrutura, tomando como defesa, uma educação e pedagogia acuirlobadas como modo de engajamento gerido pela experiência negra dissidente, entre quartos de despejo. Assim, posiciono esta pesquisa como uma possibilidade de reimaginação de outros mundos, como um abandono do mundo colonial, na cobrança da dívida impagável mantida pelo mundo colonial sobre a existência negra.

Palavras-chave: Educação. Quilombo. Cuirlombo. Sujeito Amefricano. Pedagogia Acuirlobada.

ABSTRACT

In the uprooting and in the germination of Black memories lie the paths by which this dissertation proposes itself as a movement of colonial rupture, aiming at the construction of a radical Black philosophical education. Through movements of imagination, I amplify other modes of learning in the face of the knowledges generated by dissident Black experiences. The dissertation places at its center the works of the Black artists and intellectuals Jota Mombaça and Rosana Paulino, as a theoretical and methodological dimension for weaving a Black educational thought. Through these authors, we seek to investigate the concepts of *aquilombamento* and *acuilombamento* and their contributions to education, considering the fissures and weavings strained within an anti-colonial and counter-colonial educational practice, in a Ladino-Amefrican territory, which seeks to understand the processes of subversion that an *aquilombada* and *acuilombada* education produces when confronting colonialism, coloniality, racism, anti-Blackness, homophobia, transphobia, machismo, and other forms of oppression. By activating poetics and art as potent resources for a colonial desertion, grounded in an undisciplined *escreviente* sub-methodology, the research is structured in defense of an *acuilombada* education and pedagogy as a mode of engagement guided by dissident Black experience, between *quartos de despejo*. Thus, I position this research as a possibility for reimagining other worlds, as an abandonment of the colonial world, in the demand for the unpayable debt the colonial world maintains over Black existence.

Keywords: Education. Quilombo. Cuilombo. Amefrican Subject. Acuilombed Pedagogy.

A história do Brasil é
Foi uma história escrita por mãos brancas
Tanto o negro quanto o índio
Quer dizer, aqueles povos que viveram aqui
Juntamente com o branco
Não tem a sua história escrita, ainda
E isso é um problema muito sério
Porque a gente frequenta universidades, frequenta escolas
E não se tem uma visão correta do passado da gente
Do passado do negro
Então ela não foi somente omissa
E foi mais terrível ainda, porque ela
Na parte que ela não foi omissa
Ela negligencia fases muito importantes
E deforma muito a história do negro
(O negro da Senzala ao Soul - Beatriz Nascimento)

Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
(Yaya Massamba - Virgínia Rodrigues)

Estamos enchendo as calçadas
E superlotando as prisões
As favelas não suportam mais
Tanta gente em aflição
(Guerreiro do Terceiro Mundo - Edson Gomes)

Sou eu, sou eu Liberdade
(Liberdade – Mateus Aleluia)

1 - INTRODUÇÃO

Esta dissertação advém de um exercício coletivo da produção de memórias negras que sustentam a vida e o céu que está sobre nossas cabeças. As linhas desta pesquisa buscaram construir metáforas que representam a vida em suas múltiplas dimensões. Acredito que este escrito apresenta contribuições importantes para pensarmos o campo da educação e sua relação com a sociedade civil, bem como o modo como podemos conceber outro lugar e representação do mundo em exercícios de imaginação, sonhando com mudança e liberdade, fora do paradigma colonial moderno. Este escrito se lança como uma flecha a rasgar o tempo, acionando uma pedagogia acuir lombada como um movimento de aquilombamento e amefricanidade na efetivação de uma educação antirracista.

Escrever não é um exercício fácil, e acredito que para nós, cuir negros, assumir em nossas produções movimentos de responsabilidade sobre o lugar da luta negra torna-se um desafio complexo, uma vez que nossa raiva precisa ser constantemente negociada. Este processo de negociação da raiva tornou-se um exercício ao longo da escrita. Foi necessário, como diz Conceição Evaristo, “combinar de não morrer”¹. Em alguns momentos, a raiva adormecia, se calava e partia, pois a consciência de que era preciso permanecer vivo prevalecia. A partir dessa experiência, comecei a pensar os processos de inovação imagética radicais para uma deserção do mundo colonial, envolvendo-me nessa trama raivosa, política e educativa.

Nos últimos anos, os debates acerca da educação aliados a processos de inovações imagéticas radicais ligadas às perspectivas anticoloniais, decoloniais e contracoloniais têm crescido consideravelmente no Brasil, entretanto, nós, enquanto educadores/pesquisadores continuamos a ser questionados sobre a legitimidade do que produzimos, pensamos e sentimos (Oliveira, 2016). Diante de tal cenário, é urgente o fomento de pesquisas que se proponham a pensar a educação fora dos padrões coloniais e racistas, sobretudo, se considerarmos que a educação é um dos grandes aportes na produção de normas que estruturam a experiência vividas de indivíduos, atuando como um dispositivo na perpetuação de práticas coloniais e racistas.

¹ Olhos D'água (2017) Conceição Evaristo

O desejo para construção desta pesquisa, parte do contato que tive ao longo da graduação com os estudos sobre raça, negritude, gênero e sexualidade, que marcaram a minha trajetória na elaboração de pesquisas. Entretanto, esse anseio também dialoga com a minha subjetividade e experiência na disputa de narrativas e imaginários contra as estruturas coloniais e os pactos criados pela branquitude em suas estruturas de espetacularização e objetificação dos corpos negros principalmente da dimensão que me constitui enquanto educador e pesquisador na filosofia e educação.

Começo minha trajetória como pesquisador ainda na graduação em Filosofia, um campo do saber múltiplo, repleto de teorias e fundamentos, que me provoca angústia ao pensar as dinâmicas mundanas mais precisamente, a relação do negro com os processos de subjetivação. Nesse processo de construção entre a docência e a pesquisa, fui instruído a ser sempre um sujeito que questiona, como parafraseia Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008). É movido por esse espírito, dentro da filosofia, e pensando a educação como um campo de disputa válido para tecer guerras, que sou levado a vê-la como uma aposta em direção à crítica do sujeito que educa, do que é proposto para educar e do que é mantido pelo próprio campo da educação.

Minha inserção na educação se dá como um movimento de esperança de promover curas aos olhos de despedidas que o mundo me provocava, tecendo, em becos e quartos de despejo, as memórias de uma vida negra dissidente, os sentidos que o mundo atravessa na experiência enquanto um educador. É nestes caminhos que vou tecendo em quebras, movimentos de dispersão ao que é definido e sobreposto às nossas experiências negras, apartando angústias e náuseas que vão sendo projetadas nesses becos e quartos de despejos, criando sentidos outros para pensar a educação no lugar da vida, como uma aposta válida.

No lugar de um corpo negro, pardo e dissidente que visa transgredir as concepções de normalização e docilização programadas na esfera da subjetividade e do corpo, delimita os caminhos a serem trilhados nesta pesquisa. Caminhos estes que me levam a sonhar, aparecendo aqui como uma metáfora de sentidos e imaginação, como movimento propício de possibilidade. O sonho sempre possibilitou criar caminhos, pensar em estratégias, fugas como rota de sobrevivência; talvez seja isso que me mantém vivo até hoje. Estar aqui trata-se de um sonho, uma possibilidade de fuga, transformação, transmutação e liberdade, que se exerce e fortalece sobre os laços criados nas experiências negras dissidentes em quilombos e cuirlombos, espaços em que nossas existências se organizam com movimentos de subversão e afeto.

A metáfora do sonho torna-se um movimento interessante de proteção do mundo, ao possibilitar pensar a vida negra como uma possível realocação no mundo por meio dos sonhos. Trata-se de um movimento de reimaginação, mas também de ruptura, ao permitir refletir sobre a realidade nua e crua. Embora o sonho seja uma metáfora interessante para pensar o lugar indisciplinado e escreviente que a dissertação assume como uma condição de recondução aos sentidos da educação, ele também descreve a fuga como um movimento possível e educativo. O ato de sonhar se relaciona com o desejo e, assim, pensamos a escrevivência para além de sua relação com o sonho, vinculando-a a uma dimensão do desejo (Evaristo, 2020; Leal, 2021).

O desejo, tal como compreendido neste trabalho, aproxima-se da concepção de Deleuze e Guattari (2010), que o entendem como expansão, fluxo, acionamento e produção de movimentos que operam como formas de rompimento, encadeando-se em teias de expressão, conexão e potência. É o desejo que produz novas formas de enunciação e de elaboração de sentidos sobre o mundo. Assim, acionamos a multiplicidade do desejo como forma de buscar e criar transformações, especialmente ao refletir sobre práticas de combate ao racismo, à antinegitude e à LGBTQIAfobia, violências que se manifestam e muitas vezes se ocultam nos espaços educacionais funcionando como motores de tensionamento e reflexão na construção desta pesquisa.

Neste momento, aproximo a escrita desta dissertação dos saberes ancestrais, relacionados ao que chamo de ser-sankofa, um movimento de retorno que busca desenterrar e germinar memórias negras como forma de escapar das prisões do presente e vislumbrar um futuro mais significativo. Essa perspectiva segue os ensinamentos das filosofias africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas, que compreendem a ancestralidade como força de encantaria, transformação e transmutação de vidas. Tais filosofias dissipam as noções de cativeiro e os modelos de morte e essencialização historicamente atribuídos à experiência negra (Noguera, 2012; Pinho, 2021; Feitosa, 2022). Esse resgate me impulsiona a lutar e a refletir sobre outras ideias de mundo, de vida e de existência, fortalecendo minha caminhada e permitindo compreender a educação como uma aposta válida.

Ao adotar ensinamentos sob outro paradigma filosófico e científico, a pesquisa demonstra os sentidos de sonhos e desejos, que passam a expressar aos sujeitos uma nova forma de coexistência entre o ser e o mundo. Trata-se de um modo de estar que difere daquele programado pelo modelo colonial, pois reposiciona o sujeito como parte de um todo, e não como um todo em si. Essa mudança paradigmática permite que sonhos e desejos se manifestem por meio de fluxos de imaginação e fabulação. Nesse contexto, as filosofias africanas, afro-

brasileiras e indígenas se movimentam em uma recondução de si mesmas como um efeito mobilizador nos âmbitos social, cultural e educativo (Machado e Petit, 2020). Elas provocam, em sonhos e desejos, movimentos de *desterritorialização* e *reterritorialização*, expressos por suas escrituras que se configuram como uma condição pensante de contraposição à lógica colonial e aos seus modelos de produção científica, epistemológica, filosófica e educativa.

Pensar em sonhos e desejos me leva a refletir sobre a *desterritorialização* e a *reterritorialização* como formas expressivas de vida, mediadas pela ancestralidade e seus encantamentos, que se apresentam como modos de fuga e assentamento. Segundo Deleuze e Guattari (2010), mover-se pela *desterritorialidade* nos direciona a promover mudanças precisas no território em que estamos inseridos. Dessa forma, concebemos a *desterritorialização* como uma dimensão de ação e fuga, que se manifesta como um elemento de sobrevivência frente aos modelos colonialistas e essencialistas, desafiando perspectivas lineares e unidimensionais. É por meio da *desterritorialização* que podemos explorar a *reterritorialização* de nossas lutas, entendendo-a como uma forma de reconfiguração do nosso lugar no mundo e de nossas formas de engajamento.

Em movimento de ser-sankofa, reflito sobre a condição de *reterritorialidade*, enxergando a possibilidade de reestruturação do que tentaram dizimar dos nossos saberes negro-africanos. Trata-se de uma condição ética, política, epistemológica e ontológica, que implica a compreensão sobre o lugar da humanidade. É nesse contexto que penso a educação como uma recondução social ao valor do humano. Ao sankofear a educação, manifestamos uma educação em faces aquilombadas e acuir lombadas, pois, ao olhar para o passado, buscamos a reconstrução do presente e do futuro no exercício de transformação e transmutação da realidade que circunda as nossas vivências. Isso promove, dentro do campo de aprendizagem, a *pluriversalidade* como uma forma válida de tensionamento do lugar de universalização eurocêntrica do conhecimento e do estatuto de humanidade (Noguera, 2012).

A noção teórica de investigação parte da reflexão sobre os processos de subversão engajados por intelectualidades negras, que potencializam suas artes e seu ativismo/artivismo como modelo de reumanização, sendo extremamente úteis para esta dissertação ao investigar como suas memórias dão continuidade ao processo de liberdade e emancipação do povo negro. Assim, me apoio nos estudos negros como um movimento de retomada e compreensão das memórias tecidas pelas experiências negras dissidentes, provocando novas fissuras e tessituras na composição de uma teoria educacional radical negra brasileira. Essa teoria é anunciada por corpos negros dissidentes, que expressam, por meio do fazer epistemológico, um movimento

crítico ao racismo como sistema estruturado. Esse movimento se insere no processo de descolonização do conhecimento, refletindo os sentidos da emancipação, bem como os lugares da assimilação e integração. O empenho estabelecido nesta composição se manifesta como uma enunciação de criação conceitual, estimulando o pensamento e convocando o engajamento.

É nesse bojo que esta pesquisa surge e se insere, com o intuito de compreender os processos de subversão que uma educação aquilombada e acuirlobada produz ao enfrentar o colonialismo, a colonialidade, o racismo, a antinegitude, a homofobia, a transfobia, o machismo e outras formas de opressão. A partir do pensamento e da poética de Rosana Paulino e Jota Mombaça, discutimos como suas produções e seus ativismos/artivismos sensibilizam, transformam e encantam o campo da educação, propondo formas de (des)aprendizagem. Refletir sobre essas autoras e suas contribuições ao campo educacional nos possibilita compreender a educação como uma ferramenta essencial de engajamento, funcionando como um motor de organização de luta e justiça.

Em Rosana Paulino (2011), buscamos os atravessamentos que sua arte configura ao refletir sobre a realidade brasileira e os processos educativos no desaterramento da história negro-africana. Somos conduzidos pelos embalos poéticos e pelas formas de subversão refletidas em suas investigações-vida. A partir de suas produções artísticas, especialmente das obras visuais, que delineamos os caminhos de encontros que esta pesquisa propõe para pensar os processos de aquilombamento na educação, em uma recuperação existencial negra e em uma cobrança dirigida ao mundo colonial.

Em Jota Mombaça (2021), refletimos sobre o racismo, a antinegitude, as políticas de gênero e as formas pelas quais a colonização se sustenta na aniquilação do corpo negro dissidente. Aprendemos, a partir de sua vida, as formas de desterramento que se estabelecem por meio das *quebras* e estilhaços, movendo-se pela monstrosidade de um corpo racializado, travesti e não-binário como efeito corrosivo ao mundo colonial. Esse movimento cria novas formas de organização e lança, nas discussões sobre o fim do mundo em transfigurações epistemológicas e ontológicas sobre outro estatuto do sujeito e da humanidade.

A pesquisa parte da compreensão de dois conceitos-chave que alicerçam os caminhos a serem trilhados, interligando os processos de interpretação e teorização das autoras mencionadas: os conceitos de aquilombamento e acuirlobamento. Segundo Abdias Nascimento (2019) e Beatriz Nascimento (2018), o quilombo ultrapassa a categoria territorial e se apresenta como uma reconstrução do processo subjetivo de libertação do povo negro, tornando-se um devir quilombola/quilombista da experiência negra. É a partir desse lugar de

reconstrução que simultaneamente desterritorializa e reterritorializa que compreendemos o aquilombamento e suas extensões como espaços de reconstrução subjetiva e existencial, os quais se ramificam em outras formas por meio de elementos pluriversais, numa transfiguração de mundo e de humanidade.

Neste sentido, assumimos o lugar de desobediência colonial que o quilombo estrutura, compreendendo o acuir lombamento como uma extensão do projeto quilombista, o qual aponta caminhos possíveis para uma cisão do mundo colonial. Mas o que é acuir lombamento? Segundo Leal (2021), o queerlombo caminha por encruzilhadas semelhantes às do aquilombamento, contudo, seu engajamento é construído, sobretudo, por corpos negros dissidente, ou por sujeitos desertores das normatividades de gênero e sexualidade. É a partir dessa convocação de um espaço motor da experiência negra dissidente que propomos a reflexão em torno do conceito de cuirlombo, como potência epistemológica e política para tensionar as estruturas coloniais.

É preciso destacar que a concepção de queerlombo, conforme proposta por Abigail Campos Leal (2021), fundamenta-se na representação do *queer* como uma forma de abordar existências dissidentes. No entanto, optamos por nos distanciar da grafia original do *queer* e adotar outra formulação, utilizando a noção de *cuir* para pensar e nomear os cuirlombos. A dimensão do *cuir* adotada neste trabalho alinha-se às reflexões de Dias, Rocha e Santos (2023, p. 03), que compreendem o *queer/cuir* como uma posição inserida em uma “dimensão latino-americana de experiência que abarca poética, teoria e prática”. Contudo, busco expandir essa compreensão a partir das reverberações estabelecidas por ambas as autorias, subvertendo a ideia de um *cuir* exclusivamente latino-americano e propondo, em seu lugar, a noção de um *cuir ladino-amefricano*. Essa formulação amplia o entendimento sobre o lugar do racismo brasileiro nas nossas dimensões subjetivas e existenciais, em consonância com as reflexões de Lélia Gonzalez (2020) que nos faz pensar um outro sentido para América-Latina.

É necessário afirmar que a denominação *cuir*, adotada neste trabalho, não se limita a uma simples variação linguística. Trata-se, antes, da constituição de uma ordem distinta do estatuto ético, político, epistemológico e ontológico no que diz respeito aos significados atribuídos aos estudos *queer*. Assim, não se trata apenas de uma substituição de *queer* por *cuir*, mas da manifestação de um processo de desterritorialização e reterritorialização de uma composição epistemológica que rejeita a imposição de um *queer* que não nos pertence ou um *queer* que se ancora em experiências socioculturais distintas daquelas que constituem os territórios *ladino-amefricanos*. Desse modo, proponho pensar o *cuir* desde a *amefricanidade*,

não como uma negação das contribuições dos estudos *queer*, mas como uma convocação a olhar para o que nos é próprio, para as experiências e saberes que emergem dos nossos contextos históricos, políticos, subjetivos e existenciais (Gonzalez, 2020).

A mudança etimológica do termo *queer* para *cuir* refere-se à subtração dos efeitos epistemológicos e políticos que o conceito de *queer* carrega ao ser deslocado para o contexto *ladino-amefricano*. Segundo Sayak Valencia (2023), o conceito de *cuir* busca múltiplas ferramentas de agenciamento por meio da linguagem, refletindo os interesses coletivos e geopolíticos do Sul Global. Tal deslocamento emerge de uma dimensão “espanholizada” que se mostra inadequada para abarcar as formas norte-americanas e europeias do *queer*. O *cuir* subverte o *queer* hegemônico, e o *cuir ladino-amefricano*, em particular, é construído por meio da inclusão de segmentos de “sub-vozes” que, a partir da insurgência, reescrevem histórias silenciadas e pertencentes aos corpos dissidentes. Essa formulação rompe com a imagem do *queer* que chega ao nosso território como algo sublime, esplêndido e descolado das realidades locais. O *cuir* ao qual nos referimos é o das bixas, sapatonas, travestis e transmasculinos, corpos que rompem com os binarismos e com a normatividade de gênero e sexualidade, e que se manifestam a partir de uma interseccionalidade encarnada nos cuirlombos. Nesses espaços, subvertem-se as categorias de marginalização atribuídas às suas subjetividades, criando-se modos de fugitividade, e outras linguagens como contraposição às estruturas coloniais.

Pensar o cuirlombo por intermédio das mediações *ladino-amefricanas* implica considerar o que Lélia Gonzalez (2020) nos ensina sobre o lugar de degeneração do racismo. É nesse contexto de degeneração e recálque, com nuances psicanalíticas, que Gonzalez argumenta que devemos pensar não o latino, mas o ladino. Assim, não proponho o *cuir-latino*, mas o *cuir-ladino*, onde a experiência do racismo não pode ser dissociada das histórias e contribuições africanas e indígenas. Portanto, refletir sobre uma educação nas encruzilhadas entre as formas de aquilombamento e acuilombamento nos leva a problematizar o significado da educação e a maneira como ela se manifesta nas dimensões das categorias *ladinas-amefricanas*. Dessa maneira, pensar o cuir amefricano é investigar as formas pelas quais a negritude e a dissidência são atravessadas, bem como seus modos de subversão numa inserção existencial negra-africana. Para um melhor entendimento do que Lélia Gonzalez define enquanto amefricanidade, reflito a partir do lugar que a intelectual dominicana, Ochy Curiel apresenta (2020, p. 241):

A partir de seu conceito de amefricanidade, González denunciou a latinidade como uma nova forma de eurocentrismo, pois subestima ou descarta as dimensões

indígenas e negras na construção das Américas. A *amefricanidade* é entendida pela autora como um processo histórico de resistência, de reinterpretação, de criação de novas formas culturais, que tem referência em modelos africanos, mas que resgata outras experiências históricas e culturais.

É no resgate de novas formas culturais de movimento que pensamos a *amefricanidade* a partir da construção do acuir lombamento. É em movimentos de rasura que a pesquisa ganha seus contornos, problematizando as formas de ritualização do racismo e da antinegitude presentes nas relações cotidianas, bem como sua estruturação nas memórias e subjetividades negras. Isso ocorre na codificação e decodificação dos nossos traumas e memórias (Pinho, 2020). Numa nova tessitura, no resguardo de memórias perdidas, escondidas e aniquiladas, surgem processos que desencantam, encantam e provocam práticas de cura. Questiono, como o aquilombamento e acuir lombamento e seus ativismos/ativismo contribuem para deserção do mundo colonial na re-criação de outros mundos/cosmovisões e suas influências no campo da educação?

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender a noção de aquilombamento e acuir lombamento e a sua aplicabilidade no campo da educação, a partir da poética e pensamento de Rosana Paulino e Jota Mombaça. Como desdobramentos, mais especificamente, pretendo: a) Refletir as potencialidades ligadas às poéticas e pensamento nos processos de subversão geridos pelos ativismos/ativismo e suas dissidências no campo da educação através das epistemologias feministas e estudos negros; b) Problematizar como as experiências dissidentes negras de Rosana Paulino e Jota Mombaça, se engajam na produção de imaginários outros, no desenvolvimento de modos de assujeitamentos e alteridade numa contraposição ao mundo antinegro; c) Analisar as ramificações que uma educação acuir lombada promove no processo de emancipação contra os paradigmas hegemônicos coloniais.

1.1. FABULAR MUNDOS OUTROS

A importância desta pesquisa reside na criação de imaginários que buscam tensionar e romper com as estruturas produzidas pelo mundo colonial. Nesse sentido, retomam-se práticas de subversão e modos de assujeitamento e alteridade, alinhados às memórias e às práticas de engajamento da experiência negra dissidente, compreendida aqui como um projeto ético, político e estético. Trata-se de executar uma proposta educacional e filosófica que se constrói por meio das extensões dos estudos e saberes negros e dissidentes, enquanto exercício

anticolonial e contracolonial, para pensar o campo da educação a partir de novas imagéticas e possibilidades de existência.

As epistemologias negras se tornam um movimento propício para pensar o paradigma científico e as formas de colonização. Assim, a partir dessas epistemologias, pensamos os processos de aprendizagem, bem como as possibilidades de subversão com as quais o pensamento anticolonial e contracolonial se engaja, visando a uma deserção do mundo colonial e à projeção do fim do mundo, mediante as novas condições de fabulação que essas epistemologias criam como forma de subversão contra a matriz colonial, racista e heteropatriarcal.

Pensar o fim do mundo torna-se um dos elementos das novas imagéticas produzidas pelos estudos e saberes negros, queer e cuir, trans e indígenas, como modelos para subverter as determinações coloniais e do *capitalismo racial*². Não estamos falando do apocalipse, mas das repercussões que esse pensamento provoca em crises epistemológicas e éticas, buscando encerrar as narrativas coloniais que persistem nas dinâmicas sociais. Referencio Macari e Szuchman (2023, p. 06):

A crise epistemológica da qual falamos parece carregar o colapso da narrativa da modernidade-colonialidade. Um colapso, no entanto, que indica menos uma falência desse sistema e aponta mais para a hegemonia dessa narrativa em nossa forma de produzir conhecimento, até agora ou bem recentemente. O extermínio, a escravização, o apagamento dos saberes dos povos originários e das populações negras não foi sem efeitos. A hegemonia das epistemologias brancas ocidentais moderno-coloniais parece estar sob ameaça e, com ela, a ficção de mundo que a sustenta. Seria, então, como parte dessa crise que nos chega o discurso do fim do mundo? Estaria a catástrofe planetária alicerçada também no jogo de poder do neoliberalismo-colonial? E, nesse sentido, seria o fim do mundo parte dessa narrativa branco-cis-heteropatriarcal-colonial que agora se vê em crise?

Semeio, a partir dos estudos e saberes negros, os movimentos que desencadeiam a noção de falência frente às instituições de normatização, branqueamento e políticas neoliberais que se apropriam de nossas condições subjetivas. Semear esses saberes é questionar o fim do mundo mas não de um mundo qualquer, e sim do mundo branco, colonial, que, com suas artimanhas, se reatualiza na reprodução das lógicas coloniais como lobos em pele de ovelha. Refletir sobre o fim do mundo implica assumir uma postura crítica. Diante disso, me apego às óticas afropessimistas e aos seus modos de observar o real, às epistemologias feministas negras e aos estudos e saberes negros como contraponto às epistemologias coloniais.

² Denise Ferreira da Silva (2024) e Jota Mombaça (2021) expressam o que seja esse capitalismo racial como um processo de exploração violenta de corpos racializados pelo capital.

Parto, por meio do processo de fabulação, para uma relação crítica com as poéticas negras e com o lugar de reorganização subjetiva, a fim de compreender as múltiplas relações entre os sujeitos no campo da educação. A fabulação do mundo emerge da crise provocada pelo sujeito ocidental, cuja permanência ainda sustenta eixos de ideias e paradigmas que atravessam os discursos sobre um lugar universal, transparente do sujeito (Leal, 2021). A condição de fabular, enquanto ação, aciona a possibilidade de criação à qual devemos nos engajar, a fim de forjar estratégias de luta e de propor caminhos abertos por meio de outras formas de linguagem. A fabulação, em meio à condição imposta pelo *capitalismo racial* e pela *arquitetura do presente global*, propõe a vida como forma de encantaria. Um modo de não sucumbir à condição de mortos-vivos, imposta pelo valor mundano da humanidade, tal como é determinado às nossas existências negras. No entanto, essa mesma condição se desloca para tensionar o mundo colonial desde um novo lócus de enunciação, que aponta para um outro estatuto de ser, mundo, humanidade (Leal, 2021; Mombaça, 2021; Silva, 2024).

É neste lugar que me insiro como alguém que perde e volta a ter vida, alguém que se desnuda dos sonhos impostos pelas determinações coloniais e seus paradigmas. Volto, assim, ao meu quarto de despejo como movimento de potencialização de sonhos e desejos, de afirmação da vida e de outros mundos possíveis. Aqui, penso a vida como elemento de produção educacional de uma existência coletiva, na qual seja possível caminhar em comunhão e comungar de sentidos de justiça que, ao mesmo tempo, nos fazem morrer e viver.

Minha aposta na educação aparece como um grande espaço de fabulação, onde podemos criar outras ideias de mundos. Inevitavelmente, isso nos leva a pensar em outro modelo de educação, um modelo que implica uma nova inscrição do sujeito. Com isso, quero afirmar que, mesmo em meio à violência sentida nos espaços educativos, a educação ainda expressa nossas existências como lugar da vida. É pelas histórias que nos fazem questionar que me afundo nesse grande mar que é educar, resgatando vidas-mortas, fabulando um tempo em que podemos procurar os corpos dos nossos irmãos e dizer: a luta ainda está acontecendo. Mesmo truncadas, angustiadas, cansadas/as, estamos em rotas de fuga de volta para casa.

Um mundo em ruínas se inscreve sobre nossa cognição. E é em meio à *arquitetura colonial do presente global*³ que nos desnudamos de suas imposições, que expressamos as rupturas, os estilhaços quando quebramos umas às outras. Mas, para além disso, emerge um lugar íntimo: o de continuidade de um sistema educativo que ainda legitima, às nossas vidas,

³ SILVA, Denise Ferreira da (2024)

apenas a sobrevivência e não a plenitude da vida (Mombaça, 2021; Silva, 2024). Essa sobrevivência nos faz carregar um olhar constante de despedida. Um olhar que não se inscreve em uma experiência plena de vida, mas em uma matriz colonial que estabelece, em nossa existência e percepção, a precariedade como destino.

Conceição Evaristo, em *Becos da Memória* (2018), aponta como uma de suas personagens olhava o mundo: “ela olhava o mundo com o olhar de despedida”. Essa despedida me faz pensar em quantas vezes olhamos para a vida com esse mesmo olhar. Quantas vezes a despedida foi, na verdade, um pedido de ajuda? Esse gesto atravessa a vida de milhares de pessoas negras que, sob estigmas e precarizações, continuam a existir. Olhar esses olhos de despedida me faz lembrar dos meus olhos dos olhos das crianças negras que deixavam a escola para trabalhar e garantir o sustento da casa. São nessas nuances que desejo refletir sobre a morte social negra, tema que será aprofundado mais adiante, ao pensar a antinegitude e os modos como ela se entrelaça aos enredos teóricos-metodológicos que esta pesquisa propõe.

A fabulação nos permite espiralar o tempo. Ela nos possibilita tensionar os olhares de despedida da vida e delimitar outras apostas. Ainda falo em aposta porque, para a nossa existência, estamos sempre na espiral em busca de casa ou de novos assentamentos (Martins, 2021). Apostar em um outro mundo é acreditar na continuidade da vida humana fora das projeções do *capitalismo racial* e dos eixos de ordenamento sexual e de gênero que perpassam os espaços educacionais. É neste campo de guerra no ato de fabular mundos que reinventamos formas de educar. Este educar reposiciona o sentido do conhecimento, tensiona os seus modos de produção e cria sentidos de existência para as vidas que olham o mundo com um olhar de despedida. E é por elas, por nós, que afirmo: esta terra também nos pertence.

1.2 - ENCRUZILHADAS EPISTEMOLÓGICAS NEGRAS

Numa grande rede de sentidos, aproximo a produção desta dissertação das teorias que orientam e ensinam fundamentos importantes. Aqui começam os primeiros sangramentos desta escrita que em movimentos truncados e livres se expressam ao longo do caminho a tecer trocas e segredos. Isso, por si só, já revela algo sobre o lugar que assumo neste trabalho. Escrever esta dissertação me faz lembrar os caminhos de um iniciante em uma comunidade de terreiro, em sua prática de escutar os mais velhos como modelo de respeito - respeito que se expande em uma estruturação ética. É nesse movimento que nascem as encruzilhadas teóricas deste estudo, numa aprendizagem feita de escutas e trocas, à maneira de uma iniciação.

Mover-se pelas encruzilhadas, ao longo da construção deste trabalho, reforça em mim a necessidade de recorrer a Exú como movimento, o caos que desordena e ordena, abrindo caminhos possíveis para a elaboração teórica desta dissertação. A indisciplina de Exú revela-se, aqui, como um gesto necessário para compreender os lugares em que não cabemos e que, por isso, precisam ser rompidos. É em uma encruzilhada teórica, uma boca que tudo come, mas que nem sempre se alimenta das mãos que ofertam, que penso Exú como caminho de comunicação com as epistemologias negras que fecundam este trabalho. Um Exú entendido como forma de feitiçaria, de insurgência e de encantamento do mundo e de suas ruínas, em suas ambiguidades e contradições (Machado, 2010; Rufino, 2019; Feitosa, 2022).

Utilizo as epistemologias feministas negras e os estudos negros para compreender como ocorrem os processos de sujeição e subversão da esfera colonial. Ao falar sobre epistemologias feministas negras, refiro-me a estudos que analisam a experiência de mulheres negras e os modos de resistência ao pensamento dominante produzido por homens brancos (Collins, 2019). O lugar das epistemologias feministas negras neste estudo surge pela aproximação e também pelas diferenças que compõem as experiências de mulheres negras e de outras existências que compartilham opressões semelhantes, mediadas por marcadores de raça, gênero, sexualidade e classe.

Apego-me aos escritos de Patricia Hill Collins, especialmente à obra *Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica* e ao texto *Epistemologia feminista negra* (2019; 2022). Destaco também Sara Ahmed, em *Viver uma vida feminista* (2022), pelo lugar de importância que confere a uma perspectiva teórica de si. Cito ainda Lélia Gonzalez, em *Por um feminismo latino-americano* (2020), que oferece uma visão fundamental sobre a amefricanidade e sua relevância para compreender a realidade brasileira. Ochy Curiel (2020), em seu texto *Crítica pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista*, assim como Audre Lorde (2021), em *Irmã Outsider: ensaios e conferências*, contribuem para a compreensão da experiência negra em diferentes contextos.

Me amparo sobre as lentes das epistemologias feministas negras, articuladas aos estudos negros, conforme elaborados pelo pensamento de Abigail Campos Leal, em *Ex-Orbitânicas: os caminhos para uma deserção de gênero* (2021); de Saidiya Hartman, com *Vênus em dois atos*; Denise Ferreira da Silva, em *Dívida impagável* (2024); e de Gloria Anzaldúa, em *Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza* (2021). Esses referenciais oferecem caminhos para traçar outros mundos como formas de sobrevivência diante da morte social negra, bem como possibilitam compreender as críticas à arquitetura moderna enquanto

dispositivo de subjugação racial das existências negras e à configuração de uma educação baseada em um paradigma colonial.

Aos estudos negros, delimito o pensamento de Frank B. Wilderson (2021) e seu afropessimismo, que surge como uma corrente teórica, literária e filosófica. Essa perspectiva aponta os processos de destituição das humanidades provocados pelas estruturas coloniais, movidas pelo constante ceifamento das vidas negras. O afropessimismo configura um entendimento da colonização, na qual seus vestígios revelam um desejo persistente pela extinção da vida negra. Essa abordagem nos auxilia a problematizar, de forma mais crítica, os movimentos realizados pela esfera colonial no sentido de descaracterizar os chamados progressos. Trata-se, muitas vezes, de novas roupagens para práticas recorrentes de exploração e desumanização das vidas negras.

O afropessimismo se insere nos estudos negros radicais. Trata-se de uma corrente que não se preocupa em ocultar como o mundo colonial e capitalista direciona o brutalismo, o ceifamento e o lugar de abjeção das vidas negras, tratadas como desumanas. Essa perspectiva enfatiza a morte social negra como um mecanismo de sustentação da mundanidade e do humanismo ocidental. A partir desses campos teóricos, percebemos aproximações com as lentes críticas propostas por Jota Mombaça e Rosana Paulino, bem como pelos estudos de Osmundo Pinho, em *Cativeiro: antinegitude e ancestralidade* e *Antinegitude e representação: Descolonizando a biblioteca na universidade periférica* (2020; 2021). Seus trabalhos dialogam diretamente com esta dissertação, sendo fundamentais para pensar as dinâmicas do afropessimismo e a concepção de antinegitude no Brasil.

Nestes aspectos, enfatizados pelas epistemologias feministas negras e pelos estudos negros, direciona-se um olhar ao campo educacional que questiona o racismo, a antinegitude, a homofobia, a transfobia, o machismo e o sexismo que permeiam os espaços educativos cotidianamente. Assim, a partir da ótica afropessimista, estabeleço uma abordagem crítica e menos romantizada do que aquela proposta por alguns movimentos ao falarem sobre o “progresso” da experiência negra e seus avanços no campo educacional. Esboço, com base nessas correntes teóricas, um movimento de reflexão sobre o papel do capitalismo racial e sobre como ele atua no campo da educação, promovendo condições que atravessam nossas existências e apontam responsabilidades estruturais.

Investigo, a partir de Sylvia Wynter, em *Nenhum humano envolvido: cartas abertas a colegas* (2021), e Fred Moten, em *Ser preto e ser nada (misticismo na carne)* (2021), suas contribuições para traçar um movimento de reflexão sobre a possibilidade da fugitividade e

sobre o modo de engajamento que a existência negra mantém como alicerce de sobrevivência. Com base nesses autores, penso também os elementos que sustentam uma outra projeção de recondução do conhecimento, por meio de uma crítica à condição de humanidade, no contexto de uma descolonização do saber e da vida social, assim como da construção de uma nova noção de sujeito.

Jota Mombaça (2021) é uma das intelectuais que exercita o pensamento negro radical, ao enfatizar, de forma profundamente pedagógica, como a experiência negra é presumida e violada pelo mundo colonial, especialmente diante das incertezas que marcam a vida no Brasil esse grande açougue da carne negra. O mundo é o trauma de todo corpo negro, por carregar a dor de presenciar a inexistência de sua própria existência. É nesse trauma que nos tornamos exorbitâncias, produzindo fugas como exercício de luta, resgatando memórias que se tornam antídotos de cura, falando em línguas selvagens como farpas que cortam as máscaras do silenciamento imposto ao corpo negro. Elevamos esse corpo como discussão central deste trabalho, tendo como referência o livro *Não vão nos matar agora* (2021), de Jota Mombaça.

Em *Imagens e sombras* (2011), Rosana Paulino, por meio de suas teorizações e instalações artísticas, evidencia os efeitos do tráfico de pessoas africanas escravizadas e a condição de vida dos povos negrodescendentes na diáspora. Suas obras denunciam a persistência de uma ferida colonial e de uma dívida impagável, funcionando como dispositivos que tensionam a sociedade brasileira a reconhecer sua própria história. Nesse diálogo, aproximamo-nos das discussões sobre o aquilombamento e o acuir lombamento, especialmente a partir dos escritos da historiadora sergipana Beatriz Nascimento, no texto *Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição* (2018). Com ela, compreendemos o quilombo como um espaço de herança existencial e de manutenção das vidas e subjetividades negras, fundado sobre uma outra noção de tempo e de espaço.

Em Beatriz Nascimento (2018), refletimos o quilombo como um espaço de herança existencial, que nos ajuda a pensar os trânsitos das nossas existências negras. Essas experiências são potencializadas pelas lentes da amefricanidade, conforme o pensamento de Lélia Gonzalez (2020). Compreende-se o quilombo como uma forma de herança que compõem modos de existência e resistência, o que nos permite valorizar as contribuições de Abdias Nascimento, em *Quilombismo* (2019), como um movimento que nos impulsiona a pensar o aquilombamento e os modos que vamos tecendo com as nossas existências negras dissidentes.

Abigail Campos Leal apresenta a noção de *aqueerlombamento* a partir do diálogo com o conceito de quilombo desenvolvido por Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, bem como

com as produções da poeta Tatiane Nascimento, especialmente no livro *Ex/Orbitâncias: os caminhos da deserção de gênero*. Segundo Leal (2021, p. 174), o aqueerlombamento “trata-se, portanto, de uma (não) estrutura da desposseção como rasgo onto-gráfico distinto, tanto dos povos pretos quanto de desertores de gênero y sexualidade.” Assim, compreendemos os quilombos e os cuirlombos como formas de desposseção do lastro colonial em nossas subjetividades. Somos, como nos diz Fred Moten (2022, p. 140), “quilombolas à procura de quilombo” - uma condição existencial que marca as experiências negras nas fugas, entendidas como exercícios de cura e de engajamento.

Na articulação entre as noções de aquilombamento e acuir lombamento, esta pesquisa dialoga com os processos do pacto da branquitude e suas expressões de essencialização da subjetividade negra. A obra de Aparecida Bento, *Branqueamento e branquitude no Brasil* (2002), oferece uma compreensão crucial de como a branquitude se estabelece nos processos de manutenção das estruturas coloniais, evidenciando a necessidade de discutir o lugar de ocupação da branquitude e seus privilégios.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho (Bento, 2002, p. 03).

A pesquisa toma os pactos da branquitude como objeto de análise, a fim de compreender os processos estabelecidos pela colonização na subjetividade de pessoas negras e a desumanidade facultada no contexto social e cultural, especialmente no campo da educação marcada pela descaracterização da compreensão de humanidade. Nesses processos de teorização, Neusa Santos Souza, em *Tornar-se negro* (2021), e Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), surgem como referências centrais para pensar os modos de tornar-se negro e as formas de atualização da colonização sobre os processos subjetivos e as resistências nas experiências negras. Esses autores fornecem base para compreender como os processos de subjetivação estão condicionados às experiências negras e aos seus acionamentos e práxis, possibilitando uma reconstrução existencial da condição dos sujeitos negros na esfera colonial, por meio da linguagem e da consciência como dimensões de recomposição subjetiva.

É importante destacar que muitas dessas investigações, ao pensarem a experiência negra dissidente, desestabilizam as concepções que tratam gênero e sexualidade como aspectos distantes ou desconectados da raça. Audre Lorde, em *Irmã Outsider* (2021), e Gloria Anzaldúa (2002; 2021), já nos ensinaram que não cabe hierarquizar opressões. Enquanto mulher negra, mestiça e lésbica, a existência será atravessada por múltiplas violências das quais nem a negritude, nem a lesbianidade a protegerão. Ainda hoje, observamos como essas questões seguem sendo fragmentadas ou apagadas. No entanto, buscamos entrelaçá-las de forma coerente, reconhecendo que, no campo da educação, essas dimensões são frequentemente subtraídas por outros marcadores. Isso resulta no esquecimento do lugar da raça e da dissidência como dimensões centrais na vida de corpos marginalizados.

Nestas encruzilhadas, aproximo o pensamento de Megg Rayara Oliveira (2017), ao refletir sobre o processo educacional a partir das experiências de gays e bixas afeminadas, destacando sua ampliação teórico-metodológica dos processos de resistência e subversão nos contextos escolares. Ao discutir temas como racismo e homofobia, Megg evidencia as dimensões do dispositivo racial e da sexualidade, fundadas em corpos atravessados por essas violências, especialmente na experiência docente que se situa fora das normas heteronormativas. Essa abordagem nos convida a pensar uma interseccionalidade que considere o entrecruzamento entre raça, gênero e sexualidade, com o objetivo de refletir sobre espaços educacionais mais inclusivos e acolhedores para a existência de corpos negros dissidentes.

Ao ampliar as dimensões das encruzilhadas abordadas neste estudo, considero a produção de Belijane Feitosa (2022), em *Para um carregamento colonial, um ebó decolonial: saberes e fazeres da pedagogia de terreiro e sua contribuição para a formação de professores*. A autora confronta categorias e saberes produzidos sob a lógica colonial, construindo uma crítica à ciência moderna enquanto ferramenta ético-política no combate ao epistemicídio e às colonialidades. Em um movimento de reconhecimento e aproximação com a escrita e o método proposto por Feitosa, penso sua proposta *auto(orís)etnográfica* como expressão de uma experiência vivida articulada por meio de palavras, movimentos e incorporações que acompanham sua trajetória como filha de santo, mulher negra e professora. Esse descarrego metodológico, elaborado a partir das pedagogias de terreiro, da decolonialidade e de outros estudos, é assumido aqui como um alguidar: um recipiente onde o conhecimento se prova como pluriversal, atravessado por trocas, encantamentos e práticas. Trata-se de um modelo de ensino e aprendizagem que se configura como uma grande encruzilhada de saberes. Neste alguidar,

preenchido por ebós epistemológicos, assumo os trilhos metodológicos como um movimento incerto quanto à possibilidade de uma definição única de metodologia. Afinal, a encruzilhada já é, por si, uma condição metodológica.

2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS ESCRIVENTE-INDISCIPLINAR

Buscar uma metodologia que concentre a produção desta pesquisa talvez seja uma das situações que mais me colocam em pura instabilidade. Muito do que se define como método e metodologia está condicionado às categorias de pertencimento colonial. Esse pertencimento me fez paralisar e pensar em alternativas que partem de uma dimensão mais canônica, colonizada, do que é uma metodologia. Questionar a dimensão metodológica me faz pensar em como grande parte da construção científica se engessa em modelos que reverenciam as dinâmicas de compreensão sobre o lugar da ciência, as formas de colonização e a colonialidade, quando investigamos as conotações metodológicas e os métodos.

Iniciar com esta reflexão me liberta para pensar como as normativas coloniais são povoadas em nossa consciência e como os modos de composição do que é uma metodologia me levam a considerar uma esfera paradigmática positivista ao formular caminhos que se impõem ao pesquisador. Hoje, sou levado a refletir sobre os dias em que estive paralisado, pensando em qual seria a metodologia que melhor agradaria a quem lesse este trabalho e que fosse coerente com o que a pesquisa propõe.

Às vezes criamos medos, mas a rebeldia e a raiva avançam sobre esse sentimento. E assim, reflito que a metodologia a ser adotada se concentra numa reformulação das próprias autoras que propus discutir, superando o medo da validade, da lógica e do que é considerado ciência e epistemologia. Trata-se de estraçalhar os critérios de validação do conhecimento baseados na separação sujeito–objeto, numa dimensão cartesiana, e de produzir um sentido outro daquilo que proponho (Dias, 2024).

Questionar a metodologia e seus agrados àqueles que irão ler este trabalho fundamenta, em parte, um questionamento que faço às categorias filosóficas, científicas e educativas. O que é ciência? O que é filosofia? O que é educação? Essa condição ressurgiu incessantemente em mim, tentando determinar uma concepção mais coerente com o valor empregado a essas categorias. No entanto, chego à conclusão de como os modos de povoamento colonial são produzidos em nosso consciente e inconsciente, a ponto de necessitarmos de alguém que diga: “Olhe, bixa, isso é o que querem da gente.”

Estes momentos de reflexão me fazem lembrar como os modos de produção de conhecimento estão, em sua maioria, a serviço da colonização e como as metodologias, por muito tempo, estiveram em prol desses serviços. Lewis W. Gordon (2017), no texto *Decadência disciplinar e de(s)colonização do conhecimento*, faz uma menção à forma como o método/metodologia atua na aspiração de uma produção de conhecimento colonizadora e na

destruição do saber das culturas colonizadas. Contextualizado a partir do pensamento fanoniano, Gordon (2017, p. 116) destaca:

Se as condições epistêmicas da vida social fossem colonizadas, essa infecção não atingiria também o nível gramatical, o próprio fundamento do conhecimento? Dito de outro modo, não poderia haver também colonização no nível metodológico? Se assim for, então, qualquer método presumido, especialmente a partir de um sujeito vivo dentro de um quadro de referências colonizado, poderia gerar a continuação da colonização. Para avaliar o método, o melhor “método” é a suspensão do método. Esse paradoxo leva a uma exigência de crítica anticolonialista radical. Mas para que essa reflexão seja radical, ela também deve tornar até mesmo a lógica suspeita.

Nestas trincheiras metodológicas, numa vida social colonizada, infectada por uma gramática colonizadora, tomo meu lugar de “uma viada insubordinada” (Dias, 2024, p. 71) para o desenvolvimento desta dissertação, buscando nas escrevivências e investigações-vidas os manejos para uma subversão aos aparatos coloniais numa conspiração que é também de refutação lógica (Evaristo, 2020; Dias, 2024). Crítico os métodos de pesquisa, suas dinâmicas coloniais e o lugar de universalização da verdade e da validade. Não quero mais explicar, esclarecer o que já estamos pronunciando há décadas. Assim como tivemos que decifrar seus materiais, está na hora de vocês aprenderem a decifrar nossas filosofias, ciências, epistemologias. Me lanço aqui nessa costura metodológica como um exercício de quebras e estilizações que povoam esta minha trajetória na escrita desta pesquisa.

É assim que chego à escrevivência como uma abordagem metodológica que irá compor, na indisciplinaridade, os desvios de uma desordem metodológica. A legitimidade científica moderna define a escrita de si como uma abordagem não metodológica, como um descrédito às produções científicas. Mas aqui, reivindico o seu lugar metodológico, que hoje dispõe de um terreno e de uma atmosfera importantes na cobrança da dívida impagável. Para o entendimento do que seja essa dívida, penso a partir do que é proposto por Denise Ferreira da Silva (2024), ao pensar o lugar da dívida impagável como uma condição histórica, social e ética, composta pelas raízes do colonialismo e da escravização e, especialmente no contexto brasileiro, como uma dívida existente para com a população negra e indígena, que não pode ser paga apenas com compensações financeiras e políticas públicas pontuais, mas que exige uma mudança fundamental nas estruturas sociais e políticas.

Assim, aprendo na indisciplina, mediada por uma estrutura de não-normalização, as dimensões escolhidas para a construção desta dissertação. Dessa forma, reivindico a escrevivência de Conceição Evaristo (2005; 2022) como uma denominação de fugitividade que permeia e interliga modos de aquilombamentos e aquilombamentos dissidentes à experiência

negra nesta pesquisa, assumindo uma condição escreviente como uma maneira de não neutralidade e não de esconderijo do autor no texto mas que se expõe como um texto vivo.

Apostar na escrevivência como fugitividade é pensar a escrita como uma posição de retaliação mais efervescente na disputa que estamos guerreando, mas também como uma projeção de espaços de liberdade dentro das estruturas restritivas. Assim como Conceição Evaristo (2005), penso a escrita como uma forma de vingança que não é vingança, e de uma teimosa esperança que se expressa em desejos e sonhos. Essa esperança me faz pensar e articular outros mundos como forma de sobrevivência ao rastro colonial que decapita nossos pensamentos e acelera o desencanto das nossas vidas negras.

Encarar a escrevivência como um motor metodológico me inspira a reencantar aquilo que tentam tirar de encanto das nossas vidas negras. É nesse reencanto que a escrevivência se propõe, na educação, a interditar os modos de desencantamento das subjetividades negras e a ampliar a produção de quilombos e cuirlombos como modelo de fugitividade para encantar-se com a vida como forma de acolher e incomodar o mundo que não nos quer. Trata-se de construir espaços de afeto a partir das noções de pertencimento, na execução de um currículo pluriversal e afroreferencial, praticando movimentos de cultivo por meio de filosofias e ciências outras que estiveram fora dos espaços institucionais de educação, mas que agora se lançam dentro desses espaços como eixo de transformação e de acolhimento às experiências negras (Machado; Petit, 2020).

Na fugitividade, assumo a escrevivência como uma arma de guerra que utilizamos para escapar dos sistemas coloniais e racistas. Essa estratégia não se define como uma categoria de heroísmo, mas sim como ações cotidianas de não padecer sob as lógicas opressivas do capitalismo racial e da supremacia branca (Hartman, 2020). Por meio dessa perspectiva, chegamos ao que Evaristo (2020) nos diz: “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”. É com escrevivências, investigações-vidas, que formulo em bando este trabalho como forma de confrontar esses sonhos injustos, problematizando a educação e a sustentação dessas injustiças.

Tomo as narrativas, em sua maioria cuir negres, como forma de engajamento que, ao longo da história, interseccionam sobre um solo crítico as dinâmicas de opressão nas esferas da vida, movendo-se nas indisciplinaridades dos espaços institucionais educacionais como modelo de rompimento com as determinações coloniais. Assim, começo meu processo de desterramento, de desaterramento de memórias que, em reminiscência, me ensinam as encruzilhadas onde este trabalho precisa ser colocado para abrir caminhos às batalhas que estão

por vir, na “combinação entre não morrer” e gritar: “*não vão nos matar agora*” (Mombaça, 2021).

2.1 DESTERRANDO UMA SUBMETODOLOGIA INDISCIPLINADA

Promover uma submetodologia indisciplinada é se opor ao que é terminantemente posto como verdade numa espécie de quebra dos modelos de determinação disciplinar. Adotar uma submetodologia indisciplinada significa estabelecer fluxos contínuos de expansão de elementos que não podem e nem cabem ser fixados em um padrão único de validade. Trata-se de uma posição desassociada dos critérios impostos de normalização e higienização do conhecimento. Mais uma vez, trata-se de colocar sob questionamento a validação do conhecimento.

É um movimento que coloca em dimensão os questionamentos sobre o lugar do sujeito pensante e sua validade, adentrando, nessa marcação, o lugar da humanidade e o modo de produção que é tocado por pessoas negras em outro fluxo e estatuto de produção, fora de uma lógica colonial. Pensar uma submetodologia posiciona o indivíduo no lugar do seu corpo e território como dimensão metodológica. Vozes silenciadas, soterradas, ganham um redirecionamento para além das convenções metodológicas científicas. Trata-se de nos construirmos nos lugares de sujeitos de pesquisa e não como objetos abjetos de investigação e também de habitar o lugar de negociação que ainda precisamos tecer como maneira de sobrevivência.

A submetodologia indisciplinada representa um desafio às normativas acadêmicas e às convenções disciplinadoras estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento. Ao introduzir essa dimensão metodológica, a pesquisa se encaminha para uma crítica às teorias que ainda são formuladas sob critérios de normatividade e de disciplinamento colonial. Assim, a submetodologia indisciplinada toma a errância como uma forma de acerto — uma errância que permite subverter a dimensão linear do conhecimento, em favor de uma concepção rizomática de execução, mostrando a disciplina como um efeito colonizador da produção metodológica (Mombaça, 2016).

Pensar a condição metodológica apresentada nesta pesquisa reflete movimentos outros, que permitem compreender essa abordagem. Assim, refletimos suas semelhanças com os movimentos de Exú. Para uma melhor compreensão, apresento a oralidade do provérbio iorubá: *Exú matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*. Isso significa que pensar uma submetodologia indisciplinada é pensar em outra configuração de tempo que não se limita ao

tempo linear e imposto. Envolve convocar outro tempo e modo de produção de conhecimento, que desafia os regimes de temporalidade configurados pelo pensamento moderno e suas sementeiras positivistas e pós-iluminista, numa aspiração de desordenação em que o caos também é um efeito mobilizador de ordem. Pensar uma submetodologia é também pensar a subtração do tempo como possibilidade de sonhar o acerto.

Uma submetodologia indisciplinada implica compreender nossos objetos em sua transitoriedade, como um modelo para fortalecer o conhecimento e as errâncias que surgem ao longo da pesquisa. A errância não apenas destaca o erro, mas também o acerto. Isso significa que uma submetodologia indisciplinada desafia a lógica normativa que fabrica e replica o conhecimento subvertendo-a. Dessa forma, refletimos sobre o que Mombaça (2016) apresenta a respeito da submetodologia indisciplinada e sua desobediência às normas, demonstrando a precariedade que o conhecimento precisa assumir numa produção subversiva e maliciosa, realocando o negativo como possibilidade de efetivação da positividade.

De certo esta opção que fiz implicou, tendo em vista a instituição acadêmica à qual estava vinculada, uma série de rupturas e tensões, matizadas pela necessidade de negociar com as normatizações disciplinares ligadas à produção de conhecimento no marco das Ciências Sociais. Trata-se, aqui, de tentar ser monstruosa no espaço da norma; indisciplinada no lugar da disciplina. Uma batalha inglória e arriscada, se levo em consideração os riscos de ser excluída ou capturada pela lógica do saber institucional. Mas tenho minha malícia. E como escreveu Paul Goodman: “a malícia é a força dos sem poder” (Mombaça, 2016, p. 344).

Desta forma, sou movimentado por esta indisciplinaridade como uma denominação anticolonial e contracolonial, em contraste com as normativas institucionais que determinam as nossas produções, os engessamentos e o nosso esfacelamento racial. Penso, a partir desta denominação metodológica, nos percursos que corpos negros dissidentes vivenciam nos espaços de educação e em suas formas de ser anticolonial e de contracolonizar as normativas edificadas pelas políticas de branqueamento. Além disso, reflito sobre as disparidades camufladas pela apropriação da branquitude, que se apodera das formulações negras como uma suposta equivalência de diversidade.

No embalo de uma submetodologia, penso sobre como as nossas produções, especialmente as de pessoas negras dissidentes são executadas por contrabandos teóricos, como um exercício de acuir lombamento que fazemos em contraposição às definições de poder epistemológico. Essa ideia de contrabando me faz pensar nos próprios modos de atualização que os sistemas coloniais operam no mundo, e que, de alguma forma, deflagram a perpetuação

de uma ideia envolta no estado racista — um estado que, ainda hoje, bebe de uma consciência escravista para subalternizar e desumanizar o negro. É em contrabandos que nos fazemos presentes, escavando submetodologias, movendo-nos indisciplinadamente, pensando o fracasso como acerto, promovendo quebras e contrabandeando nossos estilhaçamentos como novas ramificações rizomáticas.

Na indisciplinaridade, promovo uma costura com as intelectuais em discussão. Ao pensarmos nas produções de Rosana Paulino, não podemos esquecer que sua obra também está validada nesse contrabando teórico — uma forma de submetodologia indisciplinada que confronta o mundo da arte e os modos de compreensão do que é definido enquanto arte. Paulino (2011) resgata elementos de sua vida negra como forma de promover tanto o assujeitamento quanto a alteridade do negro. Não podemos pensar que as obras de Rosana Paulino, assim como as de outros artistas negros que vivenciam e adentram o mundo da arte não estejam sendo movidas pela indisciplinaridade como uma formação de aquilombamentos e acuirlobamentos, produzidos dentro e fora de museus e galerias.

Vemos, assim, essa submetodologia escreviente indisciplinada em Jota Mombaça (2021), que exercita a formação de seu pensamento diante da tradição negra radical que se estabelece por sua crítica as dimensões de gênero e do *capitalismo racial*. Percebe-se que as configurações de seu pensamento adentram como antídotos de cura aos corpos negros e como lugar de reorganização que precisamos ocupar, ampliando um sentido de organização para o tensionamento das estruturas educacionais de ensino, especialmente quando pensamos a condição de humanidade refletida em suas interdições de delimitação ética e existencial. Movendo-se em riscos, na incerteza do acerto como o movimento das águas no rio, que fazem seus caminhos, mas se desviam ao vento, entretanto, sempre desembocam em algum lugar.

Assim, apreendemos os percursos submetodológicos indisciplinados em Audre Lorde (2021), que nos permitem, na execução e na articulação da criticidade, enfrentar tanto o pensamento branco quanto o pensamento negro, a partir de uma crítica *queer of color*, ao atribuir as dimensões de sua lesbianidade e de sua negritude como uma forma política de não desassociação. Igualmente, em Abigail Campos Leal (2021), encontramos bases produzidas em sua monstruosidade na ruptura com a *onto-grafia colonial* como modelo de subversão. É por meio de um exercício submetodológico que nossos escritos estão sendo construídos. É por isso que se trata de uma submetodologia, porque estamos a guerrear, nestas trincheiras metodológicas, maneiras de não produzir mais estruturas colonizadoras que definam os nossos trabalhos.

Nesta empreitada, busco conduzir, numa trama de atravessamentos, os sentidos que meu corpo toma junto aos objetos a serem analisados, demonstrando as expressões que esta dissertação assume como expressão de uma pedagogia acuir lombada. Assim, me expresso ao pensar o processo de tomada do acuir lombamento como uma práxis que se estabelece por meio da fugitividade, para pensar uma outra cisão do mundo colonial e do lugar de subjugação às experiências negras dissidentes. Com base nisso, reflito sobre os processos escrevíveis que são delimitados nas seções a seguir, tomados por um processo de indisciplina, nos quartos de despejo e nos caminhos que vão conformando outras corporeidades como cenas de um corpo que vive e morre.

2.2 CONTRA-BANDOS TEÓRICOS E LÍNGUAS SELVAGENS

Ao percorrer os espaços educacionais e realizar uma pesquisa puramente teórica me certifico das dimensões de tensionamento que precisam ser feitas como parte de um aprofundamento necessário, quando penso a teoria como elemento do próprio processo de investigação. Como uma condição importante para tensionar as produções de conhecimento, penso as línguas selvagens como demarcação de uma produção insubordinada, indisciplinada e escrevível que reivindica outro estatuto ético, ontológico e epistêmico, escrito sob a condição de uma linguagem selvagem.

Estabelecer a língua selvagem como uma marcação metodológica que este estudo propõe reflete o lugar de uma submetodologia uma sublíngua que nos coloca em outra condição existencial e nos faz tensionar a partir do nosso corpo-território. Sou levado a pensar nas línguas selvagens como uma outra possibilidade de falar o mundo que está sobre nossas cabeças, e que nos permite imaginar uma outra estrutura gramatical e semântica capaz de barrar os efeitos colonizadores que as determinações metodológicas impõem por meio de seus modelos (Flores, 2010). Reposicionar a metodologia como modelo de produção teórica em língua selvagem condiciona minha humanidade a outro paradigma que não é o da lógica colonial, nem o de um mundo que nos enclausura.

Propor línguas selvagens é me encaminhar para um lugar de não subordinação o mesmo que historicamente foi delegado às nossas existências negras: uma vida que, em quartos de despejo, soube criar sua própria sobrevivência e linguagem para manter-se consciente do processo de dominação. Aprendemos que não sabemos falar nem escrever, que nossa língua não vale nada, que é feia, errada, suja, muito disso porque essa língua é marcada pela

africanização (Gonzalez, 2020). No entanto, é essa língua que nos ensina a estar neste mundo que, ao mesmo tempo, nos põe e nos retira da ordenação humanista e ontológica que o mundo colonial estabeleceu. Ao propor a língua selvagem como fundamentação teórica-metodológica, estabelece-se uma cisão radical com o que é produzido por esta língua com a qual escrevo num movimento de conduzir outros paradigmas da linguagem que permite uma outra compreensão do sujeito.

Esta língua é a que mantém a consciência das coisas que nos tocam, que propicia os lugares que nosso corpo acessa e que, a partir do lugar afetivo, estabelece movimentos de auto-organização. Neste posicionamento, descobrimos as correlações entre Rosana Paulino e Jota Mombaça, no modo como suas línguas selvagens se cruzam e se comunicam fora de uma gramática colonial, tensionando questões sociais e propondo outros modos de vida e de humanidade. Modos esses que nos convocam a pensar o colonialismo, o racismo, a antinegitude, as opressões de gênero e de sexualidade como matrizes que estruturam o campo social, e que, de alguma forma, tensionam o campo da educação como um lugar de cobrança, numa forma *deslenguada* e proletária (Flores, 2010).

É perceptível ver que as questões humanistas ganham espaço nesta dissertação. Esse resgate reflete a compreensão de que a educação é também uma concentração dessas implicações. Paulo Freire (2018) afirma que a educação é uma dimensão de recomposição da humanidade. É sobre essas dimensões que tencionamos, com nossas línguas selvagens, os caminhos de um novo humanismo e de outras maneiras de produzir conhecimento e educação, que colocam em cisão o mundo que nos subjuga e que estabelece cotidianamente cenas de violência e desumanização.

Se não é possível domar uma língua selvagem, como nos diz Anzaldúa (2021), o ideal então passa a ser destruir aqueles que falam essa língua. Essa condição é justamente o que, por muito tempo, os paradigmas educacionais tentaram edificar. Aqui, penso nas mortes daqueles que não escondem suas línguas selvagens e que são obrigados a aprender as línguas daqueles que desejam colonizar. Essa implicação delimita o processo de colonização, introduzido e naturalizado na produção do conhecimento e no processo de aprendizado. Ao pensar numa língua selvagem e em seu poder de articulação, percebemos o lugar que ela ocupa diante dos marcadores coloniais, estabelecendo uma produção teórica que não se construa sobre os excrementos da lógica colonial.

Questionar o lugar da teoria na educação e sua necessidade de reflexão é compreender que estamos diante de um projeto ético-político em constante disputa. A teoria torna-se um dos

meios principais para uma práxis engajada, orientada pelas práticas de subversão que se projetam dentro dos espaços educacionais. Quando desconsideramos as teorias, sacrificamos a capacidade criativa e libertadora, essencial para os movimentos de justiça social. E, ao pensar a teoria junto à língua selvagem, vemos a estruturação teórica de corpos que foram e são marginalizados, bem como a subtração do poder das línguas dominantes. Para essa compreensão, reflito sobre o pensamento de Sarah Ahmed (2022, p. 61) e sobre o lugar que a teoria ocupa no exercício do engajamento, considerando que sua própria experiência vivida é a formuladora de teoria: [...] “a teoria em si costuma ser abstrata: algo é mais teórico quanto mais é abstrato, quanto mais abstraído da vida cotidiana. Abstrair é arrastar, separar, apartar ou desviar. Talvez seja necessário arrastá-la de volta, trazer a teoria de volta à vida.”

É nesta dimensão que a pesquisa aciona sua condição do pessoal como teórico, resgatando, nas vidas negras dissidentes que em sua maioria são marginalizadas as suas produções e os entrelaçamentos para uma estruturação teórica de uma pedagogia acuir lombada. Este é o conceito que emprego como condição balizadora de conexão entre as intelectuais que compõem este estudo, trazendo essa costura teórica para a vida. É necessário considerar que, nesta dimensão, as formas de compreensão metodológica são mediadas pela submetodologia indisciplinada, que permite abstrair, separar, desviar e apartar os elementos que a vida cotidiana tece sobre as experiências negras dissidentes.

Pensar a teoria como parte da vida é transformar o que as autoras em discussão expõem numa simbiose múltipla entre suas vidas e as de outras vidas que são transformadas e engajadas por suas enunciações e posicionamentos. Neste exercício de teorização, a pesquisa busca uma trama nas narrativas que essas autoras constroem em seus diversos espaços de produção de conhecimento. A abordagem adotada para esta investigação concentra-se numa formulação educacional e filosófica, utilizando as obras dessas autoras como base para a condução da pesquisa e, assim, desenvolvendo, por meio do exercício teórico, uma educação voltada para a liberdade, que se move em direção ao encantamento e à ancestralidade.

É na composição de uma teoria educacional como prática da liberdade que reafirmamos as línguas selvagens e sua indisciplinaridade frente aos arranjos de uma contra-dominância. Gloria Anzaldúa (2021) descreve como a língua se torna nosso primeiro acionamento de subversão diante dos modelos de aprisionamento, subalternização e desumanização que atingem pessoas negras, indígenas e não brancas, a partir da não aceitação da língua que nos tentam impor como forma de colonização. É por meio da linguagem que

podemos nos tornar sujeitos no mundo, e é justamente por esse lugar de uma língua imposta que consagramos a sobreposição das nossas línguas selvagens.

Assim, executo nesta dissertação uma produção teórica envolta na ideia de língua selvagem de Anzaldúa (2021), como estilhaços das quebras que serão exploradas pelo pensamento mombaçiano, lançando farpas como modo de fissuramento das projeções coloniais. Essas farpas se movem indisciplinadamente como um efeito corrosivo, deixando feridas abertas e fazendo com que essa corrosão politize o motivo pelo qual essa ferida dói tanto. Vemos esse movimento também em Rosana Paulino, ao refletir sobre como sua poética é elaborada a partir de modos *negrodescendentes*, numa condição ser *amefricana* em *pretuguês*. Dessa forma, deixamos de pensar a colonização como um efeito assintomático e passamos a reconhecê-la como uma condição sintomática que nos mata, nos enlouquece e nos faz perder a batalha contra o mundo.

Quantas batalhas precisaremos enfrentar para acabar com este mundo? Talvez Machado e Oliveira (2022) estejam certos ao dizer que essa batalha pode ser eterna. Entretanto, estamos conduzidos por novas formas de tensionamento, maneiras de driblar os monstros que nos ameaçam. O encantamento tem sido um caminho possível, onde podemos nos unir enquanto bandos — bandos que ganham corpo mediante a linguagem, que se apresenta como movimento de libertação. Esse lugar advém dessas expressões que tomo aqui como forma de tensionamento de um caminho escreviente e indisciplinar.

2.3 CAMINHOS INDISCIPLINARES DE UMA SUB METODOLOGIA ESCRIVIENTE

Começamos por uma análise do pensamento, das obras e das narrativas da educadora e artista visual Rosana Paulino. Buscamos em sua composição os desdobramentos de uma educação aquilombada e acuirlobada, utilizando como base sua produção visual em obras como *Assentamentos* (2011) e *Parede da Memória* (1994). Além disso, interligamos sua produção teórica, principalmente sua tese de doutorado *Imagens e Sombras* (2011), na qual fundamenta o sentido da composição artística aplicada em seus trabalhos, trazendo a experiência vivida como eixo de descobertas e revelia.

Para a discussão sobre Rosana Paulino, manifestamos nossa aproximação ao artista plástico e intelectual Abdias Nascimento (2019), que analisa os sentidos da arte negra e seus impactos nas subjetividades negras, além de promover uma reescrita da história que foi

edificada nos espaços de construção da imagem do negro. Rosana Paulino não delimita sua produção a uma apreensão direta como arte negra manifestada por Abdias. No entanto, o lugar negrodescendente que a artista manifesta como elemento constitutivo de sua produção configura uma similaridade com o lugar de tessitura que proponho, em consonância com o pensamento de Abdias Nascimento sobre a obliteração da lembrança colonial.

Neste contexto, destaco as contribuições de Rosana Paulino junto aos escritos de Jota Mombaça, especialmente em seu livro *Não Vão Nos Matar Agora* (2021), no qual oferece caminhos e encruzilhadas para pensar formas de subversão contra as estruturas coloniais e seus aprisionamentos. A partir dessa produção, somos conduzidos a compreender o conceito de quebra como uma maneira de apreender e dissipar os modos de normalização, controle e determinação que são impostos aos corpos negros dissidentes, desafiando as normas fixas relacionadas ao gênero e à sexualidade em uma composição radical negra.

Para discutir e analisar o pensamento de Jota Mombaça (2021), busco compreensão por meio do conceito de desterritorialização, desenvolvido pelos filósofos Deleuze e Guattari (2002). Assim como a quebra, a desterritorialização pode ser entendida como uma fuga. É nessa semelhança que compreendemos a fuga apresentada pelo pensamento de Mombaça, como uma forma de promover subversão e expansão dos fragmentos criados pelas rupturas, produzindo revelia e ampliação dos estilhaços compostos pelas quebras. Penso a desterritorialização como uma categoria importante para compreender a quebra, pois sua condição possibilita formas de reterritorialização que dialogam com a poética de Rosana Paulino. Nesse sentido, vamos gestando, neste exercício metodológico, um movimento subversivo e indisciplinar de teorias e práticas que tensionam uma reinscrição do mundo.

O pensamento de abigail Campos Leal (2022) se apresenta como uma abolição total do conhecimento eurocidental, um trabalho que inaugura uma nova gramática para os movimentos que tensionam a necessidade de uma práxis revolucionária. Essa práxis pode ser compreendida como um movimento de reterritorialização, uma expansão de seu pensamento que desconfigura as formas de mascaramento e alienação perpetuadas no mundo colonial e antinegro. Buscamos em sua produção a noção de acuir lombamento e as intersecções criadas pelos processos de exorbitância em suas fabulações imagéticas, especialmente na forma como o mundo aciona suas considerações sobre a carne negra e dissidente. O foco está em sua monstruosidade como forma de engajamento, inspirada pelo pensamento radical negro e pela maneira como concebe a deserção do mundo colonial, propondo uma política imagética de descaracterização do real e de implicação no próprio fim do mundo.

Junto de Mombaça (2021), penso a leitura de abigail Campos Leal (2021) sobre as produções de Mombaça e lanço formas de diálogo entre suas obras e suas fabulações teóricas como meio de compreender os modos de fragilidade branca e solidariedade branca, que se fundamentam em um controle sobre o corpo negro em cenas de subjugação. A partir dessas duas perspectivas, manifesto o lugar de uma submetodologia indisciplinada como uma categoria para pensar outras epistemologias, que valorizam a raiva e o sangramento como potências através da dinâmica dos corpos, visando desenvolver formas de aprendizagem que contemplem tanto a abrangência quanto a falência do mundo vigente (Mombaça, 2016).

Trago para essa composição a escritora e poeta Audre Lorde (2021), que se direciona às formas de engajamento acionadas por sua experiência vivida, pensando a subversão como exercício de aquilombamento e acuir lombamento. É por meio de seu engajamento como mulher negra e lésbica que encontramos pistas e caminhos de entrelaçamento com outras autoras já mencionadas, na construção de uma tessitura teórica para compreender a pedagogia acuir lombada. Assim, nos apegamos ao pensamento de outras mulheres negras, de cor e lésbicas para a composição deste trabalho.

Neste sentido, viso partir das conceituações presentes na filosofia produzida por Deleuze e Guattari (1995), bem como de fundamentos metodológicos aplicáveis à construção teórica. O conceito de rizoma é uma das categorias que a pesquisa adota como substrato para os caminhos que serão percorridos, pois suas horizontalidades e não linearidades estabelecem aproximações com as encruzilhadas teóricas que esta investigação se propõe a executar. Dessa forma, o rizoma deleuziano opera como um descentramento da unificação de um método, deslocando a noção de certificação e validação do que será produzido e das novas expansões que a pesquisa vai tomando em seu próprio movimento de crescimento, afastando-se da linearidade como medida de construção.

Espero que este estudo possa oferecer uma reflexão inovadora ao cruzar diversas áreas do conhecimento e métodos, produzindo uma proposta educacional e filosófica que potencialize novos questionamentos e teorizações sobre os movimentos que atravessam os corpos em diáspora na busca por seus lugares, por meio da teorização de uma pedagogia acuir lombada. Entendo essa pedagogia como uma precisão conceitual que a pesquisa assume como elemento potencializador para a compreensão das experiências negras dissidentes dentro do campo educacional.

Ao destacar os caminhos metodológicos por meio de uma submetodologia da indisciplinaridade e das línguas selvagens, não quero dizer que partem de um movimento

diferente ou contrário, mas sim de um entendimento de que os modos de organização de corpos negros, indígenas e dissidentes constituem formas de organização em contraposição à lógica colonial. Quero afirmar que, independentemente do território, criaremos lutas, subversões e linguagens estas que nos permitem criar outros mundos para a manutenção da nossa vida diante da dívida que é imposta à nossa existência, nos processos subjetivos e existenciais deixados como herança pelo colonialismo.

Assim, teço os caminhos para a compreensão de uma submetodologia escreviente indisciplinar. Como uma expressão de vida que tomarei a frente ao pensar a simbiose entre Jota Mombaça e Rosana Paulino e os caminhos que suas poéticas toma e cria para suspender e segurar o céu sobre nossas cabeças. Uma submetodologia formulada em contraposição ao que há de mais estrito no lugar da metodologia e do método, sendo “sub” no sentido de subverter, de subjugar as categorias que tentam enclausurar nossas existências em determinações impostas coloniais. Todas essas marcações não estão distantes dos campos que as definem e que fazem com que essa ação exista. Estão intrinsecamente coexistentes entre si como categorias de projeção da fuga para a vida.

Os caminhos tomados neste capítulo buscaram apresentar o processo de inscrição metodológica que a dissertação procura assumir. A seguir, vemos exemplos e dimensões que essa metodologia inscreve de forma imprecisa ao longo do texto, para pensar esta pedagogia acuir lombada. Entre desterramentos e novos aterramentos, ganhamos corpos; a indisciplina surge como um movimento escreviente, um brincar que toma os próximos passos desta escrita, como movimento de recuperação dos modos de luta que estamos a guerrear.

3 - OUTROS QUARTOS DE DESPEJO

Todos os dias, sento-me e fico alguns minutos em silêncio, até pegar o controle remoto, ligar a televisão e colocar em algum telejornal para me informar sobre o que tem acontecido no mundo. São sempre notícias que me levam para algum lugar. Às vezes, esse lugar é a minha própria casa. Sou tomado por um breve momento de reflexão, com uma xícara de café, um lápis e algum livro. Os olhares atentos da minha mãe observam esse ritual cotidiano como uma forma de dizer: “aqui, você está protegido, não precisa batalhar agora”.

Não sei por que me atrai tanto assistir aos jornais. Por ora, acredito que acessar informações me leva a projetar saídas, fugas, pensar: como pode a humanidade ser tão desumana? Parece que essas são as mensagens que os telejornais transmitem, de alguma forma. E, por ora, a desumanização começa em casa. Um vaqueiro que se levanta na madrugada, em horas abertas⁴ se apronta no silêncio da noite, já próximo do amanhecer, e segue para seu primeiro trabalho. Logo amanhece. Sou acordado por um cheiro de café que se alastra por toda a casa, ao mesmo tempo em que o aroma de um cigarro de fumo de corda preenche o espaço. Minha mãe. “A bença.” São as primeiras palavras que saem da minha boca, num tom um pouco rouco.

Parece que, nas manhãs, os cheiros das plantas tendem a ficar mais doces. Ou será que é o nosso olfato que decifra melhor as notas de aroma que seguem pelas vias respiratórias, ainda na boca da agitação do amanhecer? Vou para a escola decifrando os cheiros que vão surgindo das árvores, dos canteiros de plantas, das casinhas em cores vivas que existiam, e também dos carros que soltavam seus gases pela rodovia. Sempre pegava uma flor e caminhava com ela até a escola. Já perto, escondia a flor dentro de algum bolso, que minha mãe encontrava toda vez que lavava. Estar na escola era sempre um momento único principalmente na biblioteca. Um bom esconderijo e, ao mesmo tempo, um lugar onde eu podia criar mundos outros. Um lugar de mudanças, diante do lugar que a vida me dava.

Vocês já pararam para pensar como uma biblioteca pode enfeitiçar uma vida? Às vezes eu queria saber o que todos aqueles livros diziam. Assim como Carolina Maria de Jesus (1993,

⁴ A concepção de horas abertas advém de uma condição presente na oralidade de vidas negras em maioria onde menciona que são horas onde mistérios acontecem. Segundo o documentarista Miguel Teles (2022) “Nos sertões nordestinos, para alguns crendeiros, Deus e o diabo concorrem na força e no poder de igualdade. Nas horas tidas como seis horas, meio-dia, dezoito horas e meia noite o capeta anda solto no mundo arrebanhando almas para seu reinado no inferno. Visando amealhar súditos, o “coisa ruim” utiliza-se de artimanhas e tentações satânicas para impressionar com seus poderes excepcionais aqueles que almejam força e imunidade contra seus inimigos, no fechamento do corpo.”

p. 22), sou levado a pensar o livro como “a melhor invenção do homem”. Para mim, as bibliotecas tiveram dois sentidos. O primeiro era por ser um bom esconderijo, onde eu não sofria ameaças, racismo ou homofobia por parte de algum valentão mesmo que muitos dos livros ali presentes reforçassem essas mesmas opressões. O segundo foi a descoberta de um mundo onde eu pudesse fabricar e viver outras realidades, em cada livro que devorava. Mas esse mundo sempre deixava de existir ao sair dali, embora às vezes permanecesse na minha consciência. Infelizmente, não havia como permanecer o tempo inteiro na biblioteca. Eu precisava sair dali por algumas horas. Era nessas horas que eu encontrava os meninos mais cruéis. Ainda de cabeça baixa, ouvia seus gritos: “Ei, bixa! Ei, viadinho!” Seguia para a sala o mais rápido possível, pois a professora já estava a caminho. Era assim que eu tentava me proteger.

Ao pensar que a escola não fala sobre muitas coisas que precisam ser ditas, manifesto o lugar do racismo e da LGBTfobia, que aparecem como coisas estranhas, como se fossem temas a serem esquecidos, pois ali seria um lugar apenas para aprender. Mas aprender o quê, exatamente? A ser homem? Sempre soube que esse lugar de “homem” não me pertencia. Eu era uma bixinha - e nunca me preocupei em buscar esse lugar, até porque essa humanidade edificada nesse contexto precisa ser destruída. Lembro de me preparar para sair da biblioteca correndo. De longe, escutei os gritos: “bixinha, bixa, viado, ratinho”. Ali eu soube que não era um homem, que não pertencia àquela masculinidade que desejavam de mim. E, diante disso, nunca fiz questão de tê-la.

Questionar o lugar de ser-homem não significa desvincular-se da busca por outras masculinidades, bem como por feminilidades, mas sim recusar se prender a um estatuto que me singulariza e determina. Ser uma bixa negra já expõe um outro lugar de mundanidade. É nesse outro lugar em que fui colocado que penso uma estrutura motora para imaginar um novo paradigma, fora do espaço que é imposto à minha subjetividade por uma lógica delimitada pela heteronorma. Aqui, me lanço no lugar de uma bixa negra amefricana como uma posição anticolonial e contracolonial, assumindo um outro lugar no mundo, movido pela condição excêntrica da existência bixa uma condição que pode ser lida como cuir (Megg, 2017; Gonzalez, 2020).

É o lugar de bixa negra que constitui minha subjetividade, que me forma e define as táticas de sobrevivência que devo criar para me manter vive e consciente. Aqui, lembro o que Megg Rayara Gomes Oliveira (2017, p. 51) afirma: “Assim, para que um gay afeminado, viado ou bicha preta consiga permanecer na escola, é necessário que desenvolva estratégias de

resistência tanto contra o racismo quanto contra a homofobia.” Acrescento, a partir dessa fala de Megg, que antes mesmo de desenvolver estratégias de resistência nas escolas, nossa subversão já começava em casa. A escola, para além de um lugar de violências, é também o espaço onde nossa desobediência existe e se acuirolomba. Era naquele espaço entre outras bixas, gays, sapatonas que eu conseguia, de alguma forma, ser quem sou. Mas isso não se estendia para além daquele lugar, pois os mesmos meninos que havia na escola também existiam em casa. No entanto, as táticas de sobrevivência sempre foram um movimento que provocamos para nos manter vivos. E é nesse lugar que o apreço pela educação passa a ser estabelecido como um movimento de mudança, capaz de algum modo, me tirar dos processos de violência ou de me ensinar como resistir a eles.

Nesta breve narrativa, volto a refletir sobre o universo que é o processo de escolarização, ao mesmo tempo em que demonstro como esse processo atua como formador de identidade. Esta não é a discussão central deste trabalho, mas é importante destacar o impacto de como a educação, em sua proposição mais humana e voltada à formação de cidadãos, pode também se transformar em um espaço de produção de desumanização, violência e morte social. Essa condição atravessa muitas existências negras dissidentes que estão inseridas nesse processo, seja na educação básica, seja na educação superior.

Relembrar essas narrativas é compreender outros quartos de despejo em que vivo, e em que minha família também vive, numa atualização contínua da condição das nossas existências negras, ainda sob o mesmo lugar de precariedade da vida. Estabelecer esse laço com Carolina Maria de Jesus é refletir sobre como sua produção esteve inserida em uma condição indisciplinada, submetodológica, movida por uma língua selvagem que desejava cortar o mundo e todas as desgraças que atravessaram sua vida dentro daqueles quartos, e de tantos outros quartos onde viveu. Não é por acaso que o lugar de destaque que ela ocupou despertou inveja em outras intelectualidades. Carolina não era modesta, era exatamente esse o lugar que esperam da gente. É por expressar a indisciplína, por mostrar o lugar da vida e por me revelar que também vivo dentro de outros quartos de despejo que me lancei ao encontro de seus escritos.

Lembrar de Carolina Maria de Jesus (1993) me faz questionar: por que muitos de nós, negros, amamos tanto as letras? Será porque conseguimos, por meio delas, expressar o mundo, denunciar nossas insatisfações e injustiças? Reflito que foram as letras que cuidaram de mim em momentos em que me via desolado. E, para delimitar esse amor pelas letras como algo que não pode ser generalizado, ressalto o apreço e a felicidade que marcaram meus avós, pais e tios

analfabetos ao verem uma criança lendo para eles. Isso demonstra que, mesmo sem conhecerem as letras, ainda assim as amavam porque sabiam que, a partir delas, se podia sonhar com a liberdade.

Desde muito pequeno, sou fascinado pelas letras. Acredito que isso tenha a ver com as possibilidades de fuga que a escrita proporciona. Minha mãe e meu pai são semianalfabetos, como definem os seus registros. São pessoas que não sabem ler e que, muitas vezes, só conseguem escrever o próprio nome. Lembro que, ainda criança, ensinei meu pai a escrever o nome dele, pois ele precisava emitir um novo registro geral e tinha vergonha de admitir que não sabia escrever. Durante cerca de dois meses, meu pai sentava-se comigo, pegava um dos meus cadernos dos anos anteriores e, nas folhas restantes, me pedia ajuda. Lembro de vê-lo tremer toda vez que segurava um lápis ou uma caneta. Era como se suas mãos não pudessem sustentar um lápis as mesmas mãos que sustentavam uma enxada o dia inteiro e que ordenhavam vacas na madrugada. Talvez por isso tremessem tanto ao tocar o lápis. Em muitas tentativas, seu nome foi tomando forma naquelas folhas que sobraram nos cadernos. E assim seguíamos, nos momentos de descanso que havia. Até hoje, toda vez que precisa assinar algum documento, o mesmo ritual se repete.

Trazê-los para esta dissertação condiciona o pensamento sobre o que será dito adiante ao abordar uma vida negrodescendente. Isso revelará não apenas os rostos que moldam esta escrita, mas também os sonhos que não se limitam aos meus são parte de um sonho coletivo. Trazê-los para este espaço, no qual nunca estiveram fisicamente, é uma das primeiras formas de aquilombamento que este trabalho realiza. Escavando essas memórias, dou um novo sentido às encenações do impossível, como uma recondução crítica às dimensões coloniais que determinaram suas vidas negras. Assim como Saidiya Hartman (2020), ao pensar a enunciação de Vênus em dois atos, proponho uma cobrança que atravessa passado e futuro, mas que também implica diretamente nas vidas negras presentes e naquelas que ainda estão por vir.

Figura I - Espadas que cortam o tempo im-possível



Fonte: De autoria própria.

Minha mãe é uma mulher negra, de semblante cansado, definida como semianalfabeta. No entanto, sabe escrever seu nome e reconhecer algumas letras do nosso alfabeto, mas se paralisa toda vez que precisa ler. Uma de suas melhores reações acontecia nas reuniões da escola, quando ouvia elogios aos filhos e se orgulhava do investimento que fazia em nossos estudos. Ela não queria que tivéssemos a mesma vida que eles. Meu pai, um vaqueiro, começava sua lida às três horas da manhã e se mantinha ativo até às cinco da tarde. Minha mãe dividia-se com ele em outras funções, em propriedades que não eram suas, onde o sonho por um pedaço de terra germinava e se concretizava por meio da luta. Sob uma lona preta, levantada nos encostos das estradas, tornava-se sem-terra: alguém que desconhecia as letras, mas sabia ensinar a lutar. Na rodovia que interliga duas cidades baianas, Cipó e Nova Soure, minha mãe construiu, com resistência, um caminho para nós.

O analfabetismo é uma marca central que consigo perceber em meus avós, pais e tios com exceção de um ou outro que sabe ler. Mas a questão que quero compartilhar com vocês é que, mesmo analfabetos, meus pais sabem mais sobre “humanidade” do que muitos que conhecem as letras e os direitos. Foi esse saber sobre “humanidade” que condicionou os caminhos e abriu a aposta na educação como forma de contraposição ao lugar que o mundo colonial determinou para minha vida e para a de milhares de outras pessoas. Volto a dizer que este resgate de memória me ensina a pensar a efetivação de uma *práxis afro-brasileira*, conduzida pelos ensinamentos dos meus, como um movimento de libertação (Nascimento, 2019). A humanidade que meus pais conhecem não advém da humanidade ensinada por homens brancos, mas do lugar apreendido no quilombo de onde vieram onde nossa casa se tornava espaço de reorganização de vidas em fuga, e onde o sentido de coletividade se estabelecia.

Essa compreensão se expressa na oralidade que as existências negras carregam no seio de suas famílias práticas que não podem ser rompidas e que demarcam um outro sentido existencial de estar no mundo. Ao pensar nesse outro lugar, reflito sobre os atravessamentos das espiritualidades africanas, afro-indígenas e sobre a construção da minha subjetividade, moldada pelos valores que me foram ensinados ao longo desses anos de vida. Isso se manifestava nas rezas praticadas, ou na história de Xangô⁵ que estava sendo tocada. Também se refletia em experiências tristes, como as que marcavam o semblante do meu pai ao desmatar uma região no leito de um rio para trazer sustento para casa — e sobre como estudar seria, para mim, a melhor alternativa para não precisar acessar os mesmos espaços que marcaram suas vidas. Às vezes, sonho com o barulho da chibanca quebrando as raízes das árvores e o som da queda, do abraço que elas entregavam àquele terreno de barro preto que não era nosso, mas onde poderíamos plantar por dois invernos. Esse era o trabalho: não apenas para deixar a terra pronta, mas para transformá-la em comida por dois anos. Porque, depois disso, o dono da terra é que colheria os seus benefícios. Foi nesse tempo que comecei a pensar no lugar da injustiça e da humanidade. No suor que caía do corpo do meu pai como água tentando transformar aquela terra virgem em sobrevivência e sal que deixava o corpo e tomava a roupa.

Quando menciono as memórias aqui como um outro quarto de despejo, reflito sobre as semelhanças que os diários de Carolina Maria de Jesus (1993) tecem sobre as vidas negras brasileiras, seja nos grandes centros urbanos, seja nas zonas rurais. Assim como Jesus, sou tomado pelo prazer das letras, esse prazer que se atrela àquilo que o mundo colonial jamais pôde arrancar da existência negra: sua autonomia e sua consciência diante do tornar-se negro, e da descida aos verdadeiros infernos que o negro realiza ao dimensionar com criticidade o mundo e seu suposto humanismo, em busca de uma reposição de humanidade para si (Fanon, 2008). Essa dimensão de humanidade me faz questionar: será que conseguimos tomar essa humanidade para nós?

É por intermédio das suas letras que vou pensando os caminhos indisciplinares e submetodológicos que nossas vidas criam por meio das suas escrevivências como movimento de conscientização diante do lugar de determinação que é imposto às nossas existências, e que, de algum modo, nos conduz a um outro modo de consciência. Essa consciência nos amplia o entendimento sobre os lugares da violência e da precariedade da vida para os quais somos

⁵ Xangô aparece aqui como uma das denominações de culto afro-brasileiro que é registrado em alguma parte do Brasil com este nome, mas que reflete também práticas e associações das religiões de matriz africana e afro-pindoramas.

lançados. Carolina Maria de Jesus conduziu esse movimento indisciplinar ao colocar em papel sua língua selvagem, denunciando o Estado e o seu lugar de dívida. É nesse mesmo exercício que me coloco a escrever: não estou fora deste quarto, sou este quarto.

Refletir sobre o projeto educativo que meus pais exerceram sobre mim revela uma das ações que o movimento social negro delimitou para as pessoas negras brasileiras: a compreensão de uma práxis engajada. Essa práxis é a edificação do desejo de que seus filhos saibam ler e escrever, para que, assim, possam reconhecer seus direitos. Esses direitos, que em parte existem dentro de um sentido de materialidade, muitas vezes não são criados como forma de justiça porque, para nós, tantas vezes são injustos. No entanto, a partir do acesso às letras, refletimos um modelo de criticidade diante do que é projetado e denominado pelos pactos narcisistas da branquitude e pela perpetuação da desigualdade para a população negra. Essa revolução, por meio das letras, torna-se expressão de desejos que funcionam como barris de pólvora prontos para ações concretas e que se lançam ao mundo como rizomas.

Trago essas narrativas como uma forma de questionamento sobre como o conhecimento pode ser libertador e, ao mesmo tempo, uma *descida aos verdadeiros infernos*. Este inferno é o que nos faz tensionar as estruturas do humanismo. Falo de humanismo porque toda prática educativa é concretizada em uma repartição existencial humana (Freire, 2018). Falar de humanismo é também diagnosticar como a educação e seus fluxos determinam, de alguma forma, um projeto de deseducação do negro (Fanon, 2008). Uma deseducação que fabrica a expulsão de jovens negros das escolas e sustenta a projeção de determinar, sobre essas existências, a permanência em mais quartos de despejo. Assim como Frantz Fanon (2008) questiona a necessidade de um novo humanismo, penso, a partir dos pensamentos de Jota Mombaça e Rosana Paulino, nas linhas que apontam para esse novo humanismo que considera a experiência vivida de corpos negros dissidentes, a subversão dos lugares de determinação, e um outro sentido de educação que aponte para a reinvenção do humano e do humanismo.

Viver outros quartos de despejo é como mover-se na náusea de uma dor monótona, à espera do que não vem. Mas entenda: esse “não vem” não é uma inércia é um “não vem” em que, por mais que você corra, estará sempre atrás. Segundo Jota Mombaça em ensaio *Plantação Cognitiva* (2020), ao refletir sobre as relações entre a vida negra e os espaços de poder instituídos pela branquitude, aponta que, para os negros que, de alguma forma, são aceitos nesses espaços, o corpo acaba se tornando um objeto de fetichização. Trata-se de uma falsa ideia de poder que pode até ser tocada, mas que, em essência, permanece como algo

condicionado e limitado. É como se dissessem que estamos ganhando, mas, horas depois, já tivéssemos perdido.

As letras, muitas vezes, me parecem remeter a esse lugar de poder que não nos é entregue, mas que pode ser conquistado. Lembro que Octavia Butler, em *Kindred: Laços de Sangue*, afirma já na primeira página que aquelas letras falariam de poder. Por ora, acredito que é um pouco disso que esta dissertação manifesta (Butler, 2017). Me parece que a carne negra se move numa náusea constante. Sinto que estou nela o tempo inteiro. Essa náusea me abala toda vez que vejo uma mulher negra catando lixo. São imagens que não me permitem fugir, porque essa mulher lembra minha mãe que faz trabalhos parecidos, mas colheitas de feijão e milho sob o sol escaldante e pelas diárias que fazia, às segundas e sextas-feiras, limpando intestinos e vísceras de animais.

Às vezes me pego pensando se vale a pena escrever tudo isso aqui. A náusea começa a se intensificar. Sinto como se tivesse acabado de perder mais uma batalha contra o mundo. Mas sou tomado pela determinação de afirmar: “não vou morrer agora”. É neste espaço onde combinamos de não morrer que me agarro aos desejos como forma de potência, e volto a pensar nos sonhos (Evaristo, 2016; Mombaça, 2021). Minha casa continua sendo um quarto de despejo, mas dentro desse quarto há um diploma e sonhos que vão ganhando outras expressões. Me despeço do meu quarto para retomar um outro momento que este escrito busca assumir, no entanto, afirmo que voltarei a este quarto mais a frente, pois as palavras que ganham o corpo deste texto se expressam dentro dele.

4 - TROCANDO FIGURINHAS

Nos outros quartos assumir um pouco sobre o que me tangencia a pensar e criar uma pedagogia acuir lombada. Aqui faço um movimento diferente, busco agora pensar as relações entre as construções teóricas, artísticas e metodológicas de Jota Mombaça e Rosana Paulino. Antes de nos aprofundarmos nas provocações dessas intelectuais, é crucial mencionar quem são elas e os caminhos que percorrem, subvertendo as coordenadas da morte social negra diante de paradigma educacional.

Jota Mombaça se autodesigna uma travesti não-binária, negra, nordestina, nascida em Fortaleza, que se destaca hoje como uma das intelectuais que fertilizam, no Brasil, linhas de fuga e modos de subversão do pensamento negro radical. Sua obra representa uma reimaginação do mundo, visando confrontar o mundo antinegro e suas práticas de violência. O encontro com Jota Mombaça (2021) nos apresenta a uma figura de intensidade e afirmação, que retoma movimentos que foram e continuam sendo interrompidos ou apropriados por pactos que ainda determinam a experiência negra como objeto, abjeto, subumano e subalterno.

O interesse no resgate e na apropriação do pensamento de Jota Mombaça (2021), no campo da educação, concentra-se na reformulação que a pensadora propõe para repensar as dinâmicas do mundo. Neste exercício, também consideramos como a educação se configura como um movimento em que a manutenção da morte social negra é sustentada por um projeto ainda perceptível na atualidade. Esse projeto se expressa por meio de formas sutis de disseminar formulações teóricas que desafiam a existência negra dissidente e suas provocações às normatizações e às categorias de domesticação da subjetividade e do corpo negro.

Ao nos movermos no pensamento mombaçiano e explorarmos suas tangências, somos levados a considerar uma abordagem educacional por meio da quebra, conceito do qual esta dissertação se apropria para compreender outras formas de pensar a educação. É na quebra que esta pesquisa se lança à tarefa de compreender o lugar de politização da ferida colonial e a projeção do desconforto de nossas existências como forma de evitar as armadilhas e artimanhas impostas pelo pensamento branco colonial (Kilomba, 2019; Mombaça, 2021).

Nessa simbiose de fissuras e costuras, resgatamos Rosana Paulino (2011), mulher negra nascida na cidade de São Paulo, que traz, em suas memórias, modos de vida afrodescendentes ou melhor *negrodescendentes* por meio da arte, realizando uma recomposição do lugar histórico e científico do negro mais especificamente, da mulher negra e dos atravessamentos de violência sobre esses corpos. Falar sobre Rosana Paulino é algo extremamente complexo, assim como

lidar com as afetações que sua arte provoca diante das interpretações que surgem a cada detalhe e nova aparição de sentidos que nossos olhos não são capazes de captar de forma imediata.

A arte produzida por Rosana Paulino (2018) nos leva a refletir sobre o modo de vida negra e o lugar de humanidade que sempre foi relegado às nossas existências. Sua arte nos conduz a pensar o papel da história e como a existência negra esteve refletida nesse processo histórico, nos colocando diante de um movimento de (des)aprendizagem um processo de ensino que nos foi apresentado de forma escassa quanto aos verdadeiros sentidos da história. Suas poéticas negras, assim como chamo sua arte, nos condicionam a um novo olhar e a uma nova maneira de questionar a herança colonial, bem como as formas de subalternização e desumanização programadas pelo contexto histórico. Ao abordar a história do negro e do africano, sua obra também reposiciona o sentido de humanização por meio do resgate do lugar das vidas negras.

A posição que buscamos na arte de Rosana Paulino (2011) está no modo de confronto que suas produções artísticas estabelecem ao condicionar um lugar de problematização da morte social negra. Assim, pensamos a obra de Rosana Paulino não como uma simples forma de denúncia, mas como uma maneira de caracterizar o mundo e seu humanismo por meio de suas criações. Não pretendo abraçar a prerrogativa da denúncia, pois o trabalho que Rosana Paulino realiza se expõe como um projeto que ultrapassa os limites de uma essencialização determinista, apresentando-se como uma projeção expansiva que não se restringe a um único papel de denúncia.

Compreender a expansividade de uma obra artística é um desafio, pois buscamos uma interpretação que evite a essencialização, preferindo pistas que possam ser quebradas e estilhaçadas. Na arte de Rosana Paulino, buscamos o espaço de moralidade ativado pela expressão artística como uma forma de compreender aquilo que é projetado e interpretado por meio dos elementos que a artista mobiliza. Dessa forma, recuperamos uma das abordagens possíveis para interpretar seu trabalho, partindo de sua própria compreensão, conforme estabelecido em *Imagens e Sombras* (2011), produto de sua tese de doutorado e uma conspiração teórica sobre a arte e o lugar de projeção de sua obra.

Na arte de Rosana Paulino, encontramos condições que nos levam a refletir sobre a situação da existência negra e suas relações com a natureza. Tudo isso se apresenta em uma composição que nos permite pensar sobre a morte social negra e sobre as formas de escapar desse lugar controverso por meio da ancestralidade e do assentamento existencial. Essa herança, enraizada em modos de vida comunitários e coletivos, não pode ser arrancada da

experiência negra; ao contrário, persiste como uma marca que, em certos momentos, nasce e morre dentro de uma cronologia imprevisível.

Assim, buscamos, a partir dessas duas intelectuais, pensar formas de educação alicerçadas na contraposição à morte social negra. Observamos como os movimentos negros têm se organizado em suas formas de produzir questionamentos sobre uma sociedade que afirma haver avanços, mas que continua a perpetuar os mesmos marcadores de violência sistemática e estrutural contra as existências negras. É a partir desse direcionamento crítico que compreendo as contribuições de Jota Mombaça e Rosana Paulino no campo educacional como um movimento de engajamento em uma *práxis afro-brasileira*.

O encontro proposto entre Jota Mombaça (2021) e Rosana Paulino (2011) difunde um outro sentido aos modos de funcionamento que a sociedade constrói e efetiva em relação à experiência negra. Esse encontro provoca o questionamento dos modelos históricos e da forma como o negro é compreendido, evidenciando os mecanismos que a branquitude mobiliza ao longo da história. Além disso, revela como continuamos a perder batalhas travadas, ao mesmo tempo em que promove uma estrutura crítica e uma tomada radical sobre os modos como pensamos e nos organizamos.

O radical e o crítico propostos por Jota Mombaça e Rosana Paulino fluem a partir de uma ideia de tensionamento das instituições coloniais. Essa proposta se alinha ao que bell hooks (2020) cria enquanto *pedagogia engajada*, ou ao que Abdias Nascimento (2019) defende como *práxis afro-brasileira*, um gesto de enfrentamento e disputa com o mundo colonial em que este radical propõe outra configuração de tempo, espaço, mundo e ser. Trata-se de repensar a condição de humanidade como uma prática voltada à construção de novas leituras e respostas ao que significa ser humano.

A morte social negra advém do ímpeto de um mundo colonial, no qual o lugar de humanidade das existências negras ainda é configurado como objeto de exploração sistemática. Ao apontar a morte social negra, Frank Wilderson (2021), a destaca como uma forma literal de abordar a negação da humanidade e da subjetividade das existências negras um lugar de desumanização que opera tanto na esfera cultural quanto na institucional, marcado pelo afeto do não viver. É a partir dessas marcações que compreendemos o ordenamento dessa morte sobre os eixos da epistemologia, assim como seu lugar simbólico e social: uma recriminação da identidade e da humanidade negras, perpetuada por um eterno sofrimento.

Manifestar essa condição de morte social negra a partir do advento da educação é reconhecer que, mais de vinte anos após a promulgação da Lei 10.639/03 que busca garantir o

ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas sua implementação ainda não se concretizou plenamente. Os currículos ainda tendem a projetar uma condição estereotipada ao tratar sobre pessoas negras e indígenas. Os cursos em instituições de ensino superior continuam a seguir uma lógica euro-ocidental na compreensão do conhecimento, supervalorizando saberes atrelados à figura do sujeito universal, cooptado pelo lugar do sujeito ocidental (Spivak, 2010; Dias, 2024). Então, pergunto: se isso não é uma forma de morte social, o que é? Estamos sendo colocados, a todo momento, sob uma esfera de marginalização e invisibilidade social e estes marcadores continuam a expressar o lugar do negro no mundo.

Falar de morte social não é se posicionar diante de uma morte fundada na fatalidade, mas apontar como a existência negra é promovida dentro de um lugar de não existência, da não vida, que decai, sim, na fatalidade. Colocar a morte social como uma dimensão constituída dentro do espaço educacional é delimitar os lugares de projeção ainda negados à existência negra e escancarar o racismo cotidiano. Gosto, assim, de resgatar as experiências que Conceição Evaristo (2018) apresenta em *Becos da Memória*, especialmente a de Maria-Nova, uma de suas personagens, cuja angústia toca pela dor, pelo sonho e pela percepção de que o lugar de onde vem pouco difere da antiga senzala agora chamada favela. Não difere também da realidade que Carolina Maria de Jesus revelou aos nossos olhos e ouvidos.

É nesses recontos que problematizamos os avanços dos movimentos pela liberdade, quando se trata da população negra, ou a falsa dimensão de inclusão estabelecida por políticas públicas e suas ações afirmativas centradas em categorias supostamente progressistas. Se o mundo fosse diferente, um jovem negro não morreria a cada 23 minutos. Se a educação é um projeto, então em parte também foi e continua sendo um projeto de morte para as existências negras. Existe um projeto em disputa, uma guerra, e os loucos tentam nos arrancar dela. Talvez seja justamente nesse lugar de loucura que conseguimos problematizar e começar a “denegrir” a educação, torná-la suja como ato de rebeldia e contraposição à morte social negra.

É neste denegrir, neste sujar, que reescrevemos os sentidos de uma base teórica na educação, a partir dos olhares apurados de Jota Mombaça e Rosana Paulino. Pensamos o recomeço que suas produções nos propõem: fabular e teorizar outros mundos como efeito de uma guerra de luta pela manutenção da vida humana diante das formas de colapso que se desenham. Seja na prevenção e na organização da vida negra, como um modo de descoberta da branquitude e de sua responsabilidade perante o humanismo e o valor de humanidade que lhe é garantido.

Assim, costuramos memórias a partir do pensamento e da poética de Rosana Paulino e Jota Mombaça como uma dimensão de recomeços. Recomeços que ampliam novas formas de olhar e falar sobre o mundo. Começamos a expandir, de forma metafórica, as maneiras pelas quais suas poéticas nos permitem partir seja pelos modos de linha, de forma, de quebra, pelos estilhaços que provocam na construção do conhecimento e na invenção de novos começos. É nesse ponto que passo a refletir sobre o modo de atuação de uma pedagogia acuir lombada como projeção de mundo.

4.1 - RE-COMEÇOS

O dia está ensolarado hoje, parece mais quente que ontem. O mundo parece estar acabando, tento não pensar muito no calor e nas ações que têm provocado estas temperaturas altíssimas. Voltamos a pensar na rotina como tenho feito costumeiramente olhando sobre a janela do ônibus percorrendo áreas desmatadas, pensando na solidão das árvores que podem ser contadas nos dedos e pequenas capoeiras que criam contraste com as pastagens, tento fugir do problema, no entanto não consigo, acho que perdemos mais uma batalha.

Está a cada dia mais difícil sustentar a vida, estamos numa luta entre sobreviver e morrer. Para nós as condições são ainda mais terríveis, precisamos lidar com múltiplas afetações mediante as condições existenciais que carregamos no sentido de uma vida negra que se estende e que diz quem sou, mesmo ainda, sendo existência, um projeto. Os dias não são mais como antes, quando não precisava correr tanto, era mais simples, estou a correr nesta escrita, pois a prevalência dela é um sinal de encaminhar para uma condição ainda não dita sobre as barreiras deste *capitalismo racial* que governa em todos os sentidos as prevalências do racismo, sexualidade e gênero.

Nossos quilombos estão queimando, quem salvará as florestas, os rios, os mares, o ar? Se o céu cair, o que faremos? Maria Bernadete Pacífico, Ialorixá, ativista e líder quilombola protege seu quilombo contra as grandes imobiliárias que tentam destruir o Quilombo Pitanga dos Palmares na região de Simões Filho, Bahia. O que está acontecendo? Escutamos sons de tiros, choros, gritos, mais uma vida que o Estado não garantiu segurança, Mãe Bernadete está morta. Quem será o próximo a morrer?

Em cada parágrafo desta dissertação poderíamos relembrar mortes e mesmo assim não seria suficiente pensar em todas as mortes precoces que a branquitude, o Estado condicionou a experiência negra, acredito que todos os caracteres ainda não seriam possíveis. Mas vamos

contando e cantando as maneiras de subversão que criamos como estratégia de sobrevivência e liberdade nos enraizamentos que assentamos e que somos provocados a desterrar.

Desejos e sonhos são palavras parecidas. É possível sonhar dentro de uma barca jogada ao abismo?⁶ Talvez sejamos sonhos, desejos, sementes que germinam, ervas daninhas que se espalham involuntariamente sobre os lastros de concreto. Germinação e desaterramento são palavras que cabem ser nomeadas ao exercício de execução que encontramos em Jota Mombaça e Rosana Paulino, uma travesti e uma mulher negra, que tecem práticas de subversão como um acionamento contra as estruturas coloniais e racistas. Embarcamos numa costura educacional filosófica destas autoras investigando os exercícios de composição da quebra e estilhaçamento que suas produções alavancam para pensar as determinações coloniais no campo da educação.

Começo por demonstrar as provocações que são desenterradas e germinadas por Rosana Paulino em suas obras *Assentamento* (2012) e logo em seguida, *Parede da Memória* (1994 - 2015) como uma expressão de subversão e assujeitamentos. Observamos nas suas obras a reescrita da história do negro e a influência sobre outras formas de sentir e falar sobre a existência negra, pois em sua projeção as dores não são somente dores, existe uma expansão destas na representação de extensões que proporcionam a quem observa sua arte uma apreciação da beleza nas linhas e formas promovendo encontros de genealogias, ramificações que estabelecem correlações com as variações temporais do nosso passado, presente e futuro mostrando o curso que a história elaborou ao pensar o negro. Rosana Paulino, nos faz questionar sobre quais histórias estamos ligados?

Será que todos conseguem captar boa parte ou plenamente o que está acontecendo ao nosso redor? Por que algumas pessoas parecem sentir mais do que outros? Por que reduzimos as dores? Como paramos as violências? Talvez este fosse um dos episódios performativos que

⁶ Ao pensar uma barca jogada ao abismo transporto essa questão as afirmações de Eduard Glissant e sua Poética da Relação numa dimensão que transportamos a compreensão da obra de Rosana Paulino. Segundo Edouard Glissant (2021, p. 31) A experiência do abismo está no abismo e fora dele. O tormento daqueles que nunca saíram do abismo é ter passado diretamente do ventre do navio negreiro para o vento roxo do fundo do mar. Mas sua provação não morreu, foi reavivida nesse contínuo-descontínuo: o pânico do nosso país, a assombração pelo país de outrora e, finalmente, a aliança com a terra imposta, sofrida redimida. A memória desconhecida do insondável serviu de lado para tais metamorfoses. Os povos que então constituíram, por mais que esquecessem o abismo, por mais que não soubesse imaginar a paixão daqueles que afundaram nele, teceram ainda assim uma vela (um véu) com a qual, sem retornar a Terra de Antes, cresceram nessa terra, repentina e estupefata. Ali encontram os primeiros habitantes, também eles deportados por um saque estacionário. Ou então teriam farejado apenas seu rastro devastado. Terra do além tornada terra em si. Glissant a partir dessa enunciação lança como este abismo torna-se em conhecimento, assim refletimos essa barca aberta, jogada ao abismo os meios de sobrevivência que foram produzidos nessas terras desconhecidas.

acompanharia a cena da *quebra*. Para este exercício epistêmico buscamos embalos no pensamento de Jota Mombaça na obra *Não vão nos matar agora* (2021) investigando o conceito da *quebra* e o entrelaçado que encontramos junto a Rosana Paulino. Pensamos nas fissuras que ambas exercem para o entendimento das memórias negras e a ferida colonial infligida pelo colonialismo, racismo e antinegitude. Elevamos por meio de suas produções, a compreensão das práticas de aquilombamento e acuir lombamento como formas de subversão às lógicas que ceifam vidas negras estabelecidas pelos padrões de racialização e as políticas de gênero, sexualidade, classes.

A noção de aquilombamento emerge como parte de um projeto emancipatório que eleva o negro ao encontro de sua liberdade, fora dos ditames coloniais. Segundo Beatriz Nascimento (2018) o quilombo surge como uma dimensão de resistência, que se expande a uma reumanização do negro com sua humanidade, ampliando a posição do quilombo, para além de uma dimensão territorial de agrupamento, mas de *herança existencial*. Essa que estabelece ao corpo um território onde se experiencia o quilombo, tornando-se algo maior do que simplesmente o compreendido como negro, assim compreendemos o sentido existencial e os caminhos de fissuramento que é possível por meio desta condição. Ao aquilombar-se, o negro vivencia uma projeção de liberdade e enfrentamento das estruturas coloniais, comprometendo-se com um território que serve como modelo de organização e aprendizagem.

Por outro lado, o *aqueerlombamento* surge também como uma categoria de engajamento, no entanto na (coletivação) de um espaço seguro em que a existência negra dissidente é possibilitada pelo quilombismo. Segundo Leal (2021) o *aqueerlombamento* advém de uma junção do queer e do quilombo em que as equiparações são fruto da estratégia de organização em torno da liberdade, como também da posição tomada pela poeta Tatiane Nascimento (2018) ao falar de *cuíerlombismo literário*⁷. Entretanto, a posição que tomamos é da dimensão conceitual e emancipadora que encontramos ao pensar na enunciação do acuíerlombado tomado pela poeta Tatiane Nascimento sobre um olhar sul global, pois não se trata de uma esfera conceitual apenas, nem da investigação sobre o cuíer, mas um modo de compreensão da experiência negra dissidente e suas formas de organização que transcende as

⁷ O movimento tomado por Tatiane Nascimento (2018) que envolve o cuíerlombismo literário trata-se de uma organização de signos que a poeta exercita para pensar a dimensão do quilombo e do cuíerlombo sobre um olhar sul global a partir das desaprendizagem que são tecidas pelos afetos, que encruzilha sua experiência e o contato com itans cuíer composto pelo projeto poético literário do cuíerlombo.

estruturas de definição e de subversão da linguagem como um contrabando daquilo que foi roubado numa territorialização sul global movidas por quilombos em cuirlombos.

Neste exercício de criação, lançamos a compreensão da arte criada por Rosana Paulino e o pensamento de Jota Mombaça como maneira de nos livrarmos da cegueira que o mundo moderno colonial escreveu sobre nossas retinas e línguas que nos torna sujeitos ausentes. Este texto é uma abertura para que possamos pensar e fomentar o trabalho dessas duas intelectuais demonstrando as suas contribuições ao campo da educação como uma dimensão importante de aquilombar e acuirlobar na inscrição de uma pedagogia acuirlobada como um exercício anticolonial e contracolonial as formas de aprendizagens que penduram as formulações da prevalência da morte social negra.

Pensar uma pedagogia acuirlobada nos permite entender cada vez mais a relação da negritude como um projeto, uma existência que precede uma essência mesmo que as considerações em torno destes lugares seja o contrário uma essência que precede a existências. Em que o sujeito negro é posto ao sentido de todos os direcionamentos criados pelo humanismo e a ciência moderna, mas está não é uma discussão que adentraremos agora, o que reforça aqui é destacar como a condição de torna-se negro e negritude precisa está assentada sobre uma condição de projeto algo que amplia sempre mudanças e nos permite vez mais esta a negociar a questão da raça. Esta segmentação nos permite a dimensão crítica de como as opressões precisam ser lidas em lentes intersseccionais para que possamos agir de forma ética perante as múltiplas violências que toma os corpos negros e assim vou refletindo o modo de como nos acuirlobamos através do quilombo.

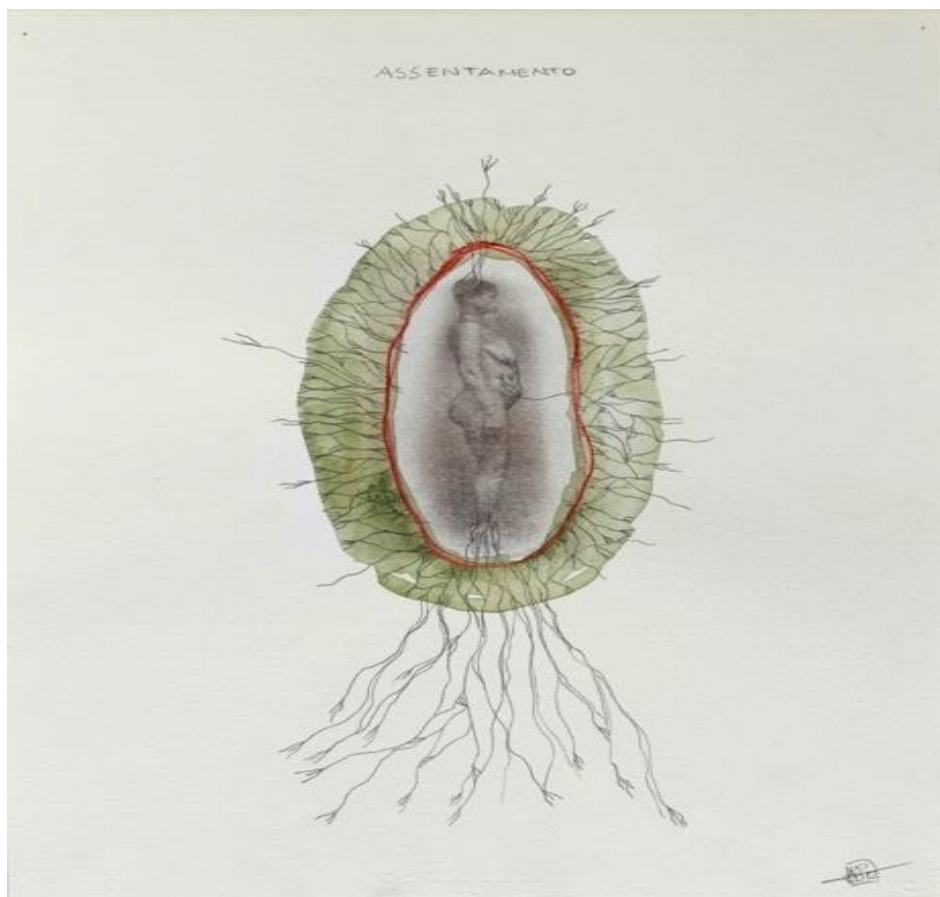
4.2 - NO QUILOMBO NOS ACUIRLOMBAMOS

Estamos de frente para uma imagem. O que cabe dentro desta imagem? O que esta imagem tem a dizer sobre você? O que cabe à nação? Percebemos movimentações, quebras, o mar que as exercita em um percurso irregular. Uma flor branca, um balaio, uma oferenda que leva e traz desejos que cortam o *Atlântico negro, vermelho*⁸, reiniciando vidas (Paulino, 2019). Raízes, úteros, fluxos de sangue: elementos que expõem a potencialidade da vida numa transfiguração que redefine o olhar sobre aquilo que miramos. Esta não é mais uma *fotografia*

⁸ A concepção de *Atlântico Negro e Vermelho* se dar pelo acesso de Rosana Paulino (2019) a obra de Paul Gilroy *Atlântico Negro* onde a artista pensará a concepção do vermelho como sangramentos dos corpos negros em trânsito transatlântico nos navios negreiros.

forense de coisificação do corpo negro. Não é mais uma “escrava”, mas uma ancestral que, em meio ao horror das ações coloniais, assentou e condicionou aos seus descendentes a potência de conhecê-la e de gritar: sou livre.

Figura II - Assentamento (2012)



Fonte: Rosana Paulina

O que são estas raízes? O que significa esta costura vermelha? É uma semente, uma mancha de algum líquido lembradiço. A mulher negra torna-se figura central da proposta estética, filosófica e educativa de Rosana Paulino. Até onde as raízes podem chegar? Uma raiz da mesma família se forma em mais uma barriga. Entre o desejo ou a força: qual o futuro desse possível corpo? Essas são questões que podemos refletir a partir de uma das diversas obras de Rosana Paulino, em que a evidência da cartografia eurocêntrica torna-se uma categoria central de análise para pensar a vida negra.

Ao pensar a vida negra, estamos sobre um terreno fértil para múltiplas nuances interpretativas e para a disputa do lugar do negro na história especialmente quando travamos essa disputa no campo epistemológico e educativo. A relação com a vida negra ainda é uma

dimensão distante dos nossos manuais interpretativos, estéticos e educacionais. A vida negra continua a ser refletida sob a condição da marginalização. Os neofascismos, juntamente com o neocolonialismo e o capitalismo racial, têm criado novos mecanismos de realocação da vida negra ao lugar que lhe foi historicamente projetado: o da exclusão (Silva, 2024).

É possível a cicatrização da ferida colonial? Rosana Paulino nos transporta para um encontro com sua obra, conduzindo-nos a outra narrativa na qual o horror colonial está presente. No entanto, a artista transcende esse registro para um sentido distinto de compreensão e entendimento, rompendo com a passividade historicamente atribuída aos sujeitos escravizados. Paulino nos recorda o lugar que o filósofo camaronês, Achille Mbembe (2018) enuncia: a condição dos negros e africanos escravizados enquanto sujeitos ativos, pois, mesmo em condição de escravização, vida, desejo e sonhos estavam presentes no cotidiano dessas pessoas. Mas, para além dessa condição de sujeitos ativos, destaca-se o reposicionamento da mulher negra frente a toda uma dimensão de criação civilizacional e de sustentação do Estado racista. Um Estado que ainda delimita ao negro o lugar da marginalidade e da subalternidade.

As linhas que preenchem e costuram essa mulher negra aproximam as nossas diversas feridas de uma ferida costurada de forma crua, mediante as dores que nos atingem cotidianamente. Uma dor que se atualiza, movida por novos sentidos de violência. Uma dor que se manifesta na impossibilidade de acesso a uma sala de estudos, mesmo enquanto pós-graduando, porque seu corpo foi lido como criminoso ao tentar entrar em um espaço de pesquisa. Uma dor que delimita, à experiência negra, o lugar da inferioridade: ao entrar em uma loja e ouvir “vou te mostrar o valor mais baixo dos nossos produtos”. As linhas delimitam a costura das nossas dores, mas também nos transportam a uma condição de reconexão uma liga aos pedaços partidos pelas violências cotidianas. É o efeito de ser-sankofa: o gesto de buscar pelas raízes, raízes que se expandem a partir do corpo e nos conectam a outras dimensões. Dimensões que nos transportam ao gesto de assentar, sobre a terra desconhecida, magias para plantar vida.

Outro ponto interessante que marca o desenvolvimento da série *Assentamento* é a não exclusão da *obliteração da lembrança colonial*, conforme abordado por Abdias Nascimento (2019). Percebemos que Rosana Paulino cria uma simbiose entre as histórias contadas e aquelas deliberadamente excluídas, promovendo, assim, o exercício de aquilombamento na demarcação de uma outra história. Entretanto, mantém-se a continuidade de uma história que não pode deixar de ser contada, para que outras leituras não sejam forjadas, traçando ainda mais estigmas sobre as condições do negro e do racismo brasileiro. A artista evidencia a forma

como o racismo tangencia suas raízes sobre as vidas negras, no modo como age como um vírus que se alastra ao encontro do corpo negro. É pela lente de Rosana Paulino que podemos perceber o poder de sua arte como uma potência estética e educativa de reconfiguração do pensamento, pois sua produção desestabiliza a neutralidade de quem vê e estabelece a responsabilidade de quem mata e de quem está a morrer.

Se quisermos ir a fundo na obra de Rosana Paulino, percebemos como sua arte realiza uma leitura profunda do processo colonial e do racismo brasileiro. É estabelecido um tipo específico, o racismo brasileiro pois este Brasil só se constitui a partir da exploração de milhares de pessoas africanas escravizadas (Gonzalez, 2020). A partir de um projeto de transformação e embranquecimento, delimitou-se a experiência negra-africana dentro deste Estado: um Estado de marginalização, invisibilidade e morte social negra. Essa marca foi imposta a ferro e fogo, constituindo uma violência que se distribui diariamente, de forma contínua, em diferentes camadas e sutilezas. Muitas vezes, essa violência se manifesta de forma quase imperceptível, por meio de um processo que absorve a estética do negro, explorando os elementos que sua vida carrega ou as histórias que são contadas quase sempre reapropriadas sem contexto, sem dignidade e sem autoria.

É na presença desta série que pensamos os enredos de outros “quartos de despejo”, onde se deflagram as vidas negras, especialmente as de mulheres negras. A posição de Rosana Paulino contribui como uma tentativa de reconstrução histórica, articulando dimensões filosóficas, científicas, históricas e educativas. Ao olhar para sua obra, deparamos não apenas com um corpo negro, mas com uma série de carregos simbólicos desses corpos na própria construção deste país. Isso reflete os “quartos de despejo” que foram criados, assim como as lutas e resistências que emergiram para conduzir outros sentidos à vida negra. Essa vida negra que carrego é alimentada por essas pensadoras como forma de aquilombamento e acuir lombamento, que me faz tensionar as dobradinhas coloniais e suas expressões cotidianas de opressão na relação de estar no mundo.

É neste exercício de aquilombamento que Rosana Paulino (2018) propõe com sua arte que refletimos sobre suas contribuições à educação. Consideramos aqui o processo no qual as relações étnico-raciais, a educação antirracista e o pensamento feminista negro se articulam em seu engajamento político e pedagógico. Sua arte se configura como contribuição direta ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) propõem ao pensar a história africana, afro-brasileira e indígena. Paulino dialoga com o desenvolvimento da Lei 10.639/03, considerada um marco importante na subversão dos

currículos e no exercício de novas aprendizagens. Isso define uma forma de composição filosófica, histórica, sociológica e educativa, que sua arte postula em uma simbiose poética e engajada possibilitando refletir e questionar os percursos da história e as existências negras, em constante disparidade com o humanismo e a mundanidade branca.

A arte de Rosana Paulino não configura o racismo apenas como um elemento balizador, mas propõe um entendimento de outra história valorizando pontos de extrema importância para pensar a condição psíquica e a subjetividade do indivíduo negro na reconstrução de sua liberdade, especialmente no que tange à composição de humanidade. Essa condição se concentra em uma dimensão fundamental para compreender a localização que é atribuída ao negro, e como a história negra é traçada dentro dos espaços de aprendizagem. Somos, assim, levados a refletir sobre a forma como o negro é visto e representado no processo educacional.

A arte torna-se uma abordagem extremamente importante de articulação para o processo de aprendizagem pedagógica. Ao pensar a educação a partir da obra de Rosana Paulino, refletimos sobre uma outra possibilidade de ensino que não se limita às visões estereotipadas sobre o negro-africano. Assim, a arte de Rosana Paulino promove a dissipação da cegueira colonial que ainda marca os espaços educacionais ao se pensar e falar sobre o sujeito negro-africano. Segundo Braga e Cunha (2022), a poética de Paulino transporta um olhar outro sobre o ensino das relações étnico-raciais. A transversalidade de sua poética assume uma interdisciplinaridade que nos conduz a uma pluralidade de saberes indo das ciências às filosofias:

Ao reconhecer a sociedade brasileira como racista e a escola como um espaço que é atravessado pelas demandas da sociedade, acreditamos ser pertinente estudar os trabalhos da artista Rosana Paulino, visto que sua poética carrega potência para criar outras formas de debates, outras formas de ver o outro e outras formas de agir na sociedade (Braga e Cunha, 2022, p. 23)

É criando e agindo que enxergamos a produção de Rosana Paulino como uma reminiscência da memória negro-africana. Percebemos como sua arte busca resgatar, de certa forma, uma estrutura que posicione o negro enquanto ser humano - ou, melhor, que reposicione o que se entende, dentro dos ditames humanistas, como condição de humanidade e liberdade. Esse é um dos principais exercícios da arte negra: retomar o negro à sua condição de sujeito e de alteridade, como dinâmica de subversão do lugar de subalternidade e desumanização historicamente associado pelas classes dominantes. Conceber a arte produzida por Rosana Paulino como uma arte de práxis afro-brasileira é afirmar que a história não é mais um feito

apenas das mãos brancas, mas que transgredi o lugar-comum de definição e demarcação de uma arte negra reivindicando autoria, agência e ruptura.

Junto ao pensamento de Abdias Nascimento (2019), manifesto o lugar que a arte negra de Rosana Paulino elabora dentro dos espaços institucionais de educação. Apesar de a artista não posicionar sua arte diretamente nas estruturas institucionais como outros artistas negros como o próprio Abdias Nascimento ou Rubem Valentim, que trazem elementos de composição a partir do aparato da religiosidade, reconhecemos uma conexão entre a inspiração da arte negra de Abdias Nascimento e as poéticas de Rosana Paulino. A arte de Paulino também é arte negra, pois sua construção é fundamentada em uma *práxis afro-brasileira* e tangencia o que se pode chamar de experiência *negrodescendente*, como postula a autora, pois é no advento das memórias afro-brasileiras que Paulino tece suas produções.

A memória dos afro-brasileiro, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com tráfico escravo e nem nos primórdios da escravidão dos africanos, no século XV. Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, dessa forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. (Nascimento, 2019, p. 273)

Rosana Paulino nos conduz à compreensão do tronco africano que o processo colonial e o racismo tentaram dizimar na história dos afro-brasileiros. Esse resgate torna-se visível na subversão dos elementos que a artista transfigura elementos que, historicamente, serviram como base para ferramentas eugenistas destinadas a pensar o corpo negro como produto, mercadoria ou pedaço de carne, conforme apontam os pensadores negros sobre o processo da travessia transatlântica e os cativos. No entanto, a condição de sujeitos ativos faz com que esses corpos negros busquem os quilombos como uma outra dimensão ôntico-ontológica, na qual se torna possível projetar uma condição de vida viável (Moura, 2001). É nessa dimensão que pensamos o quilombamento como um devir quilombola, um caminho pelo qual a experiência negra projeta sentidos de liberdade. Essa liberdade se assume em forma de rizoma, numa expansão que a colonização não conseguiu inibir criando quebras e estilhaços.

Nesta centralidade proposta por Rosana Paulino, vemos os sentidos que bell hooks (2024) acrescenta sobre a arte negra e a construção de uma estética negra como dimensão de repensar a poética expressa por essa arte. Trata-se de uma negociação de reconhecimento da vida negra, articulada a partir de um modelo de sensibilização baseado no ser-Sankofa e de enfrentamento ao mundo da arte, um espaço que historicamente exclui o senso artístico

experimental da comunidade negra. Percebe-se, assim, o lugar da dimensão estética como via de tornar-se sujeito ativo, pois o ato de olhar se transforma em uma dispersão de curiosidade e consciência. Este é um dos poderes da centralidade da arte, e, de alguma forma, Rosana Paulino proporciona essa experiência quando delimita a quem insiste em se neutralizar a impossibilidade da neutralidade.

Refletir sobre uma educação aquilombada por meio da poética pauliniana é posicionar-se em uma perspectiva que não compreende o sujeito negro na história apenas como alguém escravizado, mas como sujeito ativo, que recria formas alternativas de contraposição dentro da estrutura social e política do mundo antinegro. Ao pensarmos o contexto educacional, percebemos como um imaginário racista e colonial ainda permeia as práticas educativas, onde pactos de branquitude se tornam visíveis, assim como a ideia de passividade imposta aos negros-africanos.

É compreensível destacar que a reflexão sobre os modelos criados pelos pactos da branquitude, pelo racismo e pelas formas de colonização ainda presentes nos espaços educacionais condiciona o lugar da antinegitude e a noção de cativeiro (Dumas, 2016). O desejo de dissipar o negro torna-se bastante visível quando esse sujeito negro evidencia a condição de opressão praticada pelo sujeito branco mesmo por aqueles considerados aliados. Esse sujeito branco recorre a discursos que tratam o negro como vitimista, reforçando o lugar do narcisismo branco, edificado dentro da subjetividade branca. Expressões como “ainda estamos aprendendo a lidar com vocês” ou “isso tudo ainda é muito novo” são constantemente utilizadas quando, na verdade, trata-se de uma situação que perdura há séculos.

Quando falamos em narcisismo branco, referimo-nos à posição de universalização que o branco atribui a si mesmo como única forma válida de enxergar o mundo (Gordon, 2008). Essa lógica de ocupação também se manifesta nas práticas de conhecimento, em que outros saberes e cosmologias são subalternizados e classificados como inferiores. É nesse mesmo sentido que compreendemos o modo como a arte de Rosana Paulino é, muitas vezes, lida como arte popular e não como arte legítima. Da mesma forma, o conhecimento produzido por uma estudante quilombola sobre sua comunidade é frequentemente relegado à categoria de saber popular, como se estivesse fora de qualquer precisão científica ou filosófica.

Nos debruçamos, até então, sobre a condição de pensar as dimensões do aquilombamento e sua inscrição na arte de Rosana Paulino. Agora, nos conduzimos ao pensamento de Jota Mombaça (2021) como um modelo de fissuramento das projeções de estruturação científica e filosófica no campo educacional, a fim de pensar formas de deserção

do mundo colonial, mediadas pela experiência negra dissidente e pela expansão da vida social. Somos levados ao entendimento do acuir lombamento em sua obra, ao mesmo tempo em que emergem os espaços de acuir lombamento, quando se executam formas de comunidade produzidas por pessoas negras dissidentes, na decodificação do mundo colonial. Essas experiências negras desertoras de gênero e sexualidade constituem uma contraposição ao lugar de humanidade prescrito, conforme analisa Leal (2021).

Para refletir sobre acuir lombamentos, é necessário evidenciarmos a descaracterização que somos provocados por Jota Mombaça (2021). Inicialmente somos tomados pela seguinte menção “não vão nos matar agora, apesar de que já nos matam” (2021, p.13). A autora nos confronta com uma condição imposta pelo mundo colonial, que é a morte social, e como nossas vidas são irredutíveis a essa condição que delimita tanto uma morte social quanto a morte material. Esta dimensão nos leva a refletir sobre como a morte social é projetada nos espaços de institucionalização educacional na experiência negra dissidente (Cintra; Jaramillo; Johnson; 2024).

Buscamos pensar o acuir lombamento em Jota Mombaça (2021) a partir da condição de revelia diante do lugar de negatividade que é historicamente incorporado à experiência negra. Trata-se de uma revelia que povoa nossos currículos e os tensionamentos que construímos contra modelos de conhecimento baseados em uma dimensão branca e eurocêntrica. Assim, consideramos a revelia exercida pelo pensamento de Mombaça como um chamado para olhar o espaço educacional e dimensionar as projeções de morte que nele são provocadas, abrindo a possibilidade para outros sentidos de existência e resistência.

Mombaça (2021), nos direciona a encontrar os mapas de brechas, que são os modos como nos organizamos para enfrentar e continuar nossas vidas. É nesse mapa de brechas que o cuir lombos executam sua formação como um exercício de fuga às coordenadas que moldam a condição subjetiva, porém ativa, do sujeito negro estruturado no quilombo. Assumir o mapa de brechas é reivindicar uma condição para além da subalternização do olhar binário, que ultrapassa as similaridades epidérmicas que os quilombos não mencionam, demonstrando que mesmo mediante o exercício de subversão, a subjetividade ainda projeta rastros coloniais, tanto inconscientes quanto conscientes, em uma lógica de subalternização.

São as brechas que possibilitam buscarmos meios e alternativas para sustentar a vida. É necessário enfatizar que a educação não é uma salvadora da vida. Este é um discurso acionado pela elite brasileira para perpetuar os princípios da desigualdade social. A questão a ser pensada é como essas brechas proporcionam que outras formas de subversão possam in-

surgir. É nesta insurgência que pensamos em Mombaça, pois é neste exercício de impossibilidade que, confrontados com outras vidas, reescrevemos memórias como uma forma de reavaliação da condição de sujeitos mortos à qual a humanidade submete o corpo negro, tornando-o um ser já morto e uma ficção no Brasil, produzindo, assim, uma atmosfera em toda dinâmica social.

Sinto que comecei a fugir do Brasil antes mesmo de migrar. Sinto que isso é verdade para muitos de nós. O Brasil, em sua autodescrição como promessa utópica de um mundo pós-racial, configura-se, mais bem, como uma distopia antinegra e anti-indígena, em que as figurações de uma liberdade carnavalizada expressam não a ruptura com todas as normas, mas seu excesso. O Brasil, essa ficção colonizadora e recolonial, submissa ao imperialismo e imperialista, dominada e dominante, nunca serviu de fato ao propósito das lutas contínuas por libertação do território e dos corpos subjugados em sua construção (Mombaça, 2021, p. 16).

Esta ficção colonizadora brasileira que Mombaça (2021) posiciona como compreendemos as formas como a educação se fundamenta nesta estrutura de cativeiro das pessoas negras. A educação frequentemente se torna um espaço de dualidade, onde se experimenta uma dimensão crítica e de liberdade, ao mesmo tempo que perpetua o lugar de cativeiro e aprisionamento. Esta dimensão é refletida na exclusão de jovens negros das escolas e principalmente das periferias brasileiras, em várias políticas que normalizam o corpo e promovem o embranquecimento, contribuindo para o assassinato de sua psique (Cintra; Jaramillo; Johnson; 2024).

Numa política de sangramentos movida pela *quebra* e os estilhaços e buscamos pensar o acuir lombamento como uma produção que expressa a sujeira como um exercício pedagógico (Mombaça, 2021). Sangrar todos aqueles que nos fazem sangrar parte de uma das formas pedagógicas da quebra que o pensamento mombaçiano lança como forma de confrontar as dimensões que as estruturas coloniais promovem as práticas e a produção de saber. A quebra torna-se uma dimensão incapturável as normativas coloniais sendo um fluxo contínuo de torna-se sujo o que as estruturas coloniais tentaram esconder ao tempo.

Para compreender a noção de sujeira, destacamos as contribuições de Sofia Favero (2022) e sua Psicologia Suja. Favero nos convida a refletir sobre o exercício de *militarizar as palavras* e de *bombardeamento das neutralidades* demonstrando a limpeza como um efeito colonial de higienização e violência a vidas abjetas. Dessa forma, tornar-se suja é um dos efeitos que compõem a quebra, mover sobre o sangue que caem das feridas abertas manchando currículo, pincelando sobre ele outras cosmologias mostrando o quanto o humanizado é

desumanizador. É sobre esta direção que Jota Mombaça escreve suas inquietações em suas expressões performativas seja na quebra juntas ou nas teorizações dos processos de violências que são expressos como um sentido de morte social negra que de alguma forma buscar higienizar o corpo negro, torna-lo, dócil e alienados das violências e dos processos de usurpação da sua humanidade

Pensar uma educação acuir lombada é manifestar uma educação suja como uma forma de valorização da vida, sem as camadas de determinações que branquitude e as esferas coloniais impõem as vidas abjetas. Compreender a sujeira a partir do cuirlombo é entender que “a sujeira é agressiva, mas a limpeza é verdadeiramente violenta. Foi a busca pela purificação que fez com que incorporássemos uma cosmologia colonial, imperialista, sanguinária” (Favero, 2022, p. 24). Assumir a sujeira é reivindicar a cosmologia colonial que ainda hoje se constitui e se faz presente dentro dos espaços de educação, é reconduzir outras de forma de aprendizagem que são sejam colonizadora que reconduza categoria de justiça que não seja justiça de inclusão que pauta exclusão na sua lógica de monorracionalidade do saber ou que prevalência os sentidos de uma heteronorma.

É pela quebra e pela sujeira que manifestamos os enredos de uma educação racista, transfóbica, homofóbica, machista, antinegra que se alastram nos currículos e nas práticas cotidianas. A quebra direciona elementos que conduzem à desestruturação das dimensões teóricas e metodológicas, questionando as normativas baseadas nos paradigmas científicos modernos. O que se estabelece é uma referência ao exercício de mudança, devir, que se estilhaça em meio a qualquer determinação fixadora. Quantas quebras são necessárias para a adoção de um currículo onde a desumanização não venha fantasiada de humanização?

São nessas encruzilhadas, vivenciadas pelas experiências negras, que pensamos os quilombos e cuirlombos como projetos quilombistas e amefricanos para repensar a educação e as esferas em que o projeto educacional não se responsabiliza pelas camadas de perpetuação da morte social negra no contexto educacional (Nascimento 2019; Gonzalez 2020). Essa morte social é estabelecida quando percebemos que, após duas décadas de uma lei voltada para uma educação antirracista, essa ainda não é efetivamente implementada nos espaços educacionais e não abrange todos os campos de conhecimentos, bem como os mesmos erros continuam a reproduzir cenas cotidianas de violência antinegra, homofóbica, transfóbica, machista e entre outras.

São movidos pela forma de descaracterização que Rosana Paulino e Jota Mombaça nos lança como uma forma de questionar sobre uma dimensão afropessimista os lugares que o

mundo colonial e os espaços educacionais olham e se dirigem às vidas negras. Somos conduzidos pelo exercício do aquilombamento e do acuirlobamento pensar as dimensões de desumanização que as estruturas coloniais lançam a experiência negra pensando o lugar do humano e do desumano escrito a experiência negra. Buscamos na metamorfose do tempo pensar como a educação se contextualiza com os enredos de desumanização da experiência negra. Voltamos a Jota Mombaça e Rosana Paulino para este desterramento.

4.3 DESUMANIZAR O HUMANIZADO

Figura III - Parede da Memória (1994-2015)



Fonte: Rosana Paulino

Qual é a estatística de vida de um corpo negro dissidente? Quem primeiro mata: a polícia ou a sociedade? Quantos rostos de vidas negras mortas cabem na parede de um museu, de uma galeria? Como abordar a política de morte direcionada às pessoas negras que são desertoras das normas de gênero e sexualidade, como uma das estratégias integrantes do capitalismo racial? Como os estudos em educação têm se engajado para a produção de uma educação antirracista? Partimos destes questionamentos como elementos que tangenciam questões importantes nos processos educacionais para pensar a vida social e os ditames que corpos negros dissidentes vivenciam perante sua experiência vivida na germinação de sonhos e desejos. Quantos sonhos e vidas morrem com a morte de um jovem negro?

Iniciamos destacando o aniquilamento de vidas negras como um dos males determinados pelo mundo colonial. Segundo Frank Wilderson (2020) o mundo colonial delimita à experiência negra a retirada da sua humanidade, movendo-se pela espetacularização da morte social negra para manutenção do seu humanismo. Nesses sistemas de reatualização colonial que podemos questionar as políticas de embranquecimento como uma sustentação para obtenção do lugar de desumanidade e subalternização do negro, tomada pela educação.

Ao mencionar a educação e as formas de violência antinegra, nos posicionamos sobre um modo de articulação que é preenchido nos espaços de escolarização e outros que reforçam práticas que buscam o extermínio da vida negra. A vida negra, segundo Wilderson (2020), é contrária ao estatuto de humanidade que é inferido dentro das terminações humanísticas. Para o pensador afropessimista, o negro não está dentro da condição de humano que é inscrita dentro do lugar de mundanidade, pois as dimensões que ponderam o corpo negro não são a de humano, mas sim uma massa de desejos e repartições coloniais que utilizam sua carne como um estatuto de manutenção da validação do humanismo branco.

É no estatuto de não entender o negro enquanto humano que situações de extrema violência são condicionadas a estes corpos. Essa posição escrita pelos afropessimistas pode até ser algo forte, no entanto é esta inscrição que é exposta à carne negra. Pensar o negro é perceber que sua existência é também uma abjeção. As violências direcionadas à experiência negra não se limitam apenas ao racismo, mas abrangem uma dimensão de antinegritude (Pinho, 2020). Isso reflete os comportamentos que são apresentados dentro do espaço educacional, quando um professor olha para todas as meninas da sala e direciona às crianças brancas, de cabelos lisos ou ondulados, o papel de princesa, ou em cenas de cuidado adquire uma proteção maior a estas crianças, enquanto crianças negras seguem sem cuidados ou simplesmente são negligenciadas quando carecem dos mesmos cuidados.

Até este ponto, este texto esclareceu os mecanismos de violência que o mundo colonial e a antinegritude impõem às experiências de vidas negras. O roubo de nossas cabeças foi um dos instrumentos que os sistemas de educação condicionaram como forma de manutenção das políticas promovidas pelo colonialismo, visando resguardar e sustentar seus poderes nas formas discursivas de acolhimento às diversidades em movimentos de recolonização (Walsh, 2009). Conduzimos, por meio das práticas de aquilombamento e acuirlobamento, o confronto às instâncias coloniais como dimensão emancipadora de liberdade para pensar as mediações de uma 'pedagogia acuirlobada' como um modelo de engajamento no confronto às práticas de colonização que se experienciam na sutileza das categorias discursivas nas políticas de alianças

que se mascaram como diversas e inclusivas.

Nesta execução, inspiramo-nos em Jota Mombaça (2021) para investigar e desconstruir o mundo que nos foi ensinado, bem como desaprender aquilo que foi incutido em nossas cabeças. No entanto, não é uma (des)aprendizagem que edifica um abandono, mas sim uma subversão das categorias de aprendizagem que induzem um processo de despojamento das nossas existências. Este processo descreve a inscrição de uma pedagogia acuirlobada, na qual corpos de pessoas negras dissidentes executam, no resgate das memórias soterradas, maneiras de produzir frestas para uma deserção do mundo colonial e um confronto às políticas de antinegitude, dissolvendo as ficções de poder que se alastram em nossas subjetividades.

Grada Kilomba (2019) nos lembra que não é com o sujeito negro que precisamos lidar, mas com as fantasias brancas. São essas fantasias brancas que preenchem os espaços educativos e promovem uma visão distorcida da experiência negra dentro do campo educacional. Ninguém recorre ao entendimento da história da educação e de como o negro aparece nela desde o período colonial até os dias atuais no Brasil. Poucos lembram que, embora a educação fosse pública, ela recusava a presença de negros, bem como os processos de revelia que os negros efetivavam para terem o direito de estar na escola (Fonseca, 2016). Hoje, ainda vemos essa mesma recusa quando um jovem negro não pode entrar na escola por não ter um sapato adequado, ou nas normativas que proíbem o uso de cabelo afro, assim como quando crianças ou jovens de religiões de matriz africana são proibidos de entrar no espaço escolar com seus adereços e vestimentas, caso vivenciado por um jovem ao ir para a escola dias depois da sua iniciação.

Para confrontar essas fantasias brancas, somos conduzidos ao entendimento da quebra como uma esfera potencializadora de produção pedagógica e de acuirlobamento, de modo que possamos perfurar, através dos estilhaços da quebra, as fantasias brancas que permeiam a experiência negra e os processos de consciência estabelecidos na simbiose relacional entre os sujeitos. Este exercício é o que Jota Mombaça (2021) promove em sua produção, assim como Rosana Paulino. É um tensionamento entre humanismo e negritude que disputa a condição de humanidade imposta pelo mundo colonial e pelo humanismo branco sobre as subjetividades dos sujeitos colonizados não-brancos.

A partir da quebra, podemos vislumbrar as dimensões que se lançam àquilo que denominamos pedagogia acuirlobada. Na sua projeção, a quebra dinamiza uma espécie de descontrolo daquilo que o sujeito não pode subjugar. Dessa forma, a quebra é refletida como parte da pedagogia acuirlobada, pois vai na contramão da dominação, do controle e das

mordaças, executando sua formação na performidade dos atos que presenteiam uma responsabilização da liberdade, costurando memórias e politizando feridas. Para uma melhor compreensão do sentido de quebra, a autora estabelece a seguinte definição:

É provável, aliás, que este texto termine sem oferecer uma definição suficientemente bem articulada quanto ao que aqui se apresenta como “a quebra”. Esse talvez seja o modo de a quebra — menos como entidade autônoma do que como força incapturável — definir-se em sua resistência à definição. Assim, a quebra seria o que não se define, porém não por heroísmo pós-moderno, sim, por fracasso e insuficiência. A quebra não se define porque não cabe em si mesma, porque quando uma vidraça arrebenta, os estilhaços correm para longe, sem nenhuma ordenação plausível. (Mombaça, p. 24. 2021)

A quebra transborda qualquer noção de essencialismo, determinação que é delineada pelo colonialismo, colonialidade, racismo e antinegritude, pois na sua ação as estruturas de fixação são estilhaçadas produzindo movimentos. O que se compreende e essencializa e determina é dissolvido. É neste emaranhado que a pedagogia acuirlobada encontra suas encruzilhadas, em movimentos de expansão transgredindo formas de normalização de vigilância se apossando da errância como um movimento de fortalecimento, pois toda quebra assume uma expansão daquilo que não pode ser fixado. Dessa maneira, a pedagogia acuirlobada, por meio da quebra, desafia a certeza dos valores morais e éticos, subvertendo as relações humanísticas estabelecidas pelo mundo colonial.

Percebemos a quebra como uma forma de desterritorialidade das projeções coloniais que se edifica a experiência negra dissidente. Desterritorializar segue uma das formas que a quebra promove na sua dissipação e na incontrolação dos seus movimentos. Pensar a quebra no campo da educação é promover a subversão dos movimentos que engessam as fantasias brancas, é desterritorializar currículos como uma forma de subverter as lógicas coloniais e seus adventos, é manifestar a fuga e o devir da cuirlombagem.

A arte de Rosana Paulino (2011) emerge de um contato íntimo da artista com sua *vidanegrodescedente* e do lugar de não reconhecimento que eram confrontadas nos livros escolares, nas telenovelas em que sua imagem reforçava os lugares de posição colonial do que é resguardada para pessoas negras. É em movimento de quebra e errância que Paulino executa sua arte, infiltrando-se os espaços de arte com a sua arte transgredindo as categorias de legitimidades demonstrando a sutileza e a poética que resguarda a arte *negrodescedente* demonstrando na sua forma de observação um lugar esquecido sobre as eventualidades da arte, no entanto, o mais belo para se sentir.

Essa posição reforça os enredos que a educação perpetua ao adotar uma visão limitada e colonial. Rosana Paulino (2011) semeia na sua produção um outro modo de sentir a arte, ou melhor, de pensar o modelo de história que atravessa suas subjetividades junto com suas emoções. No entanto, expande-se a algo maior, pois tenciona em sua criação uma semelhança da história da experiência negra, possibilitando um exercício de *quebra*. A arte de Paulino cria um espaço de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de responsabilização que as estruturas coloniais projetaram na vida negra. Também demonstra as facetas do racismo e da antinegritude, manifestando sobre a dimensão do corpo e da subjetividade, questionando o lugar que determinaram para as experiências de vidas negras. Nos seus traços, linhas, formas, cerâmicas, nos ossos, assim perguntamos, quando vocês nos enxergaram como humanos?

Visualizamos a arte que Rosana Paulino como um motor de reestruturação de subjetividade e uma possibilidade de reaprender as tramas sociais. Essa reestruturação se reflete na maneira que Késia Rocha (2024) retrata as memórias criadas Rosana Paulino como modelos de denúncia e que podemos entender de herança existencial. “O desafio abraçado pela artista foi o de suturar as memórias ancestrais rasgadas pelos feitos coloniais na tentativa de reeditá-las, de reencontrar os gostos, as gingas, as crenças, os saberes” (Rocha, 2024, p. 64). As suturas destas memórias reeditadas por Paulino reforçam os manejos da quebra e do estilhaço como modelos de rupturas, expansão, errâncias, fuga, como acionamentos que criam possibilidade de conhecimento na reconstrução histórica como um exercício de experimentação e efetivação de uma educação para liberdade na reformulação das imagens que coisificava o corpo negro como objeto de manipulação, desejo e espetacularização.

Ao observar a Parede de Memória (1994-2015) estamos diante de uma das formas da quebra. Percebemos que a obra não se limita a um exercício de valorização dos sentidos que se aproximam da sua experiência vivida da artista, mas manifesta uma ação de responsabilização ao projeto colonial brasileiro, levando todos os olhares negros para dentro de galerias, museus, como uma forma de mirar aqueles que ceifaram vidas negras, assumindo a responsabilidade pelos atos sociais que constituem os sistemas de institucionalização que vão além da realidade quadricular nos espaços de arte não devolvendo aquele corpo mais cena de violência traça de um movimento que assume o que de fato Harmtam (2020) esta propondo quando pensamos a vênus não como mais uma vez vista pela lente da desumanização, mas sobre um modo de humanidade que aquela existência também pertence.

Fazer uma menção da arte de Rosana Paulino (2018) com o conceito de quebra, que Jota Mombaça (2021) nos presenteia, é de tanto uma grande responsabilidade, principalmente

ao entendimento das formas de errância, fracasso que assume a quebra. No entanto, se escreve enquanto um presente para compreensão de uma forma de confronto lógico as terminações dos lugares que se enquadram nas discussões científicas, filosófica, artísticas. Ao lançar a quebra e na compreensão da produção de Rosana Paulino, visualizamos a politização da ferida que Mombaça escreve. O exercício de imagem na sua produção executa a errância como um movimento de violação dos caminhos que racismo e as colonização estruturam as práticas de produção uma quebra é executada neste sentido as retinas daqueles que olham passam a virar estilhaços ao mirar sobre as Paredes de Memória, assim estabelecendo formas de politização da ferida colonial

Neste exercício de resgate de histórias perdidas e soterradas, encontramos em Rosana Paulino (2018) as reminiscências pelo fazer poético de sua arte, demonstrando assim as caracterizações humanísticas que foram determinadas às vidas de pessoas negras. Neste sentido, sua arte vive uma dualidade em que evidencia as projeções que o mundo colonial edificou sobre a experiência negra e, ao mesmo tempo, a subversão mediante o engajamento que estas vidas criam como forma de valorização da humanidade das pessoas negras. A artista devolve, através do fazer artístico, a humanização do corpo negro e, para além disso, promove assentamentos, segredos e fundamentos que comportam a sobrevivência da vida negra.

A politização da ferida é uma das noções que a quebra projeta como força motora dos atos que podem ser visualizados a partir dos estilhaços que, em sua forma, vivenciam. Segundo Mombaça (2021), a politização da ferida é uma maneira de encontrar acolhimento em espaços irrespiráveis, caminhos instáveis neste limbo que a quebra assume uma potência transformadora, de transgressão à compreensão dos corpos de pessoas negras que dissidem das normativas de gênero e sexualidade que ecoa numa erupção de desordenamento do que é fixado como permanente. É neste lugar de quebra, estilhaços que condicionamos pensar o abandono do mundo colonial. É como sujeitos fragmentados que percorremos os caminhos, projetando fugas, brechas nos espaços de cativeiro que nossos corpos são jogados, nos tornados farpas, partículas, moléculas que se expandem da dimensão antropocena moderna e na quebra do espelho do narcísico branco.

É neste emaranhado que visualizamos as formas de articulação que o movimento mombaçano exercita sobre uma destituição do mundo colonial e o lugar que a arte de Rosana Paulino (2018) promove uma dimensão pedagógica para o entendimento de outras produções de saberes na produção de outros espaços. “Tem a ver com habitar espaços irrespiráveis, avançar sobre caminhos instáveis e estar a sós com o desconforto de existir em bando, o

desconforto de uma vez, juntas, tocamos a quebra uma das outras” Mombaça (2021, p. 26). É nesta imersão de coletividade possibilitada pela rota de fuga que são tecidas as quebras fissuradas pelos estilhaços que criam, miram e ateiam fogo.

4.4 PRETUGUÊS E PAJUBÁ AFOGUEANDO A LINGUAGEM

Para afogues a linguagem devemos nos preocupar com o tamanho da adustão que pode ser criada. Esta manifestação é apenas uma maneira de afirmar que ao projetar fogo não sabemos se ao certo teremos domínio sobre as chamas que se lançam. Consideramos o fogo como um símbolo de transformação que caracteriza um rompimento com qualquer matéria existente, atear fogo como exercício pedagógico é uma das dimensões que lançamos como uma ação anti e contracolonial de um pensamento de fronteira que desencadeia fuga para a sua sobrevivência.

Afoguear é um dos exercícios que podemos compreender do que nos tem ensinado Jota Mombaça (2021). O fogo, em sua metáfora projeta movimentos de errância, e, é em na desordem que avançamos. Ao apresentar o mundo como trauma na experiência de pessoas negras dissidentes, Mombaça (2021) nos posiciona nos enquadramentos que o colonialismo e a antinegitude determinam na experiência das vidas negras, mencionando a sua existência social como uma zona de terror, caracterizando as formas de brutalismo que a experiência negra vivência.

Essa antinegitude que configura um ódio à cor, à carne, à performance, resultando no asfixiamento das vidas negras, em mortes a céu aberto sob o arremesso de pedras e corpos mortos irreconhecíveis na entrada das favelas. Estas são as inexistências da vida negra dissidente que nos fala o pensamento mombaçiano. É neste emaranhado que a autora nos leva, a uma das maneiras de recapitulação da sua inexistência, como um acionamento de existência que se cria e se rompe ao lê-lo, um exercício que potencializamos ao nos movimentarmos pela linguagem.

Ao refletir sobre a adustão da linguagem presente no pensamento Jota Mombaça (2021) é preciso resgatar um dos teóricos que proporciona uma primeira adustão para pensar as formas de dilaceramento que a linguagem executa a subjetividade negras. O filósofo martinicano, Frantz Fanon, ao longo da sua trajetória, empreende uma revolução no pensamento científico. Para Fanon (2008), a linguagem é uma das principais formas de dominação utilizada pelo colonizador para determinar a subalternização e inferiorização de um povo, condicionando muitas vezes a retirada da sua humanidade.

Ao pensar a linguagem estamos sobre uma dimensão de disputa que é acionada como um elemento importante e balizador de transformações. Qualquer dimensão de disputas as formas de mundanidade gerenciam uma disputa em torno da linguagem. Segundo Fanon, (2008, p. 34) “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito.” Logo, ao pensarmos a dimensão colonial a implicação em torno da linguagem observamos uma forma de produção de poder no controle das subjetividades e no lugar de subalternidade e desumanização que a língua do colonizador determina a existência negra.

Este lugar está enraizado no que o Fanon (2008) define como *petit-nègre*, que é a forma que a branquitude e seus pactos narcisistas utilizam na produção do aprisionamento e do primitivismo determinado para o negro. Ressaltar a adustão da linguagem como um movimento de contraposição colonial é provocar uma dissolução das normativas de colonização que perpetuam novos ritos de subjugação cognitiva nas formas emergentes de responsabilização para uma transformação do mundo.

Neste exercício, Jota Mombaça (2021) nos ensina sobre a necessidade de propor a queima dessa linguagem colonial da qual Fanon (2008) fala, concebendo-a como um modelo de inexistência imposto às pessoas negras, e buscando, assim, uma retomada existencial de sua humanidade e como forma de interditar as dimensões de colonização que são utilizadas no processo de subjetivação e assujeitamento. O negro (bom) para o branco é aquele que assume sua linguagem, influenciando profundamente o acionamento quando pensamos no campo da educação. Que tipo de linguagem é desenvolvida para estruturar uma educação antirracista? Quantas dimensões dessa linguagem ainda estão ancoradas em benefício da branquitude? É a partir destes questionamentos que buscamos investigar o lugar da adoção da linguagem que Jota Mombaça nos encaminha para o entendimento de uma greve ontológica e de formas de engajamento no lugar das mortas-vivas.

A linguagem determinada pelo colonizador é quem torna nossas existências incógnitas, declarando a inexistência de nossas vidas e fornecendo a dimensão tanto da humanização quanto da desumanização (Mombaça, 2021). Neste contexto, resgatamos a pensadora chicana, Gloria Anzaldúa (2000) e o lugar que a linguagem deteve na sua vida desde os anos escolares, sendo utilizada como uma ferramenta de usurpação de sua subjetividade e de controle da sua forma de humanidade diante das estruturas culturais que presentearam na sua vida e trajetória.

Anzaldúa destaca como a linguagem da mulher de cor e lésbica não é escutada pelos olhos brancos, e sua maior subversão foi apossar-se de uma língua que não fosse sua, como

forma de tensionamento ou de ficção de humanização, permitindo que fosse escutada. Isso produziu uma fissura na compreensão da linguagem e promoveu formas de engajamento como combate a um mundo que promovia sua subalternização. A partir da pensadora chicana, refletimos sobre sua denominação de *língua selvagem* como uma forma de resistência que a pedagogia acuir lombada utiliza na construção de seu pensamento e na promoção de tessituras diante das normativas que as dimensões coloniais impõem à experiência negra.

Assim, somos levados a assentar e compreender os modos de linguagem que são produzidos pelas práticas acuir lombadas e acuir lombadas como alternativas subversivas aos modos de essencialismo. Compreendemos essa linguagem invocada pelos quilombos e cuirlombos como a dominação de uma língua selvagem que não pode ser domada e que cria uma fronteira no seu modo de subversão, atuando como forma de contaminação nos contrabandos que precisam ser feitos como meios de recomposição de liberdade.

A fissura que Gloria Anzaldúa (2000) exerce na linguagem do colonizador, utilizada para a sua subalternização e desumanização a partir da sua língua crioula, remonta um caso específico ao pensar o Brasil. O pretuguês que Lélia Gonzalez (2020) nos fala a partir da amefricanidade que os sujeitos negros desenvolvem numa estrutura de contraposição ao português determinados pelo colonizador. Segundo Gonzalez (2020) o pretuguês pertence a uma marca da africanização que as pessoas escravizadas trouxeram e que se manteve nas formas de dominação de uma língua que não fosse sua como uma marca que as políticas de branqueamento e a ideologia eurocêntrica reforça numa produção de inferiorização do pretuguês como cultura popular e folclore nacional.

[...] aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também ausência de certas consoantes (como o L ou R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórica-cultural do continente como um todo (e isso sem falar nos dialetos “crioulos do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, folclore nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra (Gonzalez, 2020, p. 128).

A adustão da linguagem é a possibilidade de escrever em outras línguas apresentando uma outra gramática, pensamento que esteja fora da certeza que as categorias de produção do conhecimento moderno colonial determinaram como verdadeiro e válido é o que vemos em

Jota Mombaça e Rosana Paulino tecer seus trabalhos a partir o *pretuguês* e o *pajubá* nas suas produções. Queimar a linguagem que nos foi ensinada é tecer outras formas de comunicação que manifestem na sua forma maneira que transformem a realidade que estejam inseridos e a presunção de uma língua que desmonte o racismo nos seus modos de sofisticação como se presenteia o lugar de superioridade.

Refletimos a ética pajubariana proposta por Sofia Favero (2020) como exercício de subversão dos aparatos coloniais como uma possível via de libertação e alteridade. Segundo Favero (2020) a ética pajubariana possibilita relações conscientes a respeito da repercussão da transfobia que exercita não apenas uma transgressão da linguagem, mas um rompimento ao que é seguro e estável. Assim, percebemos a ética pajubá como um exercício de incendiar as formas de objetificação que são acionadas pelas determinações coloniais, pois seu surgimento se encontra na fronteira dos cuirolombos onde são enunciadas as quebras e a queima da linguagem que encerra e subalterna nossas vidas.

É neste enredo que observamos o *pretuguês* e o *pajubá* como língua/linguagem que devolve e re-conscientiza nossas existências. No *pretuguês* conhecemos as espadas que saem das nossas línguas como contaminação que horripila o mundo colonial (Gonzalez, 2020). No *pajubá*, encontramos as navalhas que dançam sobre nossas bocas, rasgando as máscaras de silenciamento e cuspidos nos rostos das alianças que são des-aliadas (Favero, 2020). No quilombo nasce o *pretuguês* e no cuirolombo nasce o *pajubá* condicionado, o aquilombamento e o acuilombamento como maneira pedagógica de costurar memórias e de produção de práxis engajada.

4. 5 CAMINHOS ABERTOS

O exercício feito até agora demonstra a forma de fissuramento que Jota Mombaça e Rosana Paulino desenvolvem ao pensar nas narrativas que o mundo colonial executou na forma de manutenção do seu humanismo. O processo desenvolvido por esta intelectuais sedimenta uma reorganização das formas de luta como um princípio para uma deserção do mundo colonial mediante o exercício anti e contracolonial que é exercido nas suas criações. Compreendemos a quebra como uma forma de expansão, organização e desorganização para pensar práticas de aprendizagem e de ensinagem mediante os exercícios instruídos pela forma de produção colonial.

Encontramos nas duas obras artísticas de Rosana Paulino apresentadas nesta dissertação os caminhos que conduzem para o começo desta queima da linguagem. Percebemos que a

artista executa um exercício de mencionar as facetas que compõem a construção da linguagem demonstrando a linguagem do colonizador. Ao resgatar as fotos de mulheres africanas escravizadas por homens e mulheres brancas. Paulino promove as primeiras faíscas tomadas por Jota Mombaça em exercício de combustão levando ao entendimento da expressão que o colonizador teceu seu olhar sobre o corpo negro.

Ao depararmos com o pensamento de Jota Mombaça as obras de Rosana Paulino visualizamos como seus pensamentos, suas artes e ativismos/artivismos abriram caminhos para a compreensão de outros sentidos e percursos na reconstrução da história, traçando uma rota de fuga e tensionamento aos aparelhos coloniais. Vemos a arte de Rosana Paulino como um campo de especulação de aprendizados e memórias que potencializam novas formas de conhecimento e maneiras de desafiar os aparelhos de controle coloniais, por meio daqueles que subvertem as lógicas estruturais fixadas pelo colonialismo.

Mombaça (2021) e Paulino (2011) tecem para o mundo uma nova forma de pensar a humanidade como também de dimensionar os acontecimentos que a história excluiu ao apontar o corpo negro e suas dimensões dentro do processo social brasileiro. Neste exercício percebemos como a noção de quilombo é determinada em suas produções, pois é a nascente de liberdade, um órgão vivo, que se expandem produzindo outra forma como o acionamento do acuir lombamento como uma maneira de engajamento que corpos negros dissidentes evidenciam contra as categorias de gênero e sexualidade mediante a compreensão da sua negritude e subjetividade.

Sangrar todos aqueles que nos fazem sangrar é um dos mandamentos que reforça o grito que Mombaça (2021) recria “não vão nos matar agora”. Antes de morremos prometemos produzir forma de justiça e de expressão que criem modelos de crises éticas perante as formas de extermínio que criam sobre a dimensão do corpo negro. Não é mais momento de pensar sobre perder batalha ao ponto que esta batalha já está perdida. O movimento agora é de questionar a dívida impagável que nos devem este é um exercício de batalha, pois ainda estamos sangrando, no entanto não é mais uma narrativa que exercite a perda porque continuamos a perder, mas não continuaremos mais a morrer, pois é em quilombos e cuirlombos que aprendemos nas encruzilhadas teóricas na malandragem subversiva da língua. Na seção a seguir cruzamos o que denominamos como Dívida Impagável pelas lentes precisa da poética negra feminista de Denise Ferreira da Silva.

Enxergamos na pedagogia acuir lombada a expansão de uma luta que se cria e recria como um elemento de engajamento frente as estruturas que posiciona o pensamento e a

produção de corpos negros sobre o lugar de coisificação. A pedagogia acuir lombada possibilita que reivindicamos o lugar de sujeira, abjeção que é composta aos nosso corpo sobre a esfera colonial que direciona o não-lugar do corpo negro dissidente. Promover uma pedagogia acuir lombada é tecer a realidade de forma concreta, mostrando sua face sem máscara como os movimentos de liberdade provocando uma educação quilombada e cuirlombada.

Até aqui busquei evidenciar os lugares de desencontro e encontros que ambas autoras possibilitam e os caminhos para pensar como o seu pensamento e suas poéticas nos ajudam a pensar em novas condições de refletir as construções dos saberes e as condições epistemológicas. Agora nos colocamos a refletir nos capítulos seguintes as formas de tensionamentos que seus pensamentos e suas poéticas se envolvem em movimento de contraposição às determinações coloniais.

5 - BRINCANDO COM OS MENINOS DA CASA-GRANDE

Nesta seção, busco apresentar a costura existente entre Jota Mombaça e Rosana Paulino, a partir da construção de seus trabalhos. Até agora, percebemos, em encenações, os percursos da vida negra e seus modos de organização. Para a continuação desta seção, resalto os percursos de quebras futuras, com o objetivo de prosseguir diante de uma educação antirracista, considerando as novas formas de ramificação produzidas pelo mundo antinegro. Assim, destaco, em uma construção dual, uma simbiose entre o pensamento das intelectuais em destaque.

Começo esta seção chamando os meninos da casa-grande para brincar, pois, enquanto nossas mães, avós, bisavós e tataravós estiveram a adormecê-los, desejo, de modo simpático e empático, brincar com esses meninos. Esse brincar torna-se um exercício de coragem para pensar os processos do *narcisismo branco* e o *pacto da branquitude*, mediante os efeitos do que desejo chamar de “birra branca”, como um efeito pedagógico produzido pela pedagogia acuir lombada (Bento, 2002; Fanon, 2008). Essa pedagogia visa pôr em questão o lugar do *sujeito do suposto saber*⁹ e dialoga com os modelos escrevíveis indisciplinados, que tomam conta deste corpo e se impulsionam, assim como a água e o vento, a dançar com esses meninos de forma imprecisa e livre.

As discussões, até então, giraram em torno dos modos como o ativismo/ativismo das artistas em questão tensiona a possibilidade de descolonização, propondo uma construção anticolonial e contracolonial dentro da própria estrutura colonial. São os modos de engajamento propostos por ambas que me fazem pensar os caminhos possíveis para a educação. Uma educação que direcione ao indivíduo a possibilidade de encontrar-se como sujeito frente aos atravessamentos que se fazem presentes na subjetividade, mediante as formas de assujeitamento e alteridade, que prevalecem diante das quebras ocorridas no processo de ação processo esse que nos permite refletir sobre o que estamos dispostos a fazer com esses meninos da casa-grande.

Começo a dialogar com o subjetivo e o educar como uma condição formadora de projeção existencial e ética de produção de vida. Pensar a educação como uma ferramenta existencial permite esmiuçar o mundo e libertar-se de suas sujeiras (Favero, 2022). É neste

⁹ A partir dessa enunciação faço uma menção ao pensamento lacaniano e o lugar simbólico que o psicanalista apresentou como uma enunciação de universalidade dirigida sobre uma gama de privilégios e particularidades de um determinado sujeito ou grupo.

lugar de libertação e liberdade que quero pensar o brincar como um modo de afirmação dos nossos desejos e verdades. Assim, começo a brincar com os meninos, meninas e meninos da casa-grande esse brincar que possibilita modos de aprendizagem dentro dos códigos morais e éticos prevalentes à existência negra dissidente e às configurações que são determinadas à sua carne.

A ação de pensar a brincadeira já é estabelecida por um modelo de pensamento no qual esses meninos da casa-grande estão sempre a ganhar, que na maioria dos casos é o ganho pelo roubo. É a partir desse sentido que quero refletir o brincar como um modo de pensar o lugar de responsabilidade que pode ser acionado a partir do que é projetado neste capítulo como “birra branca”: uma das ramificações do narcisismo branco e das formulações do pacto da branquitude, que estrutura a lógica de sempre buscar o ganho, mesmo na perda. Assim, vamos costurando as brincadeiras propostas por Paulino e Mombaça como rotas de fuga, para não permitir a perda já sabendo que essa é uma prerrogativa do mundo antinegro (Bento, 2002; Gordon, 2008).

Para falar de brincar, gosto de pensar o sentido de responsabilidade como uma possibilidade de engajamento conduzido e produzido pela poética e narrativa de Rosana Paulino e Jota Mombaça, como ensinamentos ancestrais. É perceptível que elas não estão usando os outros nem aquilo que é dos outros; além disso, sabem zelar pelo que é seu e, ao mesmo tempo, cuidam com zelo daquilo que têm de mais precioso, mesmo com suas vidas em risco. É por esse grau de engajamento que podemos pensar a articulação de ambas na educação, demonstrando, por meio de suas poéticas negras, movimentos de subversão e alteridade dentro das políticas coloniais que assombram a branquitude e seu modo de auto-organização. É por meio desses assujeitamentos e dessas alteridades, que são compartilhados, e é a partir delas que quero pensar como brincar com os meninos da casa-grande pode nos levar à formulação da ideia de uma *dívida impagável*, um meio de afirmar que há uma responsabilidade a ser carregada.

As poéticas negras de Rosana Paulino (2018) e Jota Mombaça (2021) apoiam-se numa leitura anticolonial e contracolonial, posicionando os sentidos de suas criações como uma *práxis afro-brasileira*. Tal práxis coloca em questão o lugar de nação, historicamente escrito nos mais diversos espaços institucionais, sejam eles educativos ou não. Pensando especificamente o campo educacional como meio de construção dessas configurações, percebemos a presença de uma crítica aos currículos seja pelo modo de suas produções metodológicas, em que prevalece o modelo de estruturação colonial, seja pelo modelo de

aprendizagem que estabelece uma história única: a história dos meninos da casa-grande, aqueles que estão sempre a ganhar. Trata-se de uma práxis que nos lança a pensar uma outra ideia de Brasil, ou um reposicionamento dos corpos que edificaram este país – corpos que sustentam o mundo ao custo de sua carne negra. Essa sustentação, marcada por um movimento de alteridade, vai estabelecendo os sentidos da vida negra sob outra perspectiva, entre o contraste entre sonho e desejo, mediado por sentidos de cobrança e justiça social (Nascimento, 2019)

Uma cobrança que nos é feita e que permite refletir sobre o lugar do mundo como trauma na experiência negra. Trata-se de um posicionamento sobre nossa vivência que revela uma forma de desapropriação existencial, colocando-nos em uma outra categoria de sujeito, condição essa que, de alguma maneira, é reposicionada nas categorias educacionais por meio das reivindicações que vamos produzindo. Para compreender esse lugar da vida negra, trazemos o que Jota Mombaça (2021, p. 27–28) nos escreve:

Àquelas de nós cuja existência social é matizada pelo terror; àquelas de nós para quem a paz nunca foi uma opção; àquelas de nós para quem a paz nunca foi uma opção; àquelas de nós que fomos feitas entre apocalipse, filhas do fim do mundo, herdeiras malditas de uma guerra forjada contra e à revelia de nós: àquelas de nós cujas dores confluem como rios a esconder-se na terra; àquelas de nós que olhamos de perto a rachadura do mundo, e nos recusamos a existir como se ele não tivesse quebrado: eles virão para nos matar, porque não sabem que somos imorríveis. Não sabem que nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras. Sim, eles nos despedaçarão, porque não sabem que, uma vez aos pedaços, nós nos espalhamos. Não como povo, mas como peste: no cerne mesmo do mundo, e contra ele.

São nestes despedaços que nos manifestamos, ligados por modos de costura como efeito de mobilização para seguir a vida. É nesses despedaços que vemos, em Jota Mombaça e Rosana Paulino, a compreensão de nossa condição de existência imorrível. É nessa imorrência que negociamos com esses meninos da casa-branca, que incendiamos suas casas, suas bibliotecas. Esse incêndio cria vida por meio de outra forma de linguagem no roubo e na adustão da língua do colonizador que tecemos nesses caminhos novas formas de negociação ao adentrar esses espaços, sentar-se à mesa e tensionar o seu mundo.

São esses meninos que estão sempre a ganhar. São eles quem sabem fazer teorias. São eles que ganham, mesmo se perdem. A gente perde, mesmo se ganha. É como se estivéssemos longe de casa, sem casa, correndo, com medo. São esses meninos que reproduzem a nossa inexistência pela linguagem. Essa inexistência, comungada no epistemicídio e no soterramento da produção, ou ainda comprada em uma ficção de adestração, serve para que possamos fazê-

los ganhar (Carneiro, 2005; Mombaça, 2021). Esse ganho é promovido por um estilo jornalístico que culmina em um antirracismo faturado, que se movimenta em prol da violência convertida em arte. É nesse movimento que fazem torcer a nossa espinha dorsal, que “são eles que morrem a gente, apesar do que a gente combinamos” (Mombaça, 2021, p. 29).

Nesta combinação de sobrevivência é que vamos criando formas de existência e de mundanidade, demonstrando a barbárie e a cegueira branca que finge que os percalços da vida negra não lhe pertencem. Assim, vemos tanto no pensamento mombaciano quanto no pauliniano uma dimensão de cobrança, uma *dívida impagável*, um lugar de subjugação que não explora os verdadeiros sentidos da vida negra frente ao mundo antinegro. Trata-se de um modo de ação e responsabilização que é imposto pela instância educacional ao corpo negro, por meio de suas ações pedagógicas (Wilderson, 2020; Hartman, 2020; Silva, 2024).

Ao mencionar o epistemicídio, quero ressaltá-lo como uma forma de morte social negra. Para além disso, trata-se de uma relação com a pedagogia da branquitude, que é condicionada e validada pelo paradigma científico. Mais do que isso, é um modelo de ordenação que beneficia o sujeito branco, seja por meio de alianças sustentadas por um antirracismo faturado, seja por críticas que não se expressam em mudanças concretas em prol da justiça social, mas que acabam sendo benéficas ao sistema neoliberal, capitalista e racial de estruturação. Para a compreensão dessa dimensão, reflito com mediações do pensamento carneiriano e o lugar do epistemicídio como uma instância facultada nas obras de Jota Mombaça (2021) e Rosana Paulino (2011), pois ambas estão a cobrar e responsabilizar o sujeito colonial pelos lugares de subalternidade, exploração e desumanização que são deflagrados contra a vida negra.

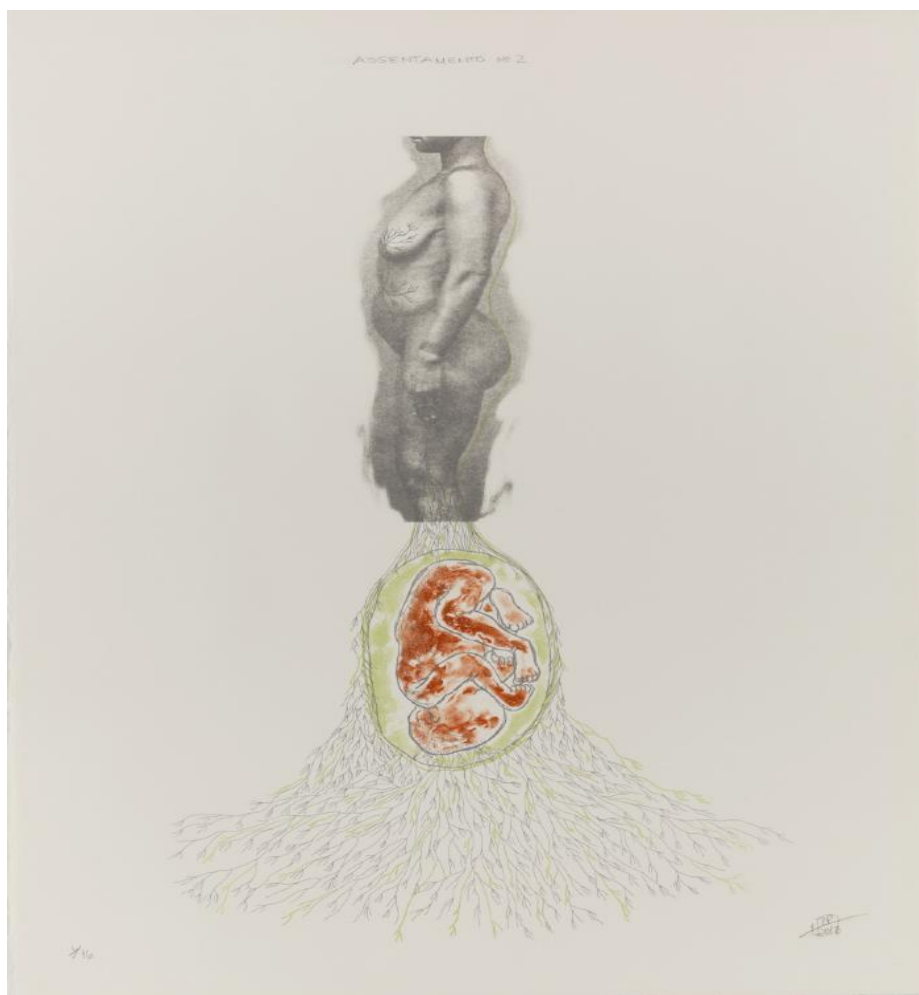
Ao destacar os trânsitos de vida e refletir sobre o epistemicídio, vamos pensando nos modelos de cobrança e nos dispositivos que são realocados à vida negra, bem como nos sentidos pedagógicos que desafiam o modelo de inscrição colonial. Esse modelo tangência, em uma condição triangular, o formato e o movimento de pensar a existência negra dissidente. Trata-se de uma existência que se dissipa entre modelos de vida e amplia a condição impossível da fuga como uma forma de recondução da vida. Essa fuga expõe a organização das quebras como fortalecimento de ações pedagógicas contra uma matriz colonial que se redefine nas faturações de lutas. Lutas essas que estão a guerrear, financiando tanto a produção quanto a morte da vida negra, seja ela contra ou a favor da vida.

É a partir desse emaranhado de direções que vou pensando o modo como vou me aparecendo nas brincadeiras com esses meninos e meninas da casa-grande, com o cuidado de

não ser iludido pelos seus brinquedos, que se tornam em mim suas tessituras epistemológicas e suas partilhas. Ainda sob os ensinamentos das minhas ancestrais, aprendi que não se pode brincar com o que é dos outros, pois aquilo não nos pertence. Essa pertença, que não é minha, pode ser exposta como roubo, e por isso vou me direcionando de olhos abertos aos processos do que quero chamar de birra, que, pelo choro, acerta. Pois mesmo ao perder, estão a ganhar. E este ganhar exercita mais um roubo. É por essa conta incerta que vou planejando os caminhos para tecer um modelo de educação que não esteja a beneficiar nem um nem outro, mas que se garanta em níveis de responsabilidade de um com o outro.

É diante desses trânsitos que vou ganhando a possibilidade de direcionar os modos de pensar uma crítica ao mundo antinegro e ao modo de alteridade que é posto pela poética e pelo pensamento de ambas as autoras. Essa alteridade, posta pelo movimento de enfrentamento dos atravessamentos das mulheres negras, que desafiam os fundamentos da ciência moderna, reposicionando sua dimensão de vida sobre um outro paradigma não mais sob os efeitos de uma dimensão escravista (Paulino, 2011; Hartman 2020). Corpos que, mesmo atravessados pelos trânsitos da vida, ainda são devedores dos seus ancestrais. O filho que está na barriga, em *Assentamento e Assentamento nº 2*, delimita esses trânsitos. Ele é escrito agora como uma reconfiguração para um possível futuro, numa metáfora do tempo como ainda uma possibilidade de refúgio, pois as raízes que saem do corpo ao útero aterrado no chão delimitam os lugares de novas projeções de vidas que tomamos por meio de novos modos de significação.

Figura IV - Assentamento Nº 2 – 2013



Fonte: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

Gosto de algo que vejo em Rosana Paulino (2011), principalmente quando penso em como sua arte atravessa os espaços em que se encontra, mexendo na espinha dorsal do colonialismo e da antinegritude como forma de devolver a humanidade ao povo negro. Uma humanidade que não está em busca, mas que, de alguma forma, passa a ser cobrada. É por esses caminhos que a autora vem trazendo o termo *negrodescendente* como um efeito que realoca sua condição de afrodescendente. Mas, sob o efeito de ser negra, o tornar-se *negrodescendente* passa por uma dimensão política de olhar para a mulher negra, a mãe negra, a tia negra, as Marias-velhas, as Marias-novas, as Carolinas. Mulheres que levantam suas casas, seus barracos, suas vilas, seus becos que são elas mesmas quem legitimam a sua humanidade. Que alimentam os donos e os filhos da casa-grande. Que determinam que seus próprios filhos precisam ganhar outros caminhos. Minha mãe é uma dessas Marias, que pensa em seu sonho um outro sentido de vida para esses filhos (Jesus, 1993; Paulino, 2011; Evaristo, 2017).

São caminhos abertos, mas que mantêm as rotas de fuga estabelecidas como movimentos para não se perder, pois quem brinca com os meninos da casa-grande sabe que eles vencem mesmo perdendo. É por esse trânsito de fuga que ainda podemos gerir as nossas saídas mediante o triunfo. Com isso, quero manifestar que o percurso da existência negra dissidente se faz nesses trânsitos de fugitividade. Fugitividade que avança sobre os espaços de poder, que se lança, mas conhece os caminhos das florestas. Pois é ainda sob os efeitos dos encantamentos que somos levados em segurança de volta para casa, mesmo quando nos assustamos com o latido do cachorro, que ligeiro sente o calor do nosso corpo a correr. Mas, lembrando: não é desta vez que vamos deixar vocês ganharem como sempre fazem.

5.1 - QUEM EDUCA O MUNDO ANTINEGRO?

O brincar é uma das bases fundamentais para pensar a aprendizagem. Assim, se pensamos em brincar com os meninos da casa-grande, estamos realizando um exercício pedagógico, pois, por meio das brincadeiras, estamos possibilitando um processo de aprendizagem que nos leva a refletir sobre a birra branca desses meninos. E, assim, questionamos: será que podemos brincar com este mundo antinegro? O brincar, aqui, aparece como uma forma de guerrilha e se aproxima das considerações que Luiz Rufino (2021, p. 49) nos propõe:

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de se usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização.

Faço do brincar um efeito de quebra, estilhaço, costura, que evidencia a rigidez com que o mundo colonial escreve sobre nossos corpos e nossas emoções (Mombaça, 2021). Esse brincar também devolve o lugar da vida fora de um tempo acelerado, mas que, aqui, utilizamos como uma forma de guerrilha para pensar o mundo antinegro e o modo como nos fazemos presentes nele. Mesmo perdendo, continuamos brincando. Mas agora utilizamos nossa brincadeira para expressar o lugar de pacto e narcisismo delimitados por vocês, sob a estrutura de uma subjetividade transparente, bem como de uma noção de universalização a ser seguida e guiada (Silva, 2022).

O mundo é o reforço de uma ideia de mundo, de ser, de sujeito, de ontologia, de linguagem uma ideia que busca renegar tudo o que é do negro. Conforme propõe Fanon (2008), o negro é uma criação do branco, pois o mundo antinegro é, em si, uma relação de extermínio operada pelo branco. No entanto, esse mundo não se sustenta apenas em uma dimensão trans-temporal que possa ser interrompida, ele agencia uma ideia de morte social. Como assim? Se pensarmos o negro como uma criação do branco, percebemos que essa construção opera como forma de subalternização e desumanização de existências africanas que passam a ser negras. Esse “negro” é preenchido por mitos e fabulações desconectadas do estatuto de humanidade (Souza, 2021). Esse mesmo estatuto delimita os resquícios do polo moderno-colonial que gerencia os processos de subjetivação e que estrutura as formas sociais e culturais do sujeito.

São nas extensões desses mitos que vamos interrogando os modos de ordenamento colonial que delimitou a experiência mundana à sua relação com a antinegitude. Mas, para chegar à compreensão dessa relação, é necessário pensar como, sobre aqueles que são considerados negros, prevalece um outro sentido do que seja ser negro. Se o negro passa a ser concebido como um ser inferior, reforçando seu não lugar dentro do enquadramento da própria branquitude, seu reposicionamento se dá no exercício de reconstrução existencial. Uma reconstrução que delimita para si uma realocação de sua ideia de mundo e uma contraposição ativa aos mundos de fundamentação criados sob uma ordem branca (Andrade, 2023; Souza, 2021)

Ao pensar em um outro sentido para o negro, expressamos o modo como esse lugar paradigmático constrói a experiência negra em escala global e, em particular, em sua dimensão brasileira. O negro torna-se uma abjeção a ser destruída (Mbembe, 2018; Nascimento, 2019). Essas reflexões descrevem como se deu a construção da sociedade brasileira, expressa nas narrativas do diário das favelas, na vida sofrida de Maria-velha, e que hoje nos faz questionar a desumanização presente nos olhos de Maria-nova. Ao pensar a favela como um grande mucambo, um quilombo, uma casa distante da casa-grande, revelamos que aqueles que ainda se consideram senhores podem ir até lá, destruir e expulsar porque ainda acreditam que nós lhes pertencemos (Evaristo, 2017).

Vemos, pelas lentes de Rosana Paulino e Jota Mombaça, este mundo antinegro um mundo que, como um vampiro, bebe da carne negra numa construção sádica. Aqueles olhos que adentram as galerias não dão conta da quantidade de pessoas africanas escravizadas. Ali, todos carregam o sangue de um ancestral submetido a uma situação de zoomorfização, coisificação, de ser visto como animal. É assim que percebemos os efeitos da violência, quando

Mombaça (2021) destaca o modo como a existência branca ainda olha para a existência negra. Ele narra esse mundo como trauma, um mundo que não suporta a existência negra, mas que se alimenta dela como exercício de manutenção de si mesmo, mediado pelo regime da fala e do acesso. Mombaça (2021, p. 37) expressa esse mecanismo de relação que a branquitude vai estabelecendo da seguinte forma:

Se por um lado essa ferramenta aparece como parte de um escopo crítico antirracista e anticolonial contemporâneo, cujo sentido é o de abrir espaço para formas de enunciação historicamente desautorizadas pelo regimes de falas e escuta da supremacia branca e do eutrocentrismo; por outro, há também uma crítica tendencialmente branca que insiste em identificar as ativações desse conceito à prática de censura, na medida em que os ativismos do lugar de fala supostamente desautorizam certos corpos (nomeadamente os brancos, cisgêneros, heterossexuais etc.) a falar.

Essa crítica expressa por Mombaça (2021) estabelece também os modelos pelos quais a branquitude tende a pensar os espaços de acesso. Ela não está distante do contexto educacional, pois as mesmas censuras que recaem sobre a fala do sujeito branco que acredita não poder falar permeiam os corpos institucionais educativos. É como se esse sujeito se colocasse como alguém que sabe mais do que aqueles que, a trancos e barrancos, buscam pensar outros modelos de existência e aprendizagem. Esse cenário remete ao que Beatriz Nascimento (2018) narra, ao relatar o momento em que um sujeito branco afirmou ser “mais negro” do que ela, por conta da pesquisa que realizava com a comunidade afro-brasileira. Esse exemplo revela, mais uma vez, o movimento de apropriação por parte da branquitude de lugares que não lhe cabem, e a recusa em assumir responsabilidade pelos poderes que detém. A questão central não é o impedimento da fala, mas o fato de que o questionamento da branquitude parte de dentro, a partir dos seus próprios lugares de poder.

O poder entra como categoria central para pensar o mundo antinegro, pois a negação do mundo ao negro está relacionada a uma estrutura de posicionamento do poder branco. O poder, em si, não tem cor, mas, nas categorias modernas estabelecidas, esse poder delimita uma condição de racialização que reflete o que Sueli Carneiro (2005) escreve, para além do epistemicídio, operam critérios de um *dispositivo de racialidade* que determinam os lugares da morte e da vida negra dentro da condição colonial. Trata-se de um lugar que delimita quem fala e quem ouve, quem vive e quem morre. Nesse exercício de pensar um outro sentido dentro do contexto de emissão do poder, Rosana Paulino (2011) e Jota Mombaça (2021) propõem, em

suas poéticas, uma reflexão sobre como os sentidos do regime da fala, enquanto eixo de poder, têm delimitado outras condições ontológicas e epistemológicas.

Se estamos a pensar a relação que tanto Mombaça (2021) quanto Paulino (2011) apresentam como uma estrutura de responsabilização, mediada por suas poéticas e narrativas, percebemos que esse movimento proposto por ambas tende a ser constantemente alvo do colonialismo e do que o pensamento mombaçiano já delimitou como *capitalismo racial*. Trata-se de uma lógica que, mais uma vez, configura-se dentro do modelo ideológico da inclusão um modelo de controle e de ganho sobre a vida negra no qual a narrativa da morte é a mesma narrativa para a vida. De certo modo, a política da fala opera nos dois sentidos, pois as críticas propostas pela branquitude ao mundo antinegro ainda não imprimem qualquer marca na espinha dorsal do racismo e da branquitude em si. Seus modos de validação continuam sendo benéficos a si mesmos. É nesse contexto que refletimos sobre o modo como Mombaça (2021, p. 38) escreve:

São as relações íntimas, os princípios de seguridade social e subjetiva, as dinâmicas de interação uns com os outros e com o mundo, enfim, toda série de gestos, circuitos e processos que dão textura à vida branca como norma social que deve ser posta em xeque pelas alianças branca.

São essas as relações que ambas autoras estão a tensionar. Mesmo que Rosana Paulino produza uma poética centrada na figura da mulher negra, sua arte responsabiliza os sujeitos que colocam essa mulher no lugar da desumanização e da subalternidade. É nesse ponto que o pensamento mombaçiano deseja chegar. Pôr em xeque como as vidas brancas mesmo quando situadas em modos de aliança tendem a ser beneficiadas pelas políticas coloniais. Daí a necessidade de uma reinscrição ética que se relacione com os modos de projeção que a vida negra dissidente está a afirmar. Para isso, Mombaça (2021) mais uma vez nos conduz à reflexão sobre esse lugar de projeção da vida. Isso exige que o modelo de vida branca se reposicione frente aos sentidos do seu próprio mundo, um mundo que é antinegro. E, ao pensarmos a educação, essa reposição da vida também precisa ser gerida por esse campo, para que, assim, as relações que estruturam o sistema educacional estejam, de fato, orientadas por princípios de justiça social.

Para uma recondução do sentido de mundo, é necessário que um trabalho feito pela vida branca seja efetivamente gerido. Esse trabalho, reposicionado sobre um limbo de condições

históricas, políticas e existenciais, só poderá ser válido se estiver sustentado por um sentido permanente de uma dívida impagável de uma cobrança da branquitude consigo mesma:

O trabalho político dessas pessoas deve, necessariamente, operar conforme um certo programa negativo, em que desaprender, desfazer, calar e boicotar deixam de ser mecanismo acionados contra pessoas negras dissidentes em geral para converte-se numa espécie de ética autodestrutiva da qual o trabalho de aliança branca depende (Mombaça, 2021. p. 39).

É por essa reconfiguração do trabalho e por esse acionamento de repensar o modo como a vida negra é vista, dentro e fora dos espaços educacionais, que vamos refletindo sobre como as relações e os sentidos produzidos no campo educacional também vão sendo estabelecidos. Se a leitura feita sobre o mundo da arte também pode ser uma inscrição possível ao mundo educacional que também pertence à arte, então é preciso reconhecer que o mesmo mecanismo do pacto da branquitude prevalece nesses espaços. Isso se expressa tanto entre estudantes e docentes que ali estão, como também por meio de formas de antirracismo faturado, inscritas numa falsa ideia de inclusão e igualdade. No entanto, tais formas seguem os mesmos códigos morais e éticos coloniais em suas narrativas ontoepistêmicas, pois o paradigma científico convocado pelo sujeito branco não contempla vozes subalternas.

Então, ao perguntar quem educa o mundo antinegro, estou a tensionar quais são as devolutivas que o sistema educacional tem construído tanto para a continuidade da vida negra quanto para a inscrição de processos de exploração dessa mesma vida. A necessidade desse argumento nos leva a pensar como o processo educacional está em disputa seja pelo movimento antirracista, seja pelo movimento que orbita em torno da branquitude. Se pensarmos nas configurações institucionais, sejam nas universidades ou nas escolas de ensino fundamental e médio, os mecanismos de antinegitude continuam a compor o corpo educacional. Isso se expressa tanto na negação da própria negritude quanto na supervalorização da ideia de humanidade que sustenta a centralidade da branquitude em seus paradigmas científicos e epistemológicos.

É importante destacar como, ainda hoje, persiste uma ideia atrasada sobre o que é ser negro empreendida por um imaginário colonial. Para além disso, observa-se o reforço de práticas que tratam toda denúncia de racismo, homofobia, transfobia e machismo como vitimização (Megg, 2017). Esse contexto não está desassociado do campo da educação, pois a reprodução do que ocorre em seu ambiente é reflexo direto da nossa sociedade civil. É nesse engodo que seguimos pensando e questionando uma sociedade que adentra e se mantém nos espaços

educativos com as mesmas práticas desiguais, discriminatórias e preconceituosas práticas que culminam no racismo e em todas as outras formas de violência.

Ao pensarmos que, após mais de quinhentos anos de escravidão, o Brasil ainda não reconhece sua própria história e que os países responsáveis por esses processos nunca foram devidamente culpabilizados, percebemos como as conquistas negras têm sido estruturadas como paliativos para conter a raiva, convertendo-a em um modo de engajamento. É seguindo essa mesma lógica que passamos a refletir, ainda mais, sobre o contexto que se amplia no cotidiano, quando vemos que a vida negra dissidente continua a percorrer um caminho cativo (Silva, 2024). Um caminho que impõe à existência negra uma reconfiguração dos sistemas de trabalho e ensino. Se antes era negado ao negro o direito de aprender a ler, hoje esses mesmos sistemas delimitam a leitura como mais uma ferramenta de exploração. Quero destacar isso porque o processo conduzido pelo capital ainda delimita uma esfera profunda de exploração da carne negra, sustentada pelos mesmos parâmetros que regiam a lógica da prerrogativa colonial.

A prerrogativa colonial continua a agenciar o funcionamento da nossa noção de mundo, e, dentro do processo educacional, essa lógica permanece operando na mesma relação estrutural. Ao mesmo tempo em que há a inserção de jovens negros nas instituições de ensino, esses mesmos estudantes estão sendo sistematicamente expulsos. Trata-se de uma expulsão que se manifesta por meio da construção estrutural de uma condição social e cultural que não reconhece os efeitos e complexidades de vidas múltiplas vidas negras que são vistas como potentes justamente por enfrentarem diversos níveis de dificuldade para acessar esses espaços, quase sempre com a promessa de um suposto melhoramento de vida. No entanto, esse acesso passa a representar, hoje, uma forma de faturamento simbólico ou de esgotamento das nossas lutas.

Ao formular a ideia de um antirracismo faturado, estou refletindo sobre como a nossa luta tem sido agenciada pelo capital. A violência deixa de causar apavoramento e torna-se apenas mais uma notícia comum, sobre a qual algum influence irá tecer análises em suas redes sociais monetizadas criando, assim, uma espécie de sadismo racial. Um sadismo que se expande sob a lógica da faturação da morte social negra. É nesse lugar de crítica ao *capitalismo racial* que a educação precisa tensionar. Ao pontuar a ideia de um capitalismo atravessado por um substrato racial, compreendemos que o processo capitalista se confunde com o próprio processo racista que desencadeia o mundo antinegro. Um mundo que lucra com a vida negra, seja em vida ou em morte, tecendo suas normativas de crédito de vida e crédito de morte. Esse

mesmo sistema é o que determina, a este espaço social, o lugar do sucateamento e do esgotamento da vida seja ela viva ou declaradamente morta (Moten e Harney, 2024).

É perceptível afirmar que estamos diante de uma relação difícil de ser pensada pela educação, pois, sob o aparato de uma lógica neoliberal, a educação ainda é vista como uma possibilidade paradigmática de mudança para a vida negra. Ensina-se que conseguiremos sair dos nossos bicos, dos nossos quartos de despejo, para morar em condomínios; que devemos ficar satisfeitos com conquistas que dizem respeito a direitos básicos, mas que foram transformadas em símbolos de uma vida estável. No entanto, essa análise revela mais uma construção do pensamento crítico: a educação, ao invés de tensionar a ordem vigente, muitas vezes opera como um mecanismo de readequação e manutenção do capitalismo racial. E é justamente por isso que precisamos, com urgência, aplicar um enfrentamento radical e anticolonial a essa lógica.

Ao pensarmos na readequação que o campo da educação promove, é necessário refletir sobre como suas relações podem, de fato, beneficiar mudanças sociais. Vemos que seus modelos de articulação operam como peneiras tentando tampar o sol. Mesmo quando conseguimos adentrar os espaços de poder branco, é fundamental que saibamos construir caminhos de fuga. Pois, trata-se de uma estratégia de enfraquecimento do capitalismo racial e de abertura para aqueles que ainda virão. Essa condição se aproxima do que propomos ao falar de pedagogia acuir lombada: uma estrutura pedagógica de organização negra dissidente, que se exercita a partir de uma formulação crítica voltada à justiça social. Que aponta caminhos para uma educação que posicione a transformação da realidade não como efeito paliativo ou contratual, mas como cobrança da dívida impagável — uma condição de responsabilidade histórica, redefinida no espaço-tempo da existência negra. Pois a combustão dessa ação é a nossa raiva, que se mantém em trabalho, mesmo quando adormecida.

É por meio de uma pedagogia acuir lombada que podemos tensionar o mundo antinegro e seus códigos éticos seja por um movimento de redistribuição dos sentidos da violência, seja pelos instrumentos de cobrança que vamos criando, dia após dia, nos efeitos de construir, nas quebras, novas formas de estilhaçamento (Mombaça, 2021). Esses movimentos de estilhaço se constituem como comunidades que se posicionam em uma configuração de organização autônoma, na criação de quilombos/cuir lombos como formas de expansão e desenvolvimento de acionamentos para a reconfiguração da vida. Esses espaços nos servem para pensar o movimento que estamos tensionando dentro da educação, em direção a uma configuração

curricular outra, a partir de um assento epistemológico insurgente, que nos possibilite transformar.

Assim, me posicionei a pensar uma pedagogia acuir lombada a partir do que é tensionado por Rosana Paulino e Jota Mombaça. Essa crítica, seja por meio de suas narrativas ou poéticas, é elaborada com o intuito de colocar o mundo antinegro sob o efeito da destruição. Ela se localiza tanto no modo de fazer e na construção estética do trabalho de Paulino quanto no efeito motor das narrativas anticoloniais propostas pelo pensamento mombaçiano que busca fazer com que pessoas brancas passem a se cobrar e, de algum modo, redirecionem a própria infraestrutura mundana da vida branca. A pedagogia acuir lombada torna-se, então, um efeito de demolição do mundo que conhecemos. É isso que Mombaça (2021, p. 41) apresenta ao indicar como a vida negra tem tensionado:

Todos que atravessamos esses circuitos, como artistas, curadoras, críticas, escritoras e agitadoras negras somos desmembradas por essas contradição, e em alguma medida nosso trabalho tem sido o de ocupar e demolir, num movimento, habitando os escuros do mundo da supremacia branca para então estuda-los e adivinhar brechas, bordas, gatilhos, campos de explosão e implosão, linhas de fuga e moonlights para outras terras. Mas não quero que essa forma de narrar faça o processo parecer menos denso, porque materialmente o que esse trabalho engendra, como efeito de sujeição negra, tem também custos somático políticos brutais.

Neste contexto de sujeição negra e dos custos impostos pelas políticas brutais configuradas e mantidas pelos pactos da branquitude, aciono a pedagogia acuir lombada como um efeito de colocar em crise os modelos sociais e culturais edificados cotidianamente. Modelos que pensam a existência da vida negra dissidente sob o engodo do valor que pode ser faturado desses corpos que estejam vivos ou mortos. Como escreve Mombaça (2021, p. 44): “os procedimentos extrativistas, seja cognitivo, simbólico, projetam o lugar de poder e centralização das pessoas brancas, e negras sempre nos sentidos das margens”. Percebemos, assim, o mesmo efeito operando dentro da academia e em suas construções curriculares. Mesmo com os discursos de avanço em direção à decolonização, continuam sendo sujeitos brancos, cis e heterossexuais os que ocupam a centralidade desses processos. Esta afirmação pode soar reativa, mas é a realidade que se expressa nos currículos e nas ementas ainda a serem preenchidas por educadores que afirmam estar construindo espaços educacionais possíveis para a nossa existência. A monocultura da plantação ainda serve àqueles que detêm o privilégio de falar sobre o negro. Entre o antirracismo faturado e a fantasia de uma boa recompensa à vida negra, são eles que ganham suas cartas brancas.

5.2 - QUEM GANHA, QUEM PERDE, ANTIRRACISMO FATURADO

Ao brincar com os meninos da casa-grande e demonstrar o mundo que os tem, quero salientar que esse mundo nos faz perder mesmo quando ganhamos. Mas, por direcionamentos diferentes e difusos, temos construído rotas de fuga que nos possibilitam alcançar outro estágio de desenvolvimento, frente aos modelos coloniais e suas instâncias. Sob uma condição que marca o valor da existência negra, é preciso compreender que, para pensar em ganhar, é necessário caminhar por terrenos ásperos, por lugares escuros, onde a luz não aparece, onde o som provoca medo, e onde as trocas e caminhadas precisam acontecer ao anoitecer e o descanso durante o dia surge como um refúgio da pele diante da noite. É nesse caminhar que estamos a guerrear. Pois, ao nos tornarmos insubmissos e insubmissas, assumimos a guerra como um anúncio do que está por vir e do que ainda vai acontecer.

Quero parafrasear o que Beatriz Nascimento (2018) nos aponta ao afirmar que o dominador é, por vezes, meio ingênuo. É a partir desse lugar de ingenuidade que penso o modo de brincar como forma de expor como o antirracismo proposto pela branquitude opera, em grande parte, como uma estratégia de faturamento. Assim como nos alerta Jota Mombaça (2021), não é porque pessoas brancas aprenderam a linguagem do antirracismo que deixaram de ser racistas. É por essas vias que observamos seus ganhos lucros simbólicos e estruturais que se alimentam das suas próprias birras. De alguma forma, esses sujeitos compreendem sua condição subjetiva e mundana como alicerce que sustenta os efeitos de um sistema que os coloca como parâmetro dos critérios de verdade.

Ao pensar o antirracismo faturado, quero refletir sobre essa forma de antirracismo como uma dimensão crítica que é fecundada pela pedagogia acuirolombada e que segmenta os efeitos e os direcionamentos da dívida impagável. Para essa compreensão, proponho uma análise da ideia de valor delimitada na educação por um modelo de capitalização. É nesse contexto que o antirracismo faturado reposiciona a branquitude sob outro paradigma ainda orientado pela lógica do ganho, e não da perda. É necessário destacar que, ao falar de branquitude, não estou propondo uma cisão entre sujeitos brancos e negros, mas sim uma crítica ao modelo de dominação racial que se mostra de forma clarividente no campo educacional. Trata-se de uma estrutura social e cultural que promove o ganho simbólico e institucional sobre a representação da vida negra.

O que desejo delimitar com o conceito de antirracismo faturado são as coordenadas de uma apropriação feita pela branquitude, marcada por uma projeção desleal. Isso aparece

claramente no exemplo descrito por Jota Mombaça (2021), ao analisar os espaços de arte e as dinâmicas de legitimidade da fala, onde opera uma arquitetura do poder centrada na consciência das pessoas brancas. Essa arquitetura perpetua o mesmo funcionamento mundano da dominação, como um movimento de rotação em torno do que já foi feito mas agora reposicionando o espaço e o tempo, em que, na política do lugar de fala, compram-se pessoas negras ou permitem que estas concedam liberdade para que os brancos falem. No entanto, essa não é uma questão que exija tantos exemplos. Basta observar que, ainda hoje, mesmo nas áreas consideradas mais progressistas modelo de branqueamento tangencia e controla o corpo negro.

O ganho quase sempre é posicionado dentro de uma narrativa colonial, capitalista e racial. Ao perceber que, ao ganhar, estamos, na verdade, perdendo, entendemos que, na dimensão do tempo que nos resta enquanto sujeitos negres dissidentes, seguimos em perda contínua. O que desejo manifestar é que a educação, embora seja um espaço de produção de alteridade, também se torna um espaço onde essa alteridade não se constrói. Como refletido em páginas anteriores, da mesma forma que a educação se propõe a humanizar, ela também desumaniza. Essa desumanização ocorre tanto de forma visível quanto invisível, atravessando a percepção da consciência, do inconsciente, e até mesmo se expressando em processos de violência física.

Rosana Paulino (2018) escreve sobre os nossos olhos em cores, fotografias, linhas e fitas os ganhos coloniais. É o que vemos em obras como Paredes de Memória, Assentamento, Atlântico Vermelho. Inevitavelmente, somos levados a observar que, mesmo dentro daqueles espaços de arte que não buscam apenas uma ideia de arte como aprimoramento do belo, mas como confronto, estamos, ao mesmo tempo, ganhando e perdendo. Ganhamos não porque estamos a ocupar, mas porque estamos a dialogar com uma arquitetura colonial, racista, machista, antinegra, antilgbtfóbica, cis e heteronormativa mesmo que isso esteja nos custando a vida. Perdemos porque, nesse processo de engajamento, estamos nos responsabilizando por uma dimensão de liberdade que, em parte, nos adoece mais do que nos liberta. Ou que, por vezes, nos paralisa no meio do caminho, como aconteceu com Eduardo Oliveira de Oliveira¹⁰.

Esse adoecimento vem na forma de estar sempre perdendo. Mesmo quando nos colocam diante de uma enorme parede de patuás onde se estampam rostos negros, conseguimos pensar não apenas em uma ressignificação das nossas raízes - raízes que talvez tenham sido

¹⁰ Beatriz Nascimento (2018) destaca seu carinho por Oliveira e Oliveira como um importante pesquisador negro Brasileiro que mediante o racismo acabou entrando em processo de adoecimento mental sem fim tirando a sua própria vida.

delimitadas como propriedade colonial por algum colono, mas também em como esses rostos podem significar a morte negra de jovens negros, colocados como abjeção no lugar da vida. Essa vida, por sua vez, define a existência desertora das manifestações de morte que ocorrem nos becos, nas favelas, em seus quartos de despejo. Ainda assim, de alguma forma, essa *Parede de Memória* expressa sonhos. Sonhos que nos permitem imaginar uma raiz que liga e estabelece um presente possível, liberto das armadilhas coloniais. Percebo que ainda é bom viver. Fabular. Porque a vida ainda tem que ser vivida ou melhor, estamos nos humanizando.

É nesses caminhos que vou pensando o ganhar e o perder, assim como os efeitos que esse ganho produz ao brincar com os meninos da casa-grande. Refletir sobre isso é também pensar na possibilidade de perda e de ganho ao tentar educar o mundo antinegro, e, para além disso, nas relações que se instauram ao discutir o antirracismo faturado. Esse antirracismo que transforma nossa vida negra em dinheiro seja pelo ganho, seja pela perda, que ocorre dia após dia. Seja o negro que alcança grande sucesso em uma obra que recebe prêmios nacionais ou internacionais, seja aquele que foi assassinado violentamente pela polícia e que se torna manchete nos telejornais, impulsionando índices de audiência que determinam o valor financeiro gerado por essas vidas seja na ascensão, seja na morte.

A noção de um antirracismo faturado ganha, em parte, definição. Mas é necessário refletir sobre como esse antirracismo faturado chega à educação e como condiciona um modelo de capitalização racial das nossas vidas. O primeiro direcionamento desse antirracismo é a centralização do roubo intelectual. Um roubo que se manifesta de maneira sutil, mas que impacta diretamente na validade dos corpos que estão produzindo conhecimento, ao mesmo tempo em que transfere a honraria e o prestígio intelectual para sujeitos legitimados pela estrutura colonial do saber. Aqui manifesto minha crítica a muitos autores renomados, como Boaventura de Sousa Santos, que propõe uma mudança paradigmática na construção do pensamento buscando deslocar o eixo do Norte global. No entanto, sua própria condição enquanto homem branco, cis, heterossexual e acusado de assédio, reposiciona a centralidade da escuta e da fala, mesmo quando pretende descentralizá-las. Antes mesmo dessa proposta, vozes negras, como a de Lélia Gonzalez (2021), já reposicionavam o eixo epistêmico ao cunhar o conceito de *amefricanidade*, uma chave teórica e política forjada na experiência da mulher negra latino-americana.

Não tenho preocupações em definir, de forma fechada, o que seja o antirracismo faturado, pois compreendo que essa dimensão estará sempre em atualização, assim como o próprio sistema capitalista que a sustenta. O que desejo manifestar são as demarcações desse

antirracismo no campo da educação, especialmente aquele que advém do processo contínuo de roubo intelectual. Com isso, reafirmo o lugar do epistemicídio praticado contra o pensamento de sujeitos negres que estão produzindo saberes e tensionando as estruturas do conhecimento. Da mesma forma, questiono a beneficiação midiática de certos avanços simbólicos, frequentemente celebrados em forma de regulamentos e políticas públicas, mas que, na prática, permanecem mais distantes do que próximos da nossa real emancipação.

5.3 - BRINCAR COM ELES SEM ESQUECER DE ONDE VEM.

Ao apontar os sentidos do antirracismo faturado, muitas questões atravessam a condição de entrosamento entre as dimensões que surgem e se revelam diante do que esta dissertação propõe. É a partir do modelo crítico proposto por Rosana Paulino e Jota Mombaça que nos tornamos capazes de pensar o modo de vida que está sendo gestado e como o brincar com as nossas vidas tem se transformado em um dispositivo de esquecimento sobre de onde viemos.

Na *parede da memória* apresentada por Paulino (1994/2015), diversas afetações podem ser elaboradas no processo de leitura daquela tela. Podemos dizer que essa obra, por si, retrata tanto um passado grandioso e vitorioso da vida negra quanto um lugar de tristeza e dor. Trata-se de uma parede de memória. A memória é uma dimensão fundamental para qualquer sujeito. Contudo, durante um longo período histórico, a memória da população negra foi submetida a um processo de obliteração um apagamento sistemático de sua identidade, como estratégia social e cultural de desumanização. Esse processo deve ser compreendido como expressão direta da antinegitude (Nascimento, 2019).

Figura V – Parede da Memória - 1994



Fonte: Rosana Paulino

Essa obliteração opera como uma dimensão de branqueamento e embranquecimento, atuando como um formulador social e cultural do apagamento negro (Bento, 2002). É por essa via de pensar outras memórias que somos afetados pelo duplo movimento proposto na arte de Rosana Paulino. Mais do que tensionar o passado, sua obra nos direciona a criar novas paredes de memória, a partir de outras vozes - vozes que se comprometem com uma condição central, não esquecer de onde viemos. Esse não-esquecimento é o que liga as *Paredes de Memória ao Assentamento*. É o fio da vida que desce pelas pernas daqueles que gestam, e que, de algum modo, já foi marcado por um útero inscrito no lugar da subjugação diante da cor (Paulino, 2018).

O não-esquecimento sobre quem somos é um dos modos mais potentes que as *Paredes de Memória* nos oferecem para pensar uma educação comprometida com um modelo que sustenta os sentidos de justiça social. De algum modo, trata-se de uma educação que esteja construindo práticas antirracistas, apoiadas em dimensões étnico-raciais e na plena consciência tanto da estrutura consciente quanto inconsciente do racismo e de outros processos de violência que têm como alvo a existência negra e seu extermínio. Essa é a condição que estamos negociando: a possibilidade de um ordenamento das nossas existências enquanto categoria de sobrevivência e permanência.

Gostaria muito que as nossas narrativas pudessem ser direcionadas à condição da vida. Mas, infelizmente, o que tem cabido às nossas existências negras e dissidentes é a sobrevivência. Entretanto, mesmo nesse lugar de troncos e barrancos, ainda sustentamos a vida como possibilidade como um modo de romper com as narrativas que subjagam nossos corpos

e apagamentos históricos. Aqui, desejo pensar a educação como uma possibilidade de produzir vida, mesmo sabendo que, tantas vezes, ela também produz morte. Talvez esse seja um dos problemas que precisaremos voltar a formular: afinal, o que é educação? De algum modo, as coisas estão perdendo sentidos e, ao mesmo tempo, outras estão ganhando novos significados. No entanto, é preciso perceber como a precariedade da vida tem se tornado cada vez mais insustentável, e isso exige que reconfiguram nossos modos de existir, de resistir e de imaginar.

Se existe alguma maneira de criar memórias, é lutando por elas. É assim que percebemos o modo de produção que somos forçados a gestar. É na busca por gestar memórias que Rosana Paulino (2011) quer nos afetar. Essas memórias precisam atravessar o tempo, produzir *quebras*, sentir o estilhaçar de verdades sendo demolidas. Verdades que, sem validade, configuram um modo de ler o outro como alguém separado, distanciado, e não a partir de um sentido de afetabilidade (Silva, 2024). Esse modo de leitura configura, para o modelo de vida moderno, um ordenamento de superioridade que, ainda hoje, determina nos critérios ontoepistêmicos a vida e a liberdade como condições incompatíveis com a existência negra.

Brincar com os meninos da casa-grande é um percurso que exige muita precaução, pois não sabemos se eles são ou não nossos aliados. É na medida das alianças que vamos negociando nossas vidas. Nessa *negrociação*¹¹, exigimos de volta nossas línguas, com as quais consagramos com nossos estilhaços este mundo imundo. Assumimos, assim, uma dimensão proletária do saber, como modelo subversivo às práticas coloniais supervalorizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Brincar com eles, sem esquecer de onde viemos, é lançar a responsabilidade da nossa vida no resguardo das nossas memórias - memórias de quem somos e, de algum modo, reposicionar, àquele com quem falamos, o seu próprio lugar de responsabilidade.

¹¹ Faço uma menção a performance “Negrociação: Minha língua está em sua boca e eu a quero de volta” do artista visual Yhuri Cruz que nos ajuda a refletir o lugar de reposição de humanidade a corpos de pessoas africanas escravizadas que se assemelha ao que é proposto pela Saidiya Hartman com a Vênus em Dois atos (2020)

6 - ESCREVER EM OUTROS QUARTOS DE DESPEJO

Na seção três, “Outros quartos de despejo”, resgatei memórias que pudessem ser associadas ao que Carolina Maria de Jesus já dizia em 1960, quando publicou seu livro pela primeira vez. Ao me deparar com os escritos de Carolina, nunca havia lido nada que pudesse ser tão real quanto o que meus olhos já tinham visto. Fugia de tudo o que havia aprendido na escola. Não se parecia com os grandes clássicos da literatura brasileira: José de Alencar, Aluísio Azevedo, Bernardo Guimarães. Nem mesmo Lima Barreto, Mário de Andrade e João Cabral de Melo Neto, por quem criei alguma afeição ao que escreveram, foram capazes de causar o que Carolina causou em mim. Ela me arrancou lágrimas. Carolina me fazia lembrar da minha mãe, tias, madrinhas, vizinhas. A única diferença era o território dessas vidas. Mas sua narrativa produzia em mim algo que eu achava que só meus olhos podiam sentir.

As palavras sempre têm muito a dizer, e a literatura, de alguma forma, pode dar vida a uma vida morta, um lugar de vivo-morto que é a existência negra. A literatura torna-se um meio de reimaginar outros sentidos de vida, de abrigar nossos sonhos de volta para casa ou nos ajudar a fugir de casas que não são nossas. Agora retomo a esses outros quartos de despejo que desembocam em becos de memórias, os quais revelam ainda mais o modo como as vidas negras são posicionadas no mundo. Esse lugar de pensar como nossos corpos são lidos, tocados, vistos especialmente nossas carnes retintas e pardas, que se tornam simultaneamente desejo e ameaça para quem nos odeia ou finge nos amar.

Os outros quartos de despejo aparecem neste texto como um modo de expressar, em parte, o que é escrevivência: um lugar de escrita viva, que nos quebra e nos obriga a criar movimento para tentar sobreviver aos percalços da vida, mesmo quando não sabemos por onde estamos andando (Felisberto, 2020). Penso, assim, nessas escrevivências que abraçam a vida sem deixá-la sozinha. São nesses quartos de despejo que desembocam em becos de memória, onde utilizamos nossa imaginação como força frutífera, que acionamos nossa língua selvagem e nossa indisciplina. É pensando na indisciplina que desejo falar nesta seção sobre uma indisciplina que se faz disciplinada para abrir caminhos e que talvez seja esse o susto que muitos têm ao dizer que este texto não delimita um modelo indisciplinado.

Não quero tratar a indisciplina como simples recusa ao sistema, mas como efeito de uma construção crítica e engajada. Essa indisciplina me faz refletir sobre o quarto de despejo como uma narrativa de escrevivência indisciplinada porque Carolina continuava falando, mesmo para aqueles que não queriam ouvir. E isso se reflete cotidianamente quando estamos

a denunciar as opressões. Disse no final da seção três que este é o meu quarto de despejo - agora com um diploma que contempla um sonho. Mas, como nos lembra Conceição Evaristo (2018), sonhos não enchem barriga. O que fazemos com a barriga vazia? O que vocês têm feito com as nossas indisciplinas?

É ao pensar nessas condições que gosto de refletir sobre a *dívida impagável* que é apossada de nossas existências. Uma dívida que não é nossa, mas que acabamos carregando como forma de sustentação do mundo em que nossas vidas se encontram. É nesses espaços que lanço o olhar sobre como a educação, ao mesmo tempo que humaniza, também desumaniza dentro de uma dimensão prevalente do capitalismo racial, que “reconfigura os modos de apropriação do trabalho de comunidades racializadas contra estas comunidades” (Mombaça, 2021, p. 52). Isso nos conduz à auto-objetificação, à cobrança de um lugar que não nos pertence, mas que é, sistematicamente, dirigido a nós, sujeitos negres e dissidentes.

Ao pensar na escrevivência de Conceição Evaristo, percebo que estamos falando de algo vivo que a literatura nos permite criar conexões com nossas experiências. Vejo nela um modo de contar verdades, é assim que compreendo suas escrevivências. Em *Becos da Memória*, Evaristo (2017) nos apresenta as histórias de Maria-Velha, Maria-Nova, senhor Bondade, Tio Totó, Negro Alírio - personagens que vivem dentro de quartos de despejo, assim como os que eram narrados por Carolina Maria de Jesus (1993) em seu diário. Agora, é uma Conceição que nos conta essas histórias. E, de alguma forma, elas nos conduzem para um outro sentido de verdade e validade no mundo.

As palavras podem contar verdades e mentiras. Podem contar e recontar histórias, colocar critérios sobre o que é verdade ou validade histórica. Quando penso na relação entre mim e Maria-Nova, gosto de refletir sobre como as palavras nos permitem aprender a ler o mundo e como Evaristo (2017) revela esse poder que as letras tomam na experiência negra. Aprender a ler o mundo talvez seja o mais próximo que conseguimos chegar de uma condição crítica, pois colocamos em questão toda a estrutura que delimitou a nossa existência. O mundo, como o conhecemos ou como o aprendemos na escola, muitas vezes esteve a nos mentir. E, de algum modo, essas mentiras pareciam fazer sentido, já que esse mundo não deveria mesmo existir para nós. Mas, e agora: o que fazemos com essas mentiras?

O mundo é uma elaboração construída pelo humano. Por muito tempo, esse mundo esteve em constante negação ao negro. É o que Fanon (2008) nos aponta ao refletir sobre os fragmentos do *outro eu*. Esse sujeito corrompido, situado fora de qualquer sentido ontológico que pudesse resguardar sua existência. Já que nenhuma ontologia parece comportar a existência

negra, é necessário tentar esboçar a abertura dos portões deste mundo para fixar-se dentro dele. No entanto, essa entrada não se dá como acolhimento, mas como uma *descida aos verdadeiros infernos* - infernos que não advém de nenhuma apologia cristã, mas que expressam uma narrativa real do horror e do mal-estar que o mundo negocia com a vida negra de um consciente e inconsciente que passa a definir a nossa condição enquanto existentes (Souza, 2021).

Ao adentrar no espaço acadêmico, percebi como a leitura do meu mundo havia sido realocada para um mundo que não me pertencia e que, sobre as ruínas de um modelo de embranquecimento, eu deveria me moldar a um modo de vida e de estar no mundo que me era estranho. A escolha da formação posso afirmar que também advém desse lugar. No entanto, não foi influenciada pelo pensamento dos filósofos ocidentais, mas pelo pensamento de uma única filósofa que chamou minha atenção ainda no ensino médio: Angela Davis. Curiosamente, seu nome jamais foi mencionado ou debatido em qualquer componente curricular durante minha graduação, isso diz sobre o lugar do racismo e a filosofia.

A saída de casa para o mundo é sempre algo interessante. Apesar de estar longe da minha casa, percebia que minha casa nunca estava longe de mim. “Estar em casa”, aqui, refere-se à ideia de comunidade - uma que se fazia presente na convivência com 170 pessoas em uma mesma residência universitária onde pairavam a diversidade e a diferença. Essa comunidade praticava um modelo de quilombagem em meio a uma universidade elitista e racista (Moura, 2001). A filosofia sempre foi uma área de muito interesse. Adorava refletir, após as aulas, sobre tudo o que havia sido dito. Mas o que mais me chamava a atenção era perceber como aquele pensamento, tão articulado, fazia parte de um sistema maior e como a própria experiência humana era coordenada por esses discursos.

No entanto, não era qualquer pensamento que se colocava para ser refletido. A filosofia, em muitos aspectos, reforçava desigualdades, operava subjugação e definia, com clareza, a face de quem pode ou não filosofar. Não é por acaso que Charles W. Mills (1999) afirma que a filosofia é uma das áreas mais brancas do saber. Essa crítica também é trazida por Lélia Gonzalez ao refletir sobre o lugar da filosofia em sua trajetória como espaço de branqueamento, tal como discutido por Bento (2002), ao evidenciar o modo como a autonegação racial atravessa tanto o campo consciente quanto o inconsciente da pessoa negra.

A luta por uma educação antirracista se evidencia dentro deste quarto de despejo, nestes becos de memória que revelam o real e mostram como esses espaços se tornam formas de aquilombamento e acuir lombamento - uma busca por justiça conduzida por aqueles e aquelas que, inseridos nesses contextos, insistem em romper com a lógica excludente. De algum modo,

a educação carrega um sentido tão forte para as nossas famílias negras que, em sua auto-organização, passam a vê-la como um meio legítimo de enfrentar os lugares de determinação impostos às nossas existências.

Essa crítica se relaciona diretamente com meu encontro e também meu embate com as construções filosóficas e seus parâmetros ontoepistêmicos centrados em modos de pensamento euro-ocidentais (Silva, 2024). Um modelo em que o pensamento negro foi, por muito tempo, tratado como menos interessante, menos válido, menos essencial que os cânones consagrados. Essa disputa, no entanto, abre espaço para novas problematizações. Refletir sobre essas questões nos permite avançar em sentidos outros - sentidos que desafiam a lógica colonial da produção do saber.

Ao revelar o lugar de soterramento em que muitas vidas negras foram colocadas no processo de construção acadêmica, passo a pensar mais profundamente em como a vida negra é constantemente posicionada à margem, mesmo nos espaços onde o saber é disputado. Aqui, gosto de refletir sobre as tensões que vivi ao debater o racismo dentro das estruturas curriculares, nas suas escolhas temáticas, nos seus diálogos, na própria consciência que se constrói em torno dos debates. A vida nesses quartos e becos nos ensina algo fundamental: aprender duas vezes ou quantas vezes for necessário. A colocar em questão o próprio lugar do conhecimento que nos foi ensinado. Essa prática tem se configurado como um direcionamento claro da pedagogia acuir lombada: uma tocaia contra os modos de morte social, uma convocação para ações cada vez mais subversivas.

Aprender duas vezes é aprender na língua do colonizador e também na nossa. É conduzir, por meio da experiência subversiva, a desconstrução da linguagem ensinada como obrigação e a reinvenção da língua que resiste (Anzaldúa, 2000). É dominar a gramática e a semântica colonial para, então, produzir um novo significado de autogestão. Uma autogestão que nos permite ensinar aos nossos camaradas, e dizer a eles para nunca esquecerem de onde vieram, nem de quem são. Antes de vocês chegarem, nós já estaremos aqui. À espera de vocês. E assim, seguiremos construindo mais Paredes de Memória. E como fantasmas, começaremos a cobrar de vocês esta *dívida impagável*.

7 - EM DEFESA DE UMA PEDAGOGIA ACUIRLOMBADA

Chego na seção final desta dissertação após um grande exercício de costura teórico-metodológica, em que os sangramentos foram uma extensão do visível e do invisível. Agora, lanço-me ao fim como um movimento de criação, e não como encerramento. Não quero pensar em um modelo único para refletir uma pedagogia acuiirlombada; quero concebê-la sempre como um ímpeto de ação constante, em transformações e transmutações que se aprimoram a cada vida que rompe com os modelos de determinação coloniais e suas imposições.

Buscar a defesa de uma pedagogia acuiirlombada é escrever em defesa do lugar da vida negra, cuir, trans, gay, sapatão, lésbica, bissexual, um modo de alteridade diante dos instrumentos de colonialidade que tangem nossas existências. Como direcionado nos capítulos anteriores, a noção de *cuir* e *cuirolombo* adotada aqui busca, nesta seção final, os caminhos que uma pedagogia acuiirlombada pretende reescrever na educação. Trata-se de uma pedagogia que se apresenta como condição de realocação das *quebras*, projetadas como sobrevivência, e que avança na reimaginação da vida como um movimento válido entre o terror que nos aprisiona e nos rouba.

Quero pensar a pedagogia acuiirlombada como um corpo dançante, que se move mesmo quando seus pés e mãos estão presos. Um corpo que realoca suas funções aos efeitos de movimentos outros, deslocando a ideia comum de ação que se espera de um corpo. Penso na ação elaborada pelas condições mais variadas da vida, que aciona pousos e aterramentos e que produz movimento, mesmo quando o tempo não está a seu favor. Uma ação que carrega a vida como uma honraria às vidas que se libertam e buscam enclausurar o mundo que as enclausurou.

A pedagogia acuiirlombada surge como uma forma de nos ensinar a “aprendermos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à vida” (Lorde, 2021, p. 45). Este poder, oferecido pela pedagogia acuiirlombada à vida, produz ações, quebras e rizomas que rompem os silêncios e as correntes que aprisionam nossas existências. Um poder que representa o lugar de alteridade, conduzindo-nos à recondução da subalternidade como expressão frutífera de embate ao que é produzido pelo mundo antinegro e pela lógica de aprisionamento de nossas vidas.

Em defesa de uma pedagogia acuiirlombada, continuo a considerar o sonho como uma estrutura importante de ação. Mesmo que sonhar nem sempre transforme nossa realidade, mas “são os nossos sonhos que apontam os caminhos para a liberdade” (Lorde, 2021, p. 49). Essa

liberdade escapa aos pilares modernos exigidos por uma filosofia, ciência e educação ocidentais e seus modelos ontoepistêmicos. Ela se expressa na ação prazerosa de desmentir o amor que nos foi ensinado, bem como nas idealizações e essencializações que são, eventualmente, movidas. Assumimos, pela pedagogia acuir lombada, o exercício de novas possibilidades.

As novas possibilidades que são delimitadas pela pedagogia acuir lombada estão em sua potência no uso das investigações-vidas (Dias, 2024). Esta pedagogia se lança no modo de pensar a existência como forma de aprendizagem, promovendo a quebra do “silêncio em linguagem ação” (Lorde, 2021, p. 52), que coloca em questão o medo que se alastra cotidianamente sobre aqueles que, de alguma forma, pretendem acessar outros lugares. Essa quebra do silêncio, expressa em linguagem de ação, é o que Rosana Paulino (2011) e Jota Mombaça (2021) nos escrevem e, de certo modo, delimita os caminhos que constroem o sentido de uma pedagogia acuir lombada como uma ação comandada pela vida, nos rompimentos do silêncio e na alteridade das quebras.

Refletir sobre a pedagogia acuir lombada é também pensar em estratégias. Estratégias estas que não nos colocam em qualquer lugar de movimento. Por vezes, ao assumir a pedagogia acuir lombada, fui rotulado como uma pessoa esnobe, soberba. Palavras essas que, neste longo processo de pesquisa, culminaram em meus pensamentos. De certa forma, o esnobismo advinha de uma condição de perfuração que eu praticava cotidianamente, ao apontar as incoerências. No lugar da responsabilização pelo adjunto da branquitude, minha postura era lida como ousadia. Era muita ousadia minha, uma bixa negra, querer demonstrar que sabia teorizar, debater, que retirava o conforto ontológico e deslocava a posição de privilégios de determinados indivíduos.

Esnobe, soberbo, metido. Essas palavras pairavam na minha cabeça, dentro do meu quarto de despejo. Era como se elas não pudessem fazer sentido diante da materialidade ao meu redor. Elas ainda ressoam em mim, o que me faz recordar do que Beatriz Nascimento (2018) destacava, quando relatava que a consideravam arrogante. Sentia que tais palavras eram como sal jogado em feridas que começavam a cicatrizar, mas cujo sal rasgava a película recém-formada, fazendo o sangue jorrar novamente. Usei esse sangue, proveniente das feridas abertas, para reescrever as histórias que vocês escreveram, já que papel e canetas eram coisas às quais vocês não queriam que tivéssemos acesso.

Percebi que era isso que esperavam de mim: cutucar as feridas, fazê-las sangrar, rir da dor até causar uma hemorragia. No entanto, essa hemorragia que queriam me infligir já nascia

do encontro com uma *ontologia não realizável* à minha condição de negro. Elas me causavam dor, mas eu sabia nomear todos esses atos. Era o que Fanon (2008, p. 107) chamava de poudamento da existência negra, como um sujeito que pode pensar, que desmonta os mitos criados sobre nossa existência:

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse.

Percebia que minha atitude de negro causava incômodos. Percebia que, em nuances psicanalíticas, isso seria o chiste freudiano e a resistência diante da perda de centralidade, o que gerava desconfortos. Dali nascia a birra branca. Seus pactos narcísicos tornavam-se cada vez mais clarividentes para mim. Percebia que “quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (Fanon, 2008, p. 109). Este círculo infernal é o que a pedagogia acuir lombada põe em questão. É o movimento de sustentar nossa existência e propor, dentro deste enquadramento de morte social negra, a nossa fuga. Essa fuga, que os quilombos e cuirlombos criam como formas de sobrevivência, não é uma recusa da batalha.

A fuga torna-se um modo de sobrevivência, uma ação necessária diante do risco que corremos. Assumir os riscos é um movimento difícil, pois nem sempre conseguimos perceber suas dimensões. É assim que compreendo a indisciplina que esta dissertação assume. Uma indisciplina que está em processo de negociação, pois, embora este mundo seja minha casa, o mundo, enquanto projeto de humanismo, não contempla minha vida. Assim, a indisciplina torna-se negociação. Este escrito é, em parte, sobre negociação as vidas que podem ser transformadas por ela e as vidas que enxergam este texto como um movimento de perseguição.

Essas afirmações demonstram o lugar da pedagogia acuir lombada como um processo de desobediência colonial. O que esteve em curso até então foi colocar em questão os paradigmas hegemônicos, coloniais, antinegros, transfóbicos, homofóbicos, misóginos, sexistas. A pedagogia que escrevi é um modo de colocar em crítica a própria crítica já estabelecida, mas também de ter cuidado com o que se alinham. A pedagogia acuir lombada se faz presente como uma ação que assume a crítica como prática importante entre as apreensões, compreendendo o lugar de mundanidade que é imposto às nossas existências negras dissidentes.

As palavras de Audre Lorde (2021, p. 54) nos ajudam a pensar o lugar de encontro que a pedagogia acuir lombada assume: “para aquelas entre nós que escrevem, é necessário esmiuçar não apenas a verdade do que dizemos, mas a verdade da própria linguagem que usamos.” A pedagogia acuir lombada assume a verdade da linguagem como reivindicação de um mundo orientado por outro humanismo, projetado em uma nova dimensão de educar. Ao assumir esse modo de pensar e refletir, o movimento da *amefricanidade* torna-se estrutura de práxis que garante a liberdade diante dos modos de fugitividade, em direção ao fim do mundo e à possibilidade de liberdade nesta condição de negociação existente.

Assumir a verdade da própria linguagem é assumir a prática. A pedagogia acuir lombada advém desse lugar de se colocar como uma ação concreta entre teoria e prática. Uma ação que provoca cisão com os modos de embranquecimento e branqueamento que apontam a supervalorização de sujeitos brancos como mentores e oradores essenciais para determinadas investigações e pressupostos. A pedagogia acuir lombada se estabelece como estrutura crítica diante dos modelos hegemônicos coloniais que ainda definem e expressam critérios de verdade e validade como estruturação legítima dos paradigmas científicos, filosóficos e educacionais.

7.1- SUJEITO AMEFRICANE/A/O E NÃO O OUTRO RACIAL

Acima, tentei mostrar o processo que faz jus à metodologia utilizada e, em parte, o seguimento que se faz presente em uma pedagogia acuir lombada. Entretanto, sinto que faltou expressar o sentido desta educação e, de certa forma, escrever o significado da educação que se pretende com uma educação acuir lombada é a condição que este estudo delimita. O que é educação acuir lombada? Como disse, não pretendo estabelecer uma definição do que seja uma pedagogia acuir lombada, mas, em parte, esta educação ou pedagogia está correlacionada a uma imersão nas investigações-vidas e à cobrança da dívida impagável (Dias, 2024; Silva, 2024). Por uma educação acuir lombada, estou a pensar um modo subversivo de nosso pensamento, uma outra inscrição epistemológica, ontológica, estética e ética, que escreva os sentidos da vida sobre um movimento crítico, no qual teoria e prática se colocam como uma construção motora, lançando-se no modo de permanência da vida e na produção do conhecimento.

Se a educação tem a função de humanizar o sujeito, o primeiro movimento de uma pedagogia acuir lombada é reposicionar a noção de humano e de humanidade. Quem está dentro e fora desses códigos humanistas? Este é um dos questionamentos que a educação

acuir lombada toma para si como movimento motor de reflexão sobre o lugar da educação no papel da humanização. Assim, coloco em crítica as teorias que pensam a humanização e o humanismo, advindas de uma estrutura ocidental, na qual os enquadramentos do sujeito e do “eu” são realocados à figura do branco como sujeito. A educação acuir lombada contrapõe-se à ideia desse humano e dessa humanização.

Se quisermos pensar o sentido da humanização, precisaremos refletir sobre como podemos buscar uma ideia de sujeito que esteja desvinculada daquele que, de algum modo, é colonial e que nunca pensou o negro como alguém passível de semelhança. E, para esse exercício de pensar o sujeito a partir de outro modelo, quero me posicionar na reinscrição proposta por Rosana Paulino (2018), na figura da mulher negra e do lugar da vida que se move em suas linhas, que cortam seu corpo, mas que, para além disso, nos apontam um sentido de humano por uma lente amefricana, africana, pindorâmica, abya yala, que nos ajuda a pensar os sentidos dos nossos quilombos e cuirlombos.

Por uma educação acuir lombada, concebemos uma ação reposicionada no modo de liberdade e de humanização do ser. Como movimento de libertação, ela é movida por práticas de cuidado entre as outras subalternidades existentes. Ao assumir esse lugar, direcionamos um outro olhar ao sujeito que os paradigmas ontoepistêmicos tentaram determinar. Assim, nesta prerrogativa, buscamos refletir sobre o sentido do sujeito que a condição de *ladino-amefricanos* nos permite, como uma recondução existencial e como reencontro do ser, na reconstrução da vida negra como uma expressão de liberdade (Gonzalez, 2020). Liberdade que é edificada a partir de uma condição lançada sobre uma posição acuir lombada e acuir lombada, num assento diferente de olhar para as nossas existências.

Pensar uma educação acuir lombada exige refletir sobre uma outra condição do sujeito. Como destaquei anteriormente, a dimensão do *cuir* adotada nesta dissertação se desvincula da noção de *cuir* latino-americano, principalmente por compreender que o lugar existencial e humano concentrado na ideia de América Latina constitui uma dimensão que se distancia das vidas negras. Assim, pensar o *cuir* por meio da lente da amefricanidade nos permite construir uma outra configuração do sujeito.

Essa nova configuração do sujeito está sustentada sob o imperativo da linguagem, articulada a partir da condição *ladino-amefricana* e do sentido de *amefricanização* (Gonzalez, 2020). Se a linguagem é um ideal de formalização do mundo, isso significa que o *pretuguês* cria um mundo e, ao criar esse mundo, inaugura uma ontologia que antes não era realizável para o negro. Essa ontologia torna-se realizável por meio de um modelo de existência que

rompe com a ideia de um sujeito universal, transparente, conforme apontado por Silva (2024). Contudo, para compreender o direcionamento de uma educação acuir lombada, que perpassa a condição de um sujeito amefricano, é necessário pensar no que define este lugar da *amefricanidade*.

Segundo Lélia Gonzalez (2020), para além do exercício de questionar o valor construído por outro modo de organização do negro, a amefricanidade carrega implicações políticas e culturais que nos ajudam a compreender a condição do sujeito *cuir* amefricano. Como nos expõe Gonzalez, a amefricanidade nos permite “ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA como um todo Sul, Central, Norte e Insular” (Gonzalez, 2020, p. 135) É nesta experiência que se inscreve a proposta de pensar uma outra condição de sujeito, para refletir sobre os percursos que a educação acuir lombada traça por meio do movimento negro dissidente.

É nesta presença amefricana que se inscreve a arte de Rosana Paulino, que concentra a quebra proposta por Jota Mombaça. Ambas assumem o valor metodológico que a amefricanidade gesta como movimento de ação e como estrutura anti e contracolonial, marcada pela selvageria, pela indisciplina e pela escrevivência. Para observar essa estruturação em curso, podemos visualizá-la a partir do lugar de ordenamento indicado por Gonzalez (2020, p. 135):

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, americanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisadora. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis do pensamento, assim como parte e parcela das minhas diferentes instituições dessas sociedades.

É nessa experiência histórica comum que empregamos as noções de aquilombamento e acuir lombamento, dadas pela *amefricanidade*, e é a partir delas que vamos construindo o pensamento sobre este sujeito *cuir* amefricano, que rompe com o lugar de aprisionamento

imposto pelo racismo. Um racismo que se fixa em todos os níveis do pensamento e que, ao se imbricar com a amefricanidade, permite colocar em xeque o modelo colonial, escrito cotidianamente nas esferas do humano e do mundano. Com base nisso, pensar a noção de um sujeito amefricane, amefricana ou amefricano é pensar uma existência que se depreende de uma ontologia que historicamente se mostrou irrealizável. No entanto, essa ontologia passa a estar em curso pela força da *amefricanidade*, que projeta o quilombo e o cuirlombo como condições existenciais. É este caminho, este trilhar, que me faz compreender a educação acuirlobada como uma maneira de resgatar raízes, de aterrar-se como forma de criar assentamentos, de buscar e gritar pelas vidas enterradas e por suas humanidades. Trata-se de um educar que está em curso, que rompe com as noções de humanidade que nos foram dadas até então.

Uma das primeiras dimensões para se pensar uma educação acuirlobada é o reposicionamento da noção de sujeito. Ao reposicionar esse lugar, empregamos os sentidos de uma educação que busca ampliar nossas formas de organização, propondo um outro modelo que não entende a libertação como um círculo eterno dentro deste mundo antinegro, mas sim como a criação de outros mundos. Sabemos que o dominador é ingênuo. Não caímos mais, mesmo que vocês, aliados, estejam tentando, mais uma vez, sustentar este mundo. Agora dizem que estão fazendo diferente, mas nós sabemos: o que está em curso é, muitas vezes, apenas a repetição reformulada do mesmo.

7.2 - PARADIGMA AFETIVO E ERÓTICO

Ao esboçar o lugar do sujeito amefricane, amefricana ou amefricano, quis salientar como qualquer estrutura educacional que não problematiza o processo de construção da noção de sujeito acaba por reproduzir mais do mesmo. Reposicionar o sentido do sujeito é pôr em questão o próprio lugar da humanização. Entre os grandes nomes que pensam a educação como processo de humanização está Freire (2018). É interessante pensar que o humano proposto por esse grande educador, muitas vezes, pouco se torna questionável. Esta é uma questão que levanto, mas que não me detenho em aprofundar agora; deixo para outro momento, talvez uma parte futura deste trabalho. Por ora, vamos pensar o lugar que este sujeito *cuir* amefricane cria, e os ordenamentos que propõe sobre o paradigma afetivo.

Quero pensar a afetividade como um motor de ação para uma pedagogia acuirlobada. No entanto, não se trata de uma afetividade reduzida à ideia romântica de amor. Talvez seja

necessário, aqui, trazer a noção de amor para repensar a construção educativa e pedagógica. Começo por afirmar que a pedagogia acuirlobada está centrada em um modo de descolonização afetiva. Esse lugar se opõe frontalmente aos excrementos cristãos e ocidentais que delimitam o entendimento sobre o amor e o moldam sob uma dimensão de pureza, criando noções dicotômicas de bem e mal, que, por sua vez, sustentam estruturas opressoras.

Quando falo em descolonização afetiva, coloco em questão o lugar da docência e os códigos morais e éticos que pairam sobre nossas práticas pedagógicas. Não pretendo abolir o amor, mas reposicionar o uso dessas palavras que tantas vezes foram mobilizadas para legitimar atrocidades e barbaridades. Para esta descolonização afetiva, proponho um modo de afetividade presente nas formas de comunidade estabelecidas por experiências negras dissidentes. Experiências que edificam famílias, irmãs, irmãos, *irmes*, e que criam ambientes e mundos seguros como efeito de autocuidado para vidas cuja existência é, desde sempre, marcada pela morte. Não como fim, mas como constituição.

Pensar a afetividade no contexto da pedagogia acuirlobada é promover, por meio de práticas afetivas, um movimento de olhar para a diferença como uma dimensão a ser compreendida, acolhida e não julgada. Trata-se de evidenciar a construção do saber como ação coletiva, e não como empreendimento individual. É, de certo modo, o que Audre Lorde (2021) reivindica ao pensar o uso do erótico como poder. Um poder que estrutura possibilidades outras de pensar, produzir e refazer. Assim, ampliamos o lugar do feminino que Lorde nos convoca a considerar, para pensar esse erótico que emerge da existência negra dissidente na efetivação dos cuirlombos. Um erótico que “encorajar a excelência é ir além da mediocridade estimulada pela sociedade”. Com isso, colocamo-nos no exercício de reinventar a educação a partir de um modelo de acuirlobamento. Em meio aos destroços constantemente lançados sobre nossas existências, somos nós que resgatamos esse lugar erótico como paradigma afetivo.

Lorde (2021) nos oferece elementos para compreender o erótico como um modo de olhar, de permanecer e afirmar: “eu estou aqui; este mundo me pertence; este mundo também sou eu.” É assim que a pedagogia acuirlobada se lança, produzindo outros sentidos e significados para a condição da vida. Esses elementos permitem olhar para o invisível como produtor de esperança, lançando-se cotidianamente contra a matriz mortífera que é o mundo colonial. Tornamo-nos, assim, contrabandistas de armas reflexivas, executando uma práxis afro-brasileira de enfrentamento ao racismo, à antinegitude, ao colonialismo, à transfobia, à homofobia, ao machismo e a outras formas de opressão promovidas por uma ideia de sujeito branco, ancorado numa inscrição heteronormativa tida como norma universal.

Pensar o erótico como paradigma de engajamento é condicionar um modo de atuação que se torna palpável ao sujeito amefricane, amefricana ou amefricano, pois está constantemente a “amenizar a ameaça das diferenças” (Lorde, 2021, p. 71). Para refletir sobre o uso do erotismo como condição fundante da pedagogia acuir lombada, recorreremos às palavras que Lorde nos concebe:

Nosso conhecimento erótico nos empodera torna-se uma lente da qual esmiuçar todos os aspectos da nossa existência, forçando-nos a avaliar cada um deles com honestidade, de acordo com seu significado relativo em nossa vida. E é uma grande responsabilidade projetada do interior de cada uma de nós, não nos conformamos com o conveniente, com o fajuto, com o que já é esperado ou meramente seguro (ibidem., 71-72).

É a partir deste lugar de incerteza e dúvida que colocamos em questão os ensinamentos tidos como verdadeiros e válidos. Lembro que, durante a graduação, nunca apreciavam quando eu questionava essas verdades e validades. Refletir sobre esse lugar que a pedagogia acuir lombada propõe a partir do erótico me faz lembrar do momento em que interpelei uma professora sobre o lugar da ontologia dentro de um paradigma universal. Aquela pergunta a afetou de alguma forma, mas também mexeu comigo. A ontologia que estava sendo pensada naquele momento não compreendia a minha existência negra. E, ao me responder, ela disse que aquela ontologia pensava o humano. Mas sabemos que ser humano não é uma condição automaticamente atribuída ao negro. Para o negro, ser humano é uma possibilidade sempre negada, sempre por conquistar. É aí que reside a potência do erótico: na possibilidade de esmiuçar a minha existência, assim como a de outros, por meio de uma condição de afetabilidade, e não de separabilidade (Silva, 2024).

Seguindo os ensinamentos de Silva (2024), esta afetabilidade está voltada para a escrita de outro modo de olhar para as existências negras. Um olhar que reconhece o racial como elemento de exclusão dentro do contexto ontoepistêmico. É sobre isso que quero refletir: como o racial sempre esteve ausente ou escasso nas teorias educacionais. E, ao lançar o racial como uma dimensão central da educação, somos convocados a repensar uma condição afetiva e erótica como outro modo de compreender a existência. Uma existência que se separa radicalmente da forma como o mundo escreve as pessoas negras.

7.3 - INCINERAR AS CASAS-GRANDES

A metáfora do sonho é um elemento que se alocou de forma constante nesta dissertação. Com isso, quero pensar: quais são os sonhos de uma pedagogia acuir lombada? Quais são os sonhos das existências negras dissidentes? Quais são os sonhos das vidas negras? Essas perguntas permanecem em meu pensamento e na minha imaginação cotidianamente. Mais precisamente, ao refletir sobre um processo de d-e-s-colonização da educação, pergunto-me: como posso efetivar um conhecimento em que a vida ali presente não esteja mais atravessada por cenas de violência? Como posso pensar uma educação em que formas conscientes e inconscientes de existência sejam efetivamente respeitadas, acolhidas e valorizadas?

Sonhar com uma educação diferente do modelo educativo que temos é sonhar com um mundo diferente. Esta premissa não atribui responsabilidade apenas à educação, mas à noção de sujeito que se propõe e elabora esse educar. O sonho cria esperança. Aqui, o “esperar” se faz de modo auspicioso, pois, de algum modo, criamos bandos, cuirlombos, quilombos como ligações com os sonhos que bebem do desejo da liberdade como ação concreta. Uma liberdade que está fora das noções constituídas pela Revolução Francesa. Uma liberdade que se manifesta no grito da subversão contra aqueles que pensam, falam, teorizam e definem sobre nós. Ela está presente quando incineramos as casas-grandes, ou quando voltamos a cobrar todo o trabalho não pago que edificou a riqueza e a propriedade como é o caso das universidades. É isso que chamo de cobrar a dívida impagável (Moten e Harney, 2024).

Aqui, proponho pensar o sonho como uma ferramenta de imaginação política que nos leva a pôr em questão o fim do mundo tal como o conhecemos. Determinar o fim deste mundo é relembrar o que Audre Lorde (2021) nos diz: “as ferramentas do senhor nunca derrubaram a casa-grande.” Essa afirmação, elaborada por Lorde, define o modo como os debates feministas, especialmente os do feminismo hegemônico, não consideravam as posições das mulheres negras, das lésbicas negras e das mulheres do chamado terceiro mundo. Ignoravam o que essas mulheres estavam dizendo e o que tinham a dizer sobre o lugar da vida. Esse lugar da vida aparece na forma como Rosana Paulino nos interpela em suas instalações. Sua obra propõe um modelo que questiona os mecanismos por meio dos quais o mundo definiu quem é sujeito e quem não é. Ao mesmo tempo, revela a contradição: a vida negra foi constantemente condicionada a um não lugar de humanidade, a uma negação do sujeito. No entanto, é nessa mesma vida negra que emergem as rupturas, as quebras, os estilhaços que expõem e rompem os mitos criados sobre nossas existências.

Aqui, o incinerar se apresenta como um modelo de consciência crítica frente àquilo que a casa-grande construiu sobre nossas existências. Trata-se de romper com as estruturas simbólicas e materiais que sustentaram (e sustentam) a dominação racial. É o que Isildinha Baptista (1998, p. 44) nos aponta ao discutir os modos de significado atribuídos ao corpo negro e à dimensão do branco.

O indivíduo branco pode se reconhecer em um “nós” em relação ao significante ‘corpo branco’ e, conseqüentemente, se identificar imaginariamente com os atributos morais e intelectuais que tal aparência expressa, na linguagem da cultura, e que representam aquilo que é investido das excelências do sagrado. O negro, no entanto, é aquele que traz a marca do ‘corpo negro’, que expressa, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta, pela negativização. Vítima das representações sociais que investem sua aparência daqueles sentidos que são socialmente recusados, o negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social. Para o indivíduo negro, o processo de se ver em um “nós” em relação às tipificações sociais inscritas no extremo da desejabilidade esbarra nessa marca — o corpo — que lhe interdita tal processo de identificação; ao mesmo tempo, a cultura incita-o a aderir aos signos da desejabilidade, pela injunção, própria das estruturas da cultura, que resulta do fato de que os signos desse sistema são introjetados pelos indivíduos no processo de socialização [...].

A pedagogia acuirlobada propõe uma reflexão sobre esse “nós” que foi historicamente realocado ao sujeito branco, sustentando-se em uma dimensão de prevalência teórica, sem considerar ou mesmo ignorando a condição do negro. Ou melhor, sem pensar em como esses sujeitos negros vinham sendo concebidos pelos campos educacional, científico e filosófico. Essa é uma das dimensões que a pedagogia acuirlobada aciona como modo de análise: refletir sobre como esse “nós”, que não se inscreve na existência negra, foi imposto como universal. Um “nós” que ditou os processos de subjetivação e consciência, e que ainda hoje se perpetua como uma matriz que se retroalimenta do racismo e de seus modos cotidianos de reinvenção.

Assim, incinerar as casas-grandes é realizar um modo de atuação que confronta diretamente as dinâmicas coloniais e põe em questão seus paradigmas. Esse lugar convoca o sujeito amefricane/a/o para pensar esse fogo que nasce das revoluções e do modo de afetividade regido pelo erótico, um erótico expresso em línguas selvagens, como o *pretuguês* e o *pajubá*. Trata-se de afirmar uma outra noção de sujeito, um outro “nós”, que agora emerge para elaborar um novo paradigma teórico e epistemológico, capaz de reconhecer as existências negras e sustentar a permanência de suas vidas sobre um outro assento ontológico e epistêmico. Uma pedagogia acuirlobada começa a retomar a vida do corpo vivo-morto, de uma vida-morta que se acuirloba numa condição de consciência outra. Uma consciência que, na opacidade,

corrompe o lugar da transparência. Essa transparência com a qual a visão eurocêntrica se acostumou a ditar o que é verdadeiro e válido. Pois sabemos “que a epistemologia nunca foi natural, e que o poder epistêmico é parte de como a dominação funciona” (Collins, 2022, p. 176).

Os sonhos de uma pedagogia acuirlobada estão na visualização do céu sobre nossas cabeças. Estão na segurança da vida que é gestada pelas palavras que embaralham a linguagem e nos tornam seres em constante movimento em direção à liberdade. A pedagogia acuirlobada segura o céu que resta, assim como os Yanomami seguram o céu em meio à tensão que ameaça o lugar de suas vidas. Seguramos o céu por meio da indisciplina que criamos, da língua selvagem que nos constitui enquanto sujeitos, e da escrevivência em nossos corpos como parte elementar da investigação-vida aquela que é feita e que grita para que parem. Aquela que nos impulsiona a andar em bandos, produzindo quebras e estilhaços (Dias, 2024). A terra é também minha. Os seus direitos são meus direitos. Quero minha língua de volta. Quero a dívida que vocês nos devem.

7.4 - EDUCAÇÃO ACUIRLOMBADA

Só consigo pensar numa educação acuirlobada se a mente e o corpo estão em constante entrosamento. Tenho uma memória afetiva que se lança nas compreensões dessa educação acuirlobada, que de algum modo estava por incinerar uma das casas-grandes. Essa memória se localizava numa tarde calorosa de encontros afetivos que me colocam em questões importantes e nuances sobre o lugar da pesquisa. Lembro que, em conversas sobre memória, mostrei uma performance que havia feito para apresentar numa disciplina na graduação, em que me colocava a comer Kant e todos os sintomas coloniais que eram agrupados à minha existência. Lembro-me de me dirigir à igreja, escutar por alguns minutos o sino que tocava daquela torre e da beleza do ultrapassar dos pássaros que rasgavam aquele céu. E ali, ao chegar em casa, comecei a comer Kant.

Sempre gostei muito de filosofia, mesmo que, na educação básica, não tivesse aula que ensinasse o que era filosofia. Mas isso me fazia percorrer três quilômetros para chegar à biblioteca municipal, já que a biblioteca da escola que frequentava havia se tornado um depósito. Ali, procurava livros nas seções de filosofia. Lembro que essa sensação que a filosofia

me causava foi o que me instigou a escolher aquele curso. No entanto, havia também um universo que, para mim, era interessante: o lugar onde a filosofia busca responder ao sujeito.

Nesta ida à biblioteca, encontrei um dos primeiros livros que chamaram bastante minha atenção: *O Suicídio*, de Émile Durkheim. Nessa época, me instigava pensar por que uma pessoa se suicidava. Acreditava que isso vinha também de uma busca por respostas que me distanciassem dessa ideia. Não é à toa que fui em busca de literatura que refletisse essa condição — e o encontro com o romantismo foi um desses caminhos, com *O Sofrimento do Jovem Werther*, de Johann Wolfgang von Goethe. Queria saber o que desencadeava o fato de tantas pessoas, ao lerem esse livro, se suicidarem. Esse lugar vinha de muitas das opressões cotidianas que eu havia sofrido. Acreditava que poderia aprender a caminhar entre elas e talvez esses livros me ensinassem algumas coisas. E ali, o desejo pela filosofia aumentava.

Quando cheguei à universidade, não sabia basicamente nada sobre filosofia. Havia poucos jovens como eu, mas algo que marcava aquela turma era a quantidade de pessoas negras que estavam ali em busca de um conhecimento tão desclassificado, hoje, pela sociedade. Naquele momento de entrada, parecia que haviam cortado a minha língua. Quase não abria a boca, pois parecia que aquele conhecimento não era para mim ou que eu não conseguiria acompanhar o modo do pensamento. Ora, “você não sabe ler um texto filosófico? Não é desse jeito que se faz filosofia. Raça não é um conceito filosófico. Você tem certeza de que este curso é para você?” Mas, ao longo do curso, fui me aquilombando. Não é à toa que, naquele pequeno recinto, havia uma crítica pulsante entre pensamento africano e filosofia africana. “É pensamento ou Filosofia? Ora a origem da filosofia é grega”. As questões raciais estavam tomando a filosofia. As pessoas negras não queriam mais falar sobre Heidegger, Wittgenstein, Frege, Hegel, Marx. Estávamos balançando o universal. Estávamos esmiuçando a sujeira que vocês esconderam. Até mesmo os brancos estavam querendo conhecer uma outra cosmologia, um outro universo, e assim como a minha fugitividade.

Ainda não acabei de contar a história de Kant. Ao voltar para casa, depois desse exercício de ser afetado pela condição do cotidiano, levei-me a pensar sobre os modelos foucaultianos e como o meu corpo estava sempre sob o paradigma da vigilância e da punição. Mas, e a minha razão. Onde é que ela fica? É assim que me proponho a comer Kant. Queria saber onde esse conhecimento poderia me levar e até que ponto esse conhecimento me aprisionava. Comê-lo me permitia embaraçar seu próprio pensamento, tensionar um paradigma que parecia ser incapaz de acessar pelo lugar do meu corpo, pois a minha razão estava sendo

subjugada e como um indivíduo que, na redoma filosófica, parecia não compreender o que estava sendo apresentado.

Quis esmiuçar esse movimento para pensar o que, de fato, é uma pedagogia acuir lombada e como essa pedagogia só pode ser elaborada mediante a prática. Neste caso, a teoria se torna um movimento de necessidade, mas, por si só, não garante a efetivação da pedagogia acuir lombada. Então, ao pensar uma educação acuir lombada, quero pensar uma educação que garanta a nossa liberdade. Essa liberdade, que está fora da noção de humanismo vigente, se faz na nossa prática de subversão, na nossa política da imaginação como um processo de assentamento que busca, em outras cosmologias, um modo de recepção para a vida.

A educação acuir lombada assume as investigações-vidas e, por isso, utilizamos os quilombos e cuir lombos como movimentos de construção de aprendizagem. Assim, pensamos uma educação que não nos faça esquecer quem somos, mas uma educação que é e se faz encruzilhada (Dias, 2024; Feitosa, 2022). Se aquilombar e acuir lombar é, mais uma vez, ser encruzilhada, é também tensionar a linearidade assumida cotidianamente pelo modo de vida e pelas normatizações estabelecidas. Ao aquilombar e acuir lombar, estamos a efetivar a encruzilhada como uma encenação temporal que infringe as regras dos tempos e nos coloca no lugar de quem aprende e ensina. Um lugar de *ser-estar-viver-saber*, diferente da lógica colonial e seus instrumentos de determinação.

Este lugar é conduzido pelas lentes de Belijane Feitosa (2022), que nos ajuda a pensar como uma educação acuir lombada pode ser impulsionada por esse *ser-estar-viver-saber*. Esse *ser*, ao se afirmar, se coloca em uma outra concepção de existência, que delimita uma nova inscrição do sujeito. O *estar* é um movimento de presença no mundo, em que o sentido cosmológico é gerido pelos orís, que auto-gestam o corpo - mas advém de uma formação do axé. Esse *viver-saber* é alimentado por um modo de vida que estabelece, em práticas educativas, uma condição ontológica, epistemológica e ética. Essa condição direciona a vida ao movimento de pensar-dialogar, que está nos modos de encantamento, presentificados pela ancestralidade e pelo modo de autogestão das vidas negras e suas práticas subversivas em nosso corpo-território.

Assim, nos colocamos diante de um modelo de educação que assume a *corpora*¹² do conhecimento - essa *corpora* que é alocada à educação acuir lombada como um modelo de

¹² Martins, M, Leda, (2021, p. 23)

subversão, e que projeta, em sua performance, a grafia do saber e uma outra dimensão do humano (Wynter, 2020). Essa dimensão se expressa no modo de leitura que o corpo faz, como uma maneira de romper, de vez, com os silêncios e que se encaminha ao modo de pensar a educação como uma prática importante, que atribui à humanização um papel diante do mesmo processo que leva à desumanização.

A educação precisa ser uma ação em que seu modo de atuação esteja imbricado no lugar da libertação. Não quero refletir a educação como prática da liberdade pela lente freiriana, pois é perceptível que a leitura construída pelo grande educador para pensar a educação como prática da liberdade está sustentada sobre um paradigma que se ancora nos pilares modernos e em suas bases ontoepistêmicas. Isso não desclassifica o trabalho do grande educador ao pensar a realidade brasileira e o sentido de uma educação que tenha como dimensão a liberdade do sujeito. No entanto, é necessário que estejamos sempre atentos para pensar: de onde vem essa noção de liberdade? E essa noção de sujeito?

Paulo Freire (2021, p. 66) aponta que “o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas de experiências democráticas”. É cabível dizer que o Brasil nunca, de fato, viveu uma democracia ou melhor, para o povo negro, essa democracia sempre esteve retida aos seus alcances, seja sob o prisma racial, capital, jurídico ou econômico (Nascimento, 2018; Silva, 2024). Assim, todo movimento que pensa o negro e a democracia pode ser lido como um esforço para poupar determinadas revoltas ou como uma segmentação de status que impõe condições e estabelece um modelo de inércia frente a questões que a educação aquilombada põe como critérios de investigação.

É a crítica que faz a pedagogia acuirlobada circular. É o seu modo travesso que faz com que essa educação seja um movimento que não apresenta, em si, uma definição. No entanto, é um movimento que brinca com a comunicação e que se faz como exercício teórico e prático que termina (ou começa) numa encruzilhada. A educação acuirlobada é uma encruzilhada aberta, onde as investigações-vidas aquecem suas trocas, essas que sustentam o céu sobre nossas cabeças e permitem que a fuga aconteça. Pois a sociedade fechada e a in experiência democrática seguem sendo os alvos de morte da experiência negra. E as lentes de liberdade que saem dela não são as que saem das nossas bocas (Dias, 2024; Feitosa, 2022; Freire, 2021).

O movimento travesso toma conta da educação acuirlobada. Na encruzilhada epistemológica, trouxe Exú como fundamento epistêmico e metodológico. A educação acuirlobada bebe e se alimenta de Exú seus fundamentos, pois Exu é aquele que se comunica

em todas as línguas, mas não apenas isso: é Exu quem ensina a ter bom caráter. Esse bom caráter amplia o lugar do antirracismo, que, aqui, escreve esta educação como liberdade. Uma liberdade que tem a vida como movimento, e não como aprisionamento. Que “nos mantém girando pelo mundo e permite que não sucumbamos à desumanização a nós imposta, desde nossa constituição, pelo nefasto projeto da colonialidade/modernidade” (Feitosa, 2022, p. 76). Exú nos dá caminhos, nos mostra a saída, nos ensina a esperar, pois é necessário ter o controle do tempo é por isso que para Exú o tempo rompe com o que é compreendido por este mundo.

Busco, nesta empreitada, uma educação em que o sentido da vida esteja em assumir um compromisso com a permanência das nossas vidas negras que, em sua gênese, garanta que nossa existência esteja assentada sobre lugares dignos. É aqui que retomo a escrevivência como um papel educativo, que nos transporta para uma condição de aproximação e relação com o outro, um modo de afetabilidade que nos posiciona a pensar e a pôr em questão a arquitetura política do presente global. Essa arquitetura tem sido direcionada a um processo de autodestruição da vida, em que as nossas experiências negras dissidentes estão na linha de frente da bala que corta o tempo desde 1492 (Silva, 2024).

Entre quebras, linhas, agulhas e estilhaços, estamos caminhando sobre uma outra perspectiva educacional. Uma perspectiva que se apresenta como um modelo de desobediência epistêmica, que nos ensina a manter nossa língua selvagem como um ato de resistência ao modo de mundo que a linguagem cria sobre nossas experiências. A educação acuirolombada se lança em contraposição ao lugar que nos dizem ocupar. Sentamos em suas cadeiras, cobraremos tudo o que nossas existências serviram a vocês e, de algum modo, lutamos contra o capitalismo racial e as facilidades educacionais geradas por essa matriz, apresentada como modelo de avanço, mas que nos mantém presos a uma lógica binária, faturada. A educação acuirolombada nasce no chão de terra, caminha por baixo e por cima da terra escavando, em busca de demolir os sítios coloniais e todas as suas armas de guerra.

8 - FLECHAS QUE CORTAM O TEMPO

Chego ao final da dissertação depois de um longo trajeto entre idas e vindas de um estado a outro, de choros, sorrisos e sonhos potencializados e sonhos que foram perdidos no caminho. Não quero pensar esta parte final como uma conclusão que culmina numa aproximação de todas as discussões levantadas até agora, mas inconclusões e questões que ficaram a ser pensadas e tensionadas posteriormente. Pensar este processo como algo que está a ser lançado me coloca a pensar na ação que este texto carrega, que em parte se lança como uma flecha no tempo em busca de segurar a vida e a possibilidade de acertos que sobre as flechas procuram seus alvos.

O trabalho em sua trajetória buscou evidenciar o modo como o pensamento da experiência negra dissidente está por colocar em questão um outro paradigma educacional que mexe em suas estruturas ontológica, ética e epistemológica, evidenciando-nos um outro modo para pensar a educação e o modelo que é escrito cotidianamente dentro dos espaços de construção do saber pela lentes de Jota Mombaça e Rosana Paulino.

A temática da pesquisa evidencia como o movimento do pensamento negro radical, mediado por um modo que imbrica um modelo de desobediência colonial, tem pensado a educação, ou melhor, tem feito tensionamentos importantes que reposicionam a educação como um modelo de humanização fora dos modos de humanidade que são agrupados pelas lentes modernas. Tem movimentado o pensar sobre a condição da dívida histórica pelo colonialismo e colonialidade que desencadeia no modelo em que pensamos teoria e currículo como elementos que estavam a benefício de uma educação em que a formação do sujeito estivesse agenciada por marcadores coloniais.

Neste movimento, busquei tencionar um outro paradigma epistemológico como um lócus de formulação teórica de tensionamentos aos modos de visualização da educação. Colocar em disputa a própria educação como um movimento de pensar o sentido da vida. E para este exercício, beber das poéticas negras que o pensamento e a produção de Rosana Paulino e Jota Mombaça nos direcionaram. Conseguir perceber uma outra maneira de pensar a educação como um modelo de liberdade, educação como uma prática de tensionamento em que a crítica se faz no modo do ser e estar da vida, no caso, o que definem as investigações-vidas.

A dissertação projetou, do início ao fim, uma forma em que o objetivo geral de investigação pudesse ser respondido ao mesmo tempo em que pudesse ser posto um trânsito entre os outros objetivos específicos. A dissertação segue um esquema de colocar em

centralidade cada objetivo que foi base para a projeção dos capítulos e seus modos de alternâncias que vão dialogando uns com os outros, em que a alternância espacial pudesse ser conduzida no texto do fim ao início.

Nas seções da dissertação, coloquei como desenvolvimento pensar as noções de aquilombamento e acuirlobamento e o modo como as experiências negras dissidentes expressavam essas formas de engajamento mediante suas investigações-vidas e o modo de alteridade que era criado a partir destes elementos que advêm de um modelo de herança existencial que nos ajuda a entender um outro processo educacional que visa pensar um sujeito sobre um outro modo. Fiz neste percurso, pelas lentes de Rosana Paulino e Jota Mombaça, todo direcionamento possível de simbiose e costura em consonância com outras intelectualidades que não são o ponto principal do trabalho, mas que é impossível tocar na centralidade que foi Rosana Paulino e Jota Mombaça sem citar Carolina de Jesus e suas sucessoras, como Conceição Evaristo, que nos traz pela literatura o modo vivo de pensar a escrivência como uma investigação-vida.

Neste percurso, assumi como elemento de gestão o primeiro objetivo específico como ordenamento. Nele consegui refletir os modelos de aquilombamento e o desembocar do acuirlobamento como um modo de extensão que é projetado pela existência negra dissidente em que os ativismos/artivismos ganham, pela poética negra, quebras e estilhaços que nos ajudam e nos auxiliam a refletir as nuances que uma pedagogia acuirlobada toma como um efeito motor. Isso demarca todas as vezes que a bixa que vive em mim precisou assumir seu lugar de protagonismo contra os efeitos da morte.

Podemos perceber os modos de assujeitamentos e alteridade que foram integrados pelo pensamento de Paulino e Mombaça, ao mesmo tempo em que conseguimos perceber a simbiose que era criada entre as singularidades e pluralidades desses dois trabalhos. Conseguimos esboçar uma outra noção de sujeito que, de algum modo, não se mostrava nas lentes de algum estudo e que, de certa forma, era o movimento tecido por ambas as autoras.

Com base no processo de construção, chegamos à compreensão de como o colonialismo, racismo, antinegitude e colonialidade ainda são elementos que estão dentro do campo educacional e como estes elementos ganham uma outra roupagem. Esse outro lugar de vestimenta dinamiza ainda mais problemas, pois somos levados ao movimento de não criticidade e, assim, produzidos por um processo de cegueira colonial que resguarda ainda sobre as nossas consciências e nossas práticas cotidianas que estão presentes no campo educacional.

Neste modelo, percebi que ao longo do processo esta nova roupagem que é tomada pelo racismo, colonialidade e antinegitude se fazia cada vez mais presente, dinamizada muito pelo capitalismo racial como um agenciador. É necessário expressar esta nova roupagem das opressões, pois conseguimos perceber como o exercício torna-se cada vez mais corriqueiro, principalmente agora em que a linguagem do antirracismo tornou-se um movimento de negação do racismo, assim como das variações linguísticas. Com isso, quero marcar o lugar que a pedagogia acuir lombada nos posiciona a estabelecer uma suspensão no ato da consciência como um modelo de observar como as relações são estabelecidas e como podemos nos fazer diante delas.

O percurso de apreensão de todo o desenvolvimento dessa pesquisa delimitou seu conceito central, que é a pedagogia acuir lombada como um movimento de expressão de criticidade que é tomado pela experiência negra dissidente como um modelo de alteridade que é conduzido nas nossas práticas cotidianas como forma de expressar as nossas lutas e um modo de organização e engajamento em busca de processos de liberdade fora das noções modernas que nos posicionam a pensar a educação como um formato de humanidade que nos amplia a pensar um outro processo de ser e estar no mundo.

Esta humanidade é conduzida pelo modo *amefricano* que nos posiciona sobre um outro modelo de pensar o nosso corpo-território como elemento que esta pesquisa tomou como aporte. Ao assumir a pedagogia acuir lombada, busquei assumir o meu lugar de uma bicha cuir amefricana e esboçar dentro do paradigma do ensino e da aprendizagem as nossas epistemologias, a nossa voz, rompendo com um modelo onde as nossas vozes subalternas tornam-se apenas desejo do olhar daqueles que querem nos pesquisar como abjetos das suas pesquisas.

É sobre este lugar de assentamentos que o meu corpo guia como um outro modo de pensar a educação que atribui à raiva uma forma de engajamento que se torna guia. Esta raiva que querem tanto ouvir ao mesmo tempo que querem tanto silenciar. É o que Nego Bispo nos diz: quando vão até a gente querendo nos ouvir, mas não trazem nenhuma contribuição, aquilo se torna um roubo, pois está levando o que é da gente. É na contraposição deste lugar de roubo que estou a demarcar este estudo, pois ele se concentra neste lugar de indisciplina, de subversão que põe em critério os seus modelos hierárquicos de ensino e aprendizagem.

Estas in-conclusões são o que desejo pensar como retornar à encruzilhada e manter o que acima já posicionei sobre ser-sankofa como um modo de colocar sempre em negociação as palavras para que assim elas possam estar sempre em critérios de verdade e validade e que

assim possam expressar novos sentidos quando estes não estiverem mais sendo necessários. Este é o caminho que esta pesquisa tem me levado a produzir: troca de peles na subtração do tempo como uma maneira de pensar o negativo como positivo fora de uma noção tóxica, mas numa resposta ao modo que a vida negrodescendente nos ensina que, de algum modo, é a manifestação do nosso *tornar-se negro* e da liberdade que este tornar-se evidencia ao dizermos que somos *amefricanos*, nossa Améfrica. Esta *amefricanidade* que nos aquilomba gesta outras cosmovisões, outras cosmologias como prática de encantamentos que se sankofeiam dia a dia e que nos fazem acuirloimar.

Criar vozes, resgatar vozes são os ensinamentos que a pedagogia acuirloimada apresenta como percurso a ser seguido e que nos remontam às vozes-mulheres de Conceição Evaristo:

Vozes-Mulheres

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
ecoava versos perplexos
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.

Neste eco da vida-liberdade é que as vozes que antecederam a minha vida se fazem presentes. Busco na ressonância das suas ações ainda a condição dessa vida-liberdade para o modelo de pôr um fim a este mundo e suas formações de subjugação à nossa vida que se encaminha cada dia mais sobre o lugar de precariedade. O compromisso com a educação é um compromisso com a vida e liberdade, e por este lugar que este estudo se encaminhou diante de todos os sangramentos que apareceram e que deixaram de aparecer para dizer que quem define nossa liberdade somos nós.

A educação torna-se uma dimensão importante para a organização desta liberdade e destas vozes pouco ensinadas pelas academias, mas que mostraram o comprometimento com uma educação guiada por uma práxis afro-brasileira e por uma práxis cuir-amefricana. É por estas ações que compreendo o lugar da educação como um movimento gestor de nos entregar de volta à vida. E para que isso possa ser edificado, estamos a disputar este território para que assim os ecos da nossa vida-liberdade estejam a pensar um bem-viver e que estes ecos de vida possam cada vez mais resgatar a humanidade das vidas desumanizadas; este é um dos papéis que a educação deve tomar como prática da liberdade.

Por aqui chego ao fim nestas linhas que cruzam de um lado ao outro do Atlântico no fechamento desta dissertação que entre risos, choros, abraços e sangramentos. Para além do choro potencializado pela raiva que tomou parte das linhas escritas, este escrito veio carregado de sangue. Não era um sangue provocado pela liberação normal do corpo, mas sentia o perfurar de consciências coloniais onde o poder concentrava o lugar de subalterno. Digo isso para expressar que, ao lançar nossas vozes e mexer na espinha dorsal do colonialismo e da colonialidade e nas suas novas roupagens, estamos a incinerar o mundo que querem manter e, de algum modo, pensar uma educação para liberdade pensando o mundo como conhecemos é produzir mais do mesmo.

Ainda refletindo o fim como um começo, volto a Jota Mombaça e à noção de vidas infinitas como um pacto que se lança ainda sobre as esferas desse mundo como um modelo de provocar quebras e formar vidas. “Se o contrário da vida não é a morte, e sim o cativo e a escravidão, a vida infinita escorre para fora, além e aquém do destino que nos foi designado pelo futuro branco cis-heteropatriarcal” (Mombaça, 2021, p. 134). É com esta vida infinita que em vozes-mulheres traz ressonância às nossas vidas cuir negras que concluo as linhas finais desta dissertação, dizendo que a liberdade está sendo gestada pela experiência negra dissidente

e a educação, assim como está para desumanizar, está para humanizar. Seguimos lutando: uma pedra jogada ontem matou um pássaro hoje.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érico. **Negritude sem Identidade**. 1ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2023.

AMED, Sarah. **Viver uma Vida Feminista**; traduzido por Jamile Pinheiro Dias, Sheyla Miranda, Mariana Ruggieri. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: La Nueva mestiza**. Traducción Carmen Valle. Capitán Swing Libros. Madrid. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BRAGA SILVA, Lucas Nascimento; CUNHA, Geovana Cyrne. Rosana Paulino E Educação Das Relações Étnico-Raciais: Contribuições Para Pensar A Crítica E A Potência Pedagógica. **Revista da FUNDARTE, [S. l.]**, v. 50, n. 50, 2022. DOI: 10.19179/rdf.v50i50.1074.

Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1074>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BUTLER, Octavia E. **Kindred – Laços de Sangue**. São Paulo: Morro Branco, 2017

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 02 jan. 2025.

CINTRA, É. D.; JARAMILLO, M. B.; JOHNSON, E. On the ordinariness of murdering the black psyche and flesh: antiblackness in educational policy and practice in Brazil, Colombia and Ecuador. Textura - **Revista de Educação e Letras**, v. 26, n. 65, p. [88-109]. 2024.

COLLINS. Hill Patricia. **Epistemologia feminista negra**. In. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, 2ª ed., editado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

COLLINS. Hill Patricia. **Bem Mais que Ideias: a Interseccionalidade como Teoria Social Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

CURIEL, Ochy MARIA DE ABREU GENEROSO, L.; Crítica Pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231–245, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/58979>. Acesso em: 4 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, A. F.; ROCHA, K. dos A.; SANTOS, D. L. L. dos. Apresentação: Poéticas Cuir. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 24, n. esp.1, p. e023017, 2023. DOI: 10.30715/doxa.v24iesp.1.18313. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18313>. Acesso em: 3 jul. 2024.

DIAS, A. F. **Investigações-vidas em educação**. In. Narrativas e Corpos em trânsito: resistência e insubordinação, 1ª ed. org, Elizeu Clementino de Souza, Ana Chrystina Mignot, Paula Perin Vicentini. Curitiba: Editora CRV, 2024.

DUMAS, Michael J. Against the dark: Antirblackness in education policy and discourse. **Theory into Practice**, v. 55, n. 1, p. 11– 9, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Pallas Editora, 2017

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de menina mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita**. In. Escrivivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. Equatorial – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1–22, 2020. DOI: 10.21680/2446-5674.2020v7n12ID18520. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/18520>. Acesso em: 08 abr. 2024

FAVERO, Sofia. **Psicologia Suja**. 1.ed. Salvador: Devires, 2022

FEITOSA, Belijane Marques. **Para um Carrego Colonial, um Ebó Decolonial: Saberes e Fazeres da Pedagogia de Terreiro e sua Contribuição para Formação de Professores**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p. 108. 2022.

FELISBERTO, Fernanda. **Escrevivência como rota de escrita acadêmica**. In: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.p.(164)- (181)

FLORES, Valeria. **Deslenguada: desbordes de una proletaria del lenguaje**. - 1a ed. - Neuquén: el autor, 2010. Disponível em: <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2014/04/flores-valeria-deslenguada.pdf>

FONSECA, Vinícius, Marcus. **A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil**. In. *A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.)*. – Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 39ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

GORDON, Lewis. **Prefácio**. In: FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GORDON, Lewis. **Decadência disciplinar e a de(s)colonização do Conhecimento**. In: *epistemologias do sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 110-126, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020**. DOI: 10.29146/eco-pos. v23i3.27640. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 1 jul. 2024.

hooks, bell. Introdução: **A arte é importante**. Tradução de Rodrigo Lopes. Academia.edu, 2024. hooks, bell. Introduction: Art matters. In: hooks, bell. *Art on my mind: Visual Politics*. The New Press: New York, 1995. p. xi-xvii. Disponível em: https://www.academia.edu/124643278/_Tradu%C3%A7%C3%A3o_Introdu%C3%A7%C3%A3o_Arte_%C3%A9_importante_bell_hooks_1995

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**; tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, abigail Campos. **ex/orbitâncias: os caminhos da deserção de gênero**. São Paulo: GLAC edições, 2021.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**; tradução Stephanie Borges. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

MACHADO, Vanda. **Exu: o senhor dos caminhos e das alegrias**. VI ENECULT: encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador - BA, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24929.pdf>

MACHADO, Adilbênia. Freire.; PETIT, Sandra. Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020079, 2020**. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID882. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/882>. Acesso em: 19 abril - 2025.

MACHADO, F, A. y De Oliveira, E. D. (2022). Filosofia africano-brasileira: ancestralidade, encantamento e educação afrorreferenciada. **Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 43(126)**. <https://doi.org/10.15332/25005375.xxxx>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-FilosofiaAfricanobrasileira-8258572.pdf>. Acesso em: 20 fev - 2025.

MACARI, Maria Lucia; SZUCHMAN, Karine Shamash. Ficções para o fim do mundo: uma proposta epistemológica contra-colonial. **PerCursos, Florianópolis, v. 24, e0203, 2023**. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22851>

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MILL, Charles. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue. **Racism and Philosophy New York**: Cornell University, 1999. P. 13-31.

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada. **Revista Concinnitas, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 334–354, 2016**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/25925>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MOMBAÇA, Jota. Plantação Cognitiva. Arte e Descolonização: **Masp Afterall**, 2020. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QYyC0FPJZWoj7Xs8Dgp6.pdf>

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOTEN, Fred. **Ser prete e ser nada (misticismo na carne)**. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella Z.; ARIAS, André (org.). Pensamento radical negro. São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições, 2021.

MOTEN, Fred; HORNEY, Stefano: **Sobcomuns: Planejamento Fugitivo e Estudo Negro**. Tradução: Mariana Ruggieri, Raquel Parrine, Roger Farias de Melo, Vivaíen Nogueira: São Paulo. Ubu Editora, 2024.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como Expressão de Protesto Radical**. In: MOURA, C. (Org.). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. 1ª ed. Maceió: Edufal, 2001b. p. 103-115.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Tatiana. **da palavra quilombo = ao cuierlombo da palavra**. 2018. Disponível em: <<https://palavrapreta.wordpress.com/2018/03/12/cuierlombismo/>>. Acesso em: 2023-11-20.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maioout/2012, p. 62-73. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_denegrindo_a_educa%C3%A7%C3%A3o_um_ensaio_para_uma_pedagogia_da_pluriversalidade.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O Diabo Em Forma De Gente: (r)existências De Gays Afeminados, Viados E Bichas Pretas Na Educação**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 193, 2017.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Intelectualidade Negra e produção do conhecimento na Educação Brasileira. In: **Revista ensaios e pesquisa em Educação. Vol. 01. Segundo semestre. 2016**. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/585>

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras**. 2011. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.27.2011.tde-05072011-125442. Acesso em: 2023-12-05.

PAULINO, Rosana. **A costura da memória** / curadoria Valéria Piccoli, Pedro Nery; textos Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Fabiana Lopes, Adriana Dolci Palma -- São Paulo : Pinacoteca de São Paulo, 2018.

PAULINO, Rosana. Célia Antonacci. **A Costura da Memória** - Rosana Paulino. YouTuber. 04.02.2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNEIJArBdKw&t=678s>

PAULINO, Rosana. **Parede da Memória**. Enciclopédia Itaú Cultural. 2025. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/104097-parede-da-memoria>

PINHO, Osmundo. Antinegritude e representação: descolonizando a biblioteca na Universidade Periférica. Arte e Descolonização: **MASP AFTERALL**, 2020. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-oAkGZ39XRZJC0NQrmvSr.pdf>

PINHO, Osmundo. **Cativeiro: Antinegritude e Ancestralidade**. Salvador: Segundo Selo, 2021.

RAMOSE, Mogobe. A legitimidade da filosofia africana. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 09-25, 2011.

ROCHA, K. Dos Anjos. Uma mirada nos Bastidores: a arte de Rosana Paulino como inspiração pedagógica contracolonial. **Revista Periódicus**, , [S. l.], v. 1, n. 19, p. 60–82, 2023. DOI:10.9771/peri. v1i19.52837. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/52837>. Acesso em: 1 fev. 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Rev. Exitus, Santarém**, v. 9, n. 4, p. 262-289, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jul. 2024. Epub 15-Maio-2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SOUZA, Neusa, Santos: **Tornar-se Negro**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Denise Ferreira da. **Homo modernus: para uma ideia global de raça**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, Denise Ferreira da. **Dívida Impagável: Uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo**. Tradução: Nathalia Silva Carneiro, Viviane Nogueira, Jéfferson Luiz da Silva, Roger Faria de Melo, Nicolau Gayão. 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TELES, A. M. **A Horas abertas, corpos fechado e religiosidade do cangaço**. Trabalho apresentado no Seminário Angicos 80 anos: o Crepúsculo do Cangaço. UNEB

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WILDERSON, Frank B. **Afropessimismo**. São Paulo, Todavia. 2020.

WYNTER. Synter. **Nenhum Humano Envolvido: carta aberta a colegas**. In: BARZAGHI, Clara; PATERNIANI, Stella Z.; ARIAS, André (org.). Pensamento radical negro. São Paulo: Crocodilo; N-1 Edições, 2021.