



“Conversas que produzem narrativas: explorando currículos e relações étnico-raciais para pensar práticas antirracistas” Allan Rodrigues, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira y Jessica Gomes Carvalho / pp. 270-286

CONVERSAS QUE PRODUZEM NARRATIVAS: EXPLORANDO CURRÍCULOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA PENSAR PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

CONVERSATIONS THAT PRODUCE NARRATIVES: EXPLORING
CURRICULA AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS TO THINK ABOUT
ANTI-RACIST PRACTICES

CONVERSACIONES QUE PRODUCEN NARRATIVAS: EXPLORANDO
CURRÍCULOS Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES PARA PENSAR
PRÁCTICAS ANTIRRACISTAS

Allan Rodrigues¹
Rosane de Azeredo Cunha Siqueira²
Jessica Gomes Carvalho³

Resumo

O presente texto propõe pensar sobre currículos e relações étnico-raciais, e apresenta como interlocução o uso das conversas como metodologia para captar narrativas que nos auxiliem na reflexão sobre ‘*conhecimentossignificações*’ que se constituem nos currículos ao pensarmos práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: currículos; relações étnico-raciais; conversas; narrativas

Abstract

The present text proposes to reflect about curricula and ethnic-racial relations, and presents conversations as a methodology to capture narratives that assist us in reflecting on ‘*knowledgemeanings*’ that are constituted in the curricula when we considering antiracist pedagogical practices.

Keywords: curricula; ethnic-racial relations; conversation; narrative

Resumen

El presente texto propone pensar los currículos y las relaciones étnico-raciales, y presenta las conversaciones como metodología para capturar narrativas que nos ayuden a reflexionar sobre los ‘*conocimentossignificados*’ que se encuentran en los currículos al considerar las prácticas pedagógicas antirracistas.

Palabras-clave: currículos; relaciones étnico-raciales; conversaciones; narrativas

Recepción: 23/05/2023

Evaluado: 30/05/2023

Aceptación: 15/06/2023



Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
(*Conceição Evaristo*)

1. De onde partiu a conversa

O presente texto, escrito por seis mãos negras, propõe o ensaio de se pensar, teórica e metodologicamente, currículos e relações étnico raciais. Nossa reflexão, como parte de uma pesquisa maior, foi desenvolvida no âmbito dos estudos do grupo Diálogos Escola-Universidade, coordenado pela professora Alexandra Garcia e apresenta como interlocução o uso das conversas como metodologia de pesquisa para captar narrativas que possam nos conduzir a perceber os sentidos de mundo e os ‘*conhecimentossignificações*’⁴ (ALVES, 2019) quando pensamos propostas cotidianas antirracistas sobre práticas dialógicas, saberes docentes e histórias de vida dos sujeitos no ambiente escolar.

Curiosamente, na literatura do campo do currículo temos poucos autores e autoras que discutam o currículo com base em uma epistemologia negra. Isso oferece uma pista na qual é preciso pensar como operamos no campo da Educação e na formação (dos educandos) a partir de uma única representação curricular: branca, eurocêntrica, do patriarcado e capitalista. Se observamos, com todos os sentidos, como ensinou Alves (2008), podemos perceber que o currículo tem uma cor, ou, como poderíamos dizer, cores. O que nos faz pensar dessa forma? A inegável realidade que tramita no cotidiano escolar. Pardos, brancos, negros, indígenas e amarelos, uma diversidade cultural e identitária que desfila nos currículos brasileiros.

A realidade estatística presente nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro sinaliza que, 32% dos estudantes, que frequentam os bancos escolares são brancos, 10,4% são negros e 47,8% dos estudantes são pardos. Então, diante de estatísticas que apontam para uma maioria negra nos bancos escolares, nos colocamos diante da seguinte questão: Como pensar currículos negros? Longe de ser algo repetido e estéril, falar sobre currículos e relações étnico-raciais constitui trazer para discussão um passado ainda presente e que deve ser abordado como um eterno desafio.

Não pretendemos inaugurar um novo aporte teórico para o campo do currículo, mas pretendemos trazer formas ‘*epistemológicas metodológicas políticas*’ de



pensá-lo a partir daqueles que, durante séculos, foram/são silenciados pelas diferentes formas de racismo, e que, em seu ambiente educacional, vive o esforço de ser uma “pessoa culta”, mas sem esquecer que para ser um “bom negro” é preciso manter-se no seu lugar de subalternidade.

Neste caminho, pensar o currículo a partir de uma proposta afroperspectivista se apresenta como uma tentativa de tentarmos desconstruir uma formação que, durante muito tempo, foi considerada o padrão baseando-se no formato, de que, toda criança *precisa de*, ou, o aluno *deverá ser capaz de*.

A afroperspectividade⁵, enquanto filosofia, nos ajuda a definir que o currículo ele é orgânico, e que podemos conceber conhecimento através dos corpos que o compõem. Para nossa pesquisa, isso significa sermos interlocutores com os *personagens conceituais* (ALVES, 2019) compreendendo que, as nossas histórias se entrelaçam, que somos modificados e modificamos, e são as relações humanas as fontes que nos ajudam a tentar compreender a complexidade do cotidiano.

2. A conversa como metodologia das redes

Com Garcia (2018), percebemos uma força mobilizadora, *na tessitura das redes de ‘fazeressesaberes’* (LINHARES; GARCIA; CORRÊA, 2011, p. 423) que nos fez entender a produção curricular como uma ação política que precisa de um diálogo comprometido com a emancipação e a mudança. Pensar a conversa como metodologia mobilizou nossas reflexões, e as narrativas que foram surgindo nos conduziram a perceber processos de aprendizagem que nasceram a partir de outras lógicas.

Tendo como escolha *‘políticaepistemológica metodológica’* o campo das pesquisas *com os cotidianos*, a conversa se coloca para nós como algo expressamente importante, pois

escolhemos produzir nossos dados a partir de rodas de conversa (GARCIA, 2014) porque acreditamos que as rodas alimentam um círculo virtuoso no cotidiano: quanto mais as pessoas conhecem a si mesmas na interação com os outros e com o meio, mais podem agir em benefício do todo no processo emancipatório, uma vez que as rodas promovem reflexão sobre a própria situação profissional e pessoal; a própria condição social e política dos envolvidos, evidenciando a *ecologia de saberes* existente, a diversidade presente, e permitindo emergir a criatividade coletiva. Tanto as narrativas individuais captadas qualitativamente quanto as rodas de conversa são escolhas metodológicas de base oral e nos impõem desafios.

Quando nos estudos com os cotidianos nos dispomos a investigar o que “passa quando nada se parece passar” (PAIS, 1993), é no intuito mesmo de “encontrarmos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura” (ibidem, p. 108). Nesse sentido, assumimos aqui que, através da oralidade, é possível contribuir para a superação de invisibilizações e



silenciamentos na produção de discursos de resistência nos currículos.

Assim, reafirmamos como escolha *políticaepistemológica* metodológica trabalharmos na produção de espaços e de ações de encontros e diálogos mobilizados pela oralidade na interlocução entre os sujeitos e seus saberes (GARCIA; RODRIGUES; FERREIRA; EMILIÃO, 2019, p. 11-12).

Pensar nas conversas como metodologia incorpora em nossas pesquisas uma nova forma de pensarmos possíveis brechas para questionarmos as estruturas do poder, pois, carregada de cultura, as vozes que emanam do cotidiano nos sinalizam em seus *‘fazeressaberes’* que há desconstrução de estereótipos e preconceitos, o que nos ajuda a pensar que há um caminho. As conversas podem provocar aproximações que serão elementos fundamentais para a narrativa de histórias que, entrelaçando-se a questões sociais, constituem um espaço potente contra o silenciamento.

As conversas sempre acontecerão em meio às divagações, às incursões, às perambulações, aos giros, às saídas, às caminhadas, aos deslocamentos, às digressões, às viagens, aos passeios, aos envolvimento e aos encontros, intencionais ou não, demandando de nós uma relação de alteridade, uma atitude de empatia, e não de submissão ou de opressão, em relação ao Outro (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 42)

Pensar sobre o papel dos currículos para as relações raciais, nos remete também para as forças que o constituem para além da eurocentrada. Essa força nasce dos movimentos negros. Os movimentos negros têm desempenhado um papel fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e a discriminação racial presentes nos sistemas educacionais. Os movimentos negros têm destacado a importância de uma educação que seja inclusiva, antirracista e que valorize a diversidade cultural. Eles têm trabalhado para desafiar os currículos eurocêntricos e colonialistas, buscando a inclusão de perspectiva e saberes afrocentrados nas salas de aula.

Tecer essa reflexão significa pensar em dois aspectos importantes que não podem ser deixados de lado, o cânone epistemológico e o papel do branco para/nos currículos. Repensar o cânone epistemológico significa uma mudança de horizonte, significa trazer a força das culturas para dentro dos currículos, em uma nova relação que considere a diversidade em uma dinâmica cultural, que faça com que o conhecimento encontre o aporte para articular-se, em redes de saberes reagentes, dentro de um pensamento meramente mercadológico e uniformizante.

Desse modo, buscar essa nova configuração curricular faz-nos pensar no papel do branco para/nos currículos que hoje se configuram. Alguns trabalhos de cunho antirracista trazem a figura do negro para o centro da discussão, e o fazem



corretamente, porém, não podemos desconsiderar a figura do branco, que inculcam para a figura do negro, uma intocável posição majoritária no qual prevalecem seus privilégios e a manutenção de um *status quo* que conserva práticas discriminatórias.

3. Dar cor e vida aos ‘espaçotempos’ dos currículos.

Essa discussão traz para o nosso texto o conceito de branquitude, que se constrói nas tensas relações de poder, no qual a lógica de ser branco e conhecimento dá acesso a recursos que se mantém preservados pela lógica do colonialismo e imperialismo. Porém, complexamente, o termo branquitude vem esbarrando em diferentes definições e sua compreensão envolve mecanismos que necessitam de um contexto histórico para se fundamentar. Não é nossa intenção neste breve texto nos aprofundar nessa discussão, no entanto, elencamos o conceito de branquitude de Schucman, pois tentamos explicar que o conceito possui vários significados, porém o que escolhemos para esta discussão relaciona-se a nossa reflexão sobre o que diz respeito ao lugar do branco e do negro no/com os currículos.

[...] como um lugar de privilégio materiais e simbólicos construído pela ideia de “superioridade racial branca” que foi forjada através do conceito de raça edificado pelos homens da ciência no século XIX delimitando assim fronteiras hierarquizantes entre brancos e outras identidades racial branca – branquitude – se caracteriza nas sociedades estruturadas pelo racismo construções racializadas. (Schucman, 2012, p. 135)

Poderíamos dizer que, na prática, quanto mais somos convidados a dialogar sobre esse tema mais esbarramos com uma ideia de negritude/branquitude que acompanha a nossa sociedade desde o final do séc. XIX. Portanto, quebrar esse silêncio, junto a reflexão curricular, é caminhar para uma abordagem que demonstra a raça branca como ser por excelência, enquanto os negros são adjetivos que precisam ser sinalizados e destacados para cada vez mais excluir.

Falar sobre branquitude nos debates curriculares, demarca uma nova abordagem que quebra a estratégia da invisibilização da raça branca, que naturaliza algumas posições e sustenta uma estrutura na qual ser branco é ser normal. A discussão em torno da invisibilidade branca é um exercício de reflexão que não é muito comum, mas que se faz necessário quando pensamos como a estrutura branca opera para a perspectiva eurocêntrica do currículo.

É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro é deferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal. Como perceber o privilégio se o que se chama privilégio é o que se entende como justo? A desigualdade é a norma. (Miranda in Muller, 2017, p. 63)



Dessa forma, o cotidiano escolar se apresenta como um local privilegiado para o debate negritude/branquitude e não foi pacificamente que os Movimentos Negros abraçaram essa discussão na perspectiva do currículo. Na luta pelo direito a boa qualidade de educação, pelas cotas raciais, pelas denúncias ao racismo estes movimentos colocaram para a sociedade uma série de interrogações que foram pouco a pouco inspirando processos emancipatórios que geraram lutas organizadas.

Ao questionar e criticar o ideal de brancura impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquitude construída nas tensas relações de poder, o Movimento Negro constrói um saber emancipatório. Ao lutar pela maior inserção de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que poderão subverter e ultrapassar a história cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal de brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento (GOMES, 2017, p. 117).

Dessas lutas vemos, dentro do aspecto legal, o registro de um expressivo avanço no que diz respeito à implementação de políticas curriculares com o advento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A criação de dispositivos legais que fundamentam a educação das relações étnico-raciais evidencia a importância dos currículos como elemento de transformação social.

Nesse contexto, é possível dizer que nos currículos há um movimento potente e dinâmico que carrega questionamentos e que o descoloniza por ações táticas (CERTEAU, 1994) nascidas do cotidiano e acompanham a formação dos sujeitos que, apesar de considerados silenciados, produzem mudanças que rompem esse silêncio, em um movimento transformador e contra hegemônico.

Apesar de algumas práticas ainda colocarem a discussão sobre as relações étnico raciais como parte da matriz curricular, não como um tema que atravessa, mas, como um tema que se mistura nas efemérides, ou, em festividades, ainda assim podemos perceber a vitória que isso carrega, pois, se pensarmos que estamos em uma matriz eurocêntrica, que silencia a memória dos povos negros vemos que, as vezes que ali se fazem presentes e as conquistas dos movimentos negros configuram um momento epistemológico potente e um marco para a identidade racial, ou seja, uma conquista da intelectualidade negra.

Essa conquista, como política pública, nos conduz a olhar para a forma epistemológica de produzir conhecimentos levando em conta a cultura negra. Isso se faz necessário, porque, durante muito tempo, a cultura afro-brasileira sempre foi colocado de forma subalternizada, e que, apesar do grande passo que demos, não compensa a articulação necessária entre classe, gênero e raça, no contexto da desigualdade social, dentro da realidade brasileira. Na época no qual este ensaio foi proposto, uma das autoras ainda estava no curso de Pedagogia, e em seu estágio nas séries iniciais, em uma escola pública na Região Metropolitana do Rio de



Janeiro, em turma do 1º ano do ensino fundamental, pode acompanhar o cotidiano da turma e perceber as produções antirracista que aconteceram, como na narrativa abaixo, quando a professora se propôs a contar a história “A princesa e a Ervilha”

A professora se propôs a contar a história *A princesa e a ervilha*, história que já possibilita a discussão sobre a cultura africana, pois conta a história de um príncipe africano à procura de uma princesa, e traz ilustrações que mostram a cultura africana. Já era possível imaginar que teria uma boa discussão a partir do livro, porém algo imprescindível, como é cada dia na escola, ocorreu. Duas crianças começaram a discutir, e o problema foi que o menino disse que a data de aniversário da menina era a data mais feia que tinha. Claro, a menina se indignou e não o deixou afirmar aquilo. Querendo saber o porquê dessa opinião, a professora perguntou ao menino e ele disse que era porque nessa data as pessoas dão doces, nas ruas, que ele não poderia comer. Era a semana do dia de São Cosme e São Damião, e a professora percebeu que talvez o menino estivesse confundindo as datas. Ela perguntou por que ele não comia os doces e ele respondeu que era porque ele era de uma igreja, e uma amiga da sua mãe havia dito que pegou esses doces, **não comeu** (ele enfatizou bem isso) e queimou. Quando ela queimou havia vários bichos. A professora foi conversando e dizendo que não era bem assim, que na verdade o doce não tem bicho e a pessoa falava isso por preconceito com a religião das outras. Ele rebateu, a conversa rendeu e a professora enfatizou a importância de respeitar os pensamentos diferentes (Carvalho; Alves, 2019, p. 803).

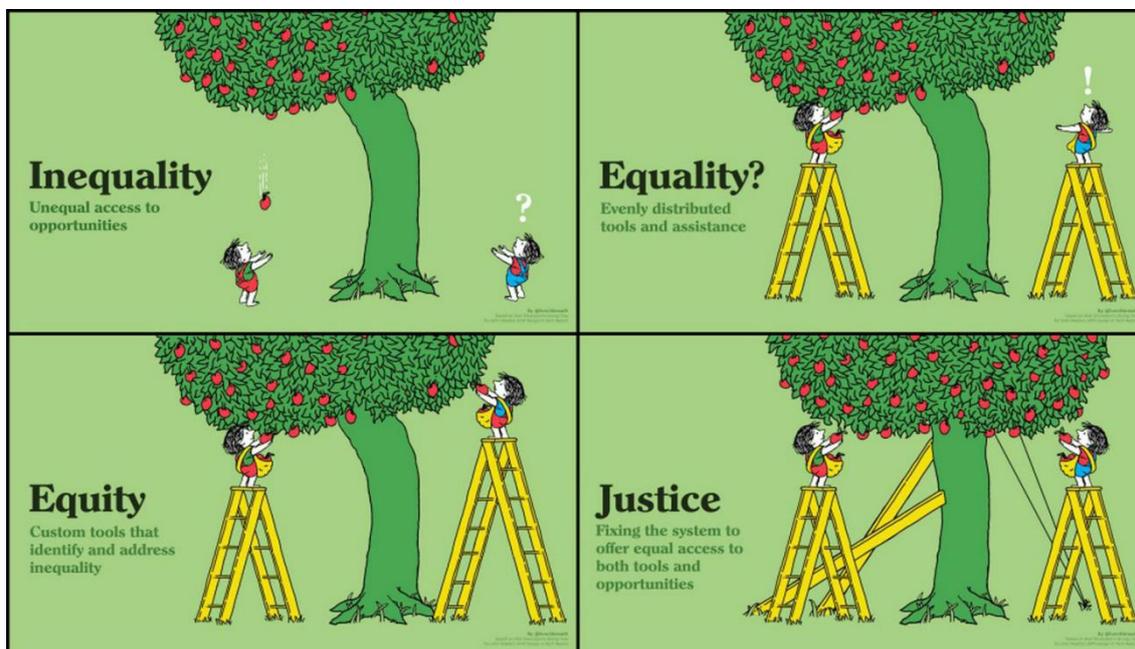
A narrativa nos instigou a pensar a formação que se dá para além dos currículos e quantas propostas dialógicas uma única história pode proporcionar. Dessa forma, ações antirracistas no cotidiano sempre se farão necessárias para a construção da igualdade social. Porém, ela ainda exigirá uma abertura da casca fixa que forma currículos eurocentrados. Isso significaria a busca por uma equidade entendida como justiça social construída a partir de políticas de ações afirmativas que efetivamente garantam o direito a projetos político-pedagógicos, formação de professores e políticas educacionais que valorizem as diferentes culturas.

O desencadeamento desse processo faria emergir para os currículos práticas escolares que muitas vezes entram em confronto com a ideologia do branqueamento e a manutenção das desigualdades, porém, essa mobilização que se produz nos currículos são ações resistentes para a quebra de um ideário conservador e reducionista. A escola não é um campo neutro; é um espaço sociocultural que revela que existe uma ideologia racial presente em seu cotidiano que precisa ser combatida.

Isso também nos fez pensar sobre o discurso da meritocracia, e como ele tem se difundido fortemente no Brasil, nos últimos tempos. Mas, se não é dada "a largada

de uma corrida” do mesmo lugar para os corredores, eles não têm condições mínimas de competir igualmente.

A macieira⁶



É como mostra a imagem acima. Não adianta dar o mesmo tamanho de escada, se são pessoas diferentes, com condições diferentes. Logo, precisarão de escadas diferentes para alcançar o mesmo lugar. Precisarão de políticas públicas que promovam e fortaleçam a equidade. Podemos entender a equidade como

o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (Sposati, 2002, p. 5).

Assim como falamos da invisibilização do branco, também não podemos esquecer que o maior problema do racismo é não falar que existe racismo, pois o silêncio permite que estereótipos sejam criados e ganhem força; por isso é preciso falar. E, a despeito de muitos avanços das políticas públicas e dos movimentos negros, são as histórias e culturas negras que seguem em posição periférica e são silenciadas e invisibilizadas.

O cotidiano escolar é um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos e ainda impera certo silenciamento. Nesse sentido, a escola precisa se mostrar mais eficiente para lidar com as



questões sobre o racismo e seus desdobramentos de maneira mais profunda (Muller; Gadioli, 2017, p. 277).

Se pensamos na construção da identidade negra reconhecemos que ela nasce no seio da família, e vai criando ramificações nas relações do sujeito com o mundo. As relações estabelecidas no ambiente escolar com os grupos de colegas, com os professores, com os conhecimentos que adquire, vai pouco a pouco trazendo para o sujeito questionamentos sobre o seu lugar no mundo, na sociedade.

Abrir espaço nos currículos para as histórias e narrativas desses sujeitos explicita uma oportunidade profunda de produzir espaços potentes de diálogo. Ao narrarem suas trajetórias, os sujeitos definem o seu pertencimento racial. Ao saírem do seu lugar comum lhes é permitido contestar sua relação com o mundo. É-lhes permitido que falem sobre si mesmos e lancem um olhar sobre sua realidade, questionando-a.

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima (Santos, 2001, p. 106).

Esse movimento nos currículos articula a possibilidade de interromper um percurso de uma história de exclusão imposta e repetida nos nossos cotidianos. A habilidade e a compreensão da importância de abrir esses espaços são um componente importante para os currículos que perpassa uma formação humana que precisa nascer no seio das universidades.

Avançar na compreensão da necessidade de um debate maior nas universidades, em especial no que tange à formação de professores, sobre relações étnico-raciais configura-se como um movimento de articulação que possibilitará um processo permanente de reflexão-ação sobre os currículos e suas configurações. Um desafio fundamental que aborda não só a formação inicial como também a formação continuada.

Enquanto espaço-tempo de contatos culturais, os cotidianos escolares possibilitam para/nos currículos práticas pedagógicas que viabilizam tensões, desencontros e configuram um local de múltiplos discursos. E são os sujeitos negros nesse universo que ressaltam o potencial que está em seus corpos. Um corpo que possui memória e que, como uma grande enciclopédia, transborda volumes de uma história desconfigurada pelo peso de uma visão uniformizante de mundo.

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação.



Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelam uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (Gomes, 2003, p. 80).

Nesse caminho arquitetado de saberes e memórias, eles são substituídos por um corpo comunitário que enfatiza uma cultura que não é a sua, que advém do ponto de contato com seus professores, amigos e familiares. A história que queremos para o chão da escola, africana ou afro-brasileira, precisa nascer das histórias que constituem os sujeitos envolvidos. São suas narrativas que nos possibilitarão orientar um novo olhar que vem de dentro para fora, em um propósito de observação e compreensão da realidade.

Professora (do ensino fundamental, 1º ano): O que é racismo?

Criança K: Mamãe sofreu. Quando eu era bebê e fui ao posto de saúde, acharam que mamãe me roubou, porque eu era branca e mamãe não.

Professora: Isso foi racismo, porque as pessoas não entendem que podem vir da família as características. As pessoas ofendem as outras. Isso acontece aqui no Brasil porque sofremos a escravidão. Os europeus roubaram os povos decentes da África. Um homem que ajudou a lutar contra foi Zumbi. Racismo é crime! Devemos denunciar. Alguém já viveu algo racista ou já fez?

Criança J: Chamaram de feijão.

Professora: Temos que denunciar!

Assim sendo, embora tenha como ponto de partida algum arquétipo de estrutura curricular, o que e como dialogar com o conhecimento precisa ser uma ação que envolva todos os sujeitos no processo, pois afinal é preciso toda uma tribo para educar uma criança. No tocante aos professores, aos que trazem para as suas práticas valores africanos, essa relação precisa ser estabelecida com respeito por quem ela é e com quem ela se relaciona. Com isso, ao elaborar as suas aprendizagens, o sujeito terá um encontro com outros valores antes desconhecidos em sua trajetória.

Indo para a história e vendo as roupas africanas se pôde ouvir algumas narrativas das crianças como: “Princesa existe só na Inglaterra, nos Estados Unidos... Aqui já morreram”. A professora exclamou e apontou para o livro: “Na África também existe”. Vendo as princesas africanas, uma criança disse: “Antigamente eram vestidas assim”. E a professora falou que não era antigamente, mas eram outras culturas, diferentes da nossa.



Vendo o rei deitado em algo que parecia um tapete ou rede, e vendo que a casa não era um castelo como são representados os reis, um aluno disse: “Antigamente eles não eram iguais a nós, eles eram pobres”, e a professora insistiu: “Ele não era pobre não, ele era rei”. Mas como acreditar em um rei que não é loiro, não tem coroa e nem castelo? As crianças associaram as roupas como algo do passado, pois não têm contato com essa cultura. Para eles, aquelas imagens eram de pessoas pobres, pois o tipo de riqueza que se valoriza é uma riqueza que vem de uma cultura ocidental (Carvalho; Alves, 2019, p. 803-804).

O principal desafio que se coloca nessas ações é: como trazer alguns valores civilizatórios afro-brasileiros para dentro dos currículos? Ou seja, valores que corporificam um conjunto de características objetivas e subjetivas que constituem a história africana e afro-brasileira. Nesse sentido, as relações dialógicas que perpassam as conversas, podem exercitar um movimento em que os corpos dialogam em uma circularidade na qual compartilhamos *graças e desgraças da existência* (TRINDADE, 2008, p. 14).

O racismo e toda forma de discriminação não nascem na escola, mas perpassa o chão dela. E ele perpassa os corpos. E quando o racismo perpassa os corpos das crianças negras elas se sentem inseguras, feias, incapazes. Pois sabemos, como negros, que vivemos em uma sociedade que empurra nossos corpos e os nossos currículos para a margem, para a miséria. Aqui, vale lembrar o que canta Elza Soares:

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra...

Qual é o papel da escola frente às nossas demandas? O que precisamos interrogar para sair desse lugar “de carne mais barata” para sermos reconhecidos como sujeitos? Qual o papel do currículo? Então, quando abrimos os espaços escolares para a realidade dialógica, abrimos algumas feridas que precisarão ser trabalhadas de forma pontual no cotidiano. Nesse ponto chegamos à posição do ser professora negra. O que dizer dela?

Na ação dialógica, sua formação e sua história interferem na prática. Há uma concentração de mulheres negras que passaram pelo racismo que estão a educar. São mulheres negras que educam crianças negras. É preciso pensar no processo de identidade dessas professoras, porque o seu processo de formação, o histórico de formação não é compatível com o seu entendimento das relações étnico-raciais e o impacto que isso tem para a sociedade.



Trabalhar o pertencimento como criança negra e gerar novos significados não constitui tarefa fácil. A identidade é subjetiva. Não posso chegar para a criança e dizer “você é negra, solte esse cabelo”. O processo de formação da identidade é múltiplo, variado e dolorido. A formação continuada é importante nesse sentido, pois auxilia o professor a ter sensibilidade no agir nos diferentes casos. Nas formações continuadas o que se pode proporcionar para os professores e alunos são espaços de fortalecimento da autoestima.

Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Ou seja, “o sujeito se constrói a partir das marcas diferenciais provindas dos outros”. Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros (Souza; Fernandes, 2016, p. 106).

Como algo subjetivo, é preciso tempo, tempo este que a criança irá produzir, e o produzirá no coletivo. Auxiliar a criança a reconhecer-se dentro da realidade do não lugar precisa ser entendido como uma tática que envolve o “nós” tão presente nas culturas africanas, um “nós” que diz que não basta trazer conhecimento, é preciso que esses conhecimentos sejam enunciados explícitos que denunciem o ideal de branqueamento que leva as nossas crianças a querer adotar uma identidade que não lhes pertence.

A percepção do quão negros são os modos de fazer da escola e como os nossos olhos são educados a não ver isso perpassa os currículos. Por exemplo, a rodinha, prática comum nas escolas de Educação Infantil, é algo presente na população negra, que denota circularidade, que é parte do valor civilizatório que está na expressão afro-brasileira. Musicalidade, expressão oral, coletividade, o lugar com memória e história, todos esses elementos constituem valores civilizatórios que organizam o ser e o fazer das civilizações negras.

Isso pode ser um grande passo para repensar os currículos no que tange às questões étnico-raciais. Olhar para as práticas e tentar fazer um mapeamento dos valores civilizatórios que estão presentes no nosso currículo é uma ação potente para uma prática antirracista. E esses valores, essas identificações podem promover mudanças pela própria ação das trocas humanas que elas vêm promover. Falar e ouvir sobre experiências negras é libertador, é importante para o protagonismo negro. Nesse sentido a corporeidade é fundamental, pois as forças emancipatórias convergem para o corpo. Em cada humano, em cada cultura, há uma riqueza inscrita nele. Resignificar e construir espaços onde a conversa, o diálogo e a partilha constituam representações positivas eminentemente destaca um aspecto de ensino-aprendizagem que conduz a um debate politizado sobre o que é ser negro para/nos/com os currículos.



Ao falar da oralidade podemos perceber o povo africano como um povo que a valoriza como tradição. A cultura africana é enraizada pela tradição oral e por meio das palavras, eles ensinam, aprendem, contam e recontam. A palavra, para essa cultura, é algo sagrado. Amadou Hampaté Bâ diz que “qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações africanas. Nelas, é pela palavra falada que se transmite, de geração em geração, o patrimônio cultural de um povo” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 17).

Ao concebermos os currículos como produções cotidianas, com base em Garcia (2015), nós o fazemos dentro dos ‘*espaçostempos*’ de nossas pesquisas para que, de dentro, e não de fora, percebermos o que se passa ali ouvindo os praticantes que, por meio da ‘*narrativação*’ das práticas (CERTEAU, 1994), nos contam.

Professora 1

A gente ampliou a página do livro que tinha os penteados, cortava os rostinhos ali, e pedia para eles escolherem. "Se você pudesse ter um penteado, qual penteado você queria ter?" Aí eles escolhiam e a gente pegava a foto 3 por 4 e colava atrás. Aí a gente fez um grande painel; quando os pais vieram vê-los nas apresentações dos trabalhos tinha fotos do seu filho com penteado afro. E eu não sei se isso é uma apropriação identitária, como é a questão dos turbantes ou a valorização dos penteados.

A gente está jogando para vocês pensarem, o que vocês acham?

Professora 2

Eu contei essa história para as crianças, eu falei para elas nessa página para elas escolherem. Porque aqui a gente tem muito a questão do racismo. Aí assim, na sala, elas riam, falavam "ai, feio..." Mas aí eu falava que não. No final foi legal. Mas eu senti que foi interessante para valorizar, porque a gente valoriza uma estética totalmente diferenciada.

Professora 1

Isso é, outra estética.

Professora 2

Então, eu valorizei, fiquei quase a tarde inteira para valorizar mesmo: "olha que legal!". Saí daquela coisa do racismo, daquele cabelo que ninguém valoriza, ninguém gosta. E aí falei: "Vem cá, olha as tranças que maneiras". Aí a gente começou por esse caminho. Foi interessante no dia, mas pensando assim...

Professora 3

Eu fico pensando muito se não fica uma coisa tipo como no índio, que a gente coloca as crianças saindo com aquelas coisas, mas por outro lado eu lembro, sim, que tinha uma criança que não queria se colocar naquele cabelo. A gente discutiu, conversou e tal. E tem



que pensar um pouco nisso, porque ele não queria, também acho que é válido.

Existem dúvidas no trato pedagógico das relações raciais, assim como em todas as questões que permeiam os currículos. Por isso acreditamos ser importante que essas questões sejam tratadas desde a formação dos professores, pois se percebe um distanciamento entre o que há de intencionalidade com as leis antirracistas e a sua efetivação nos cotidianos escolares.

Tendo um caráter inicial, promover nos centros de formação de professores debates sobre as questões étnico-raciais estabelece uma visibilidade que precisa ser conferida no que diz respeito à cultura e à história afro-brasileira. Acreditamos que esse movimento se faz necessário para que a questão da identidade comece antes dos professores adentrarem os espaços escolares.

Ao escrevermos este texto, duas mulheres negras e um homem negro, o poder de transformação social da Educação fica evidente, pois, no tocante às relações raciais, dá conta de um protagonismo assumido por intelectuais que “incide na transição de uma posição de meros objetos de investigação para a posição de sujeitos produtores de conhecimento” (COELHO; SOARES, 2015, p. 153), e aqui mais uma vez reafirmamos uma parte da canção a partir do nosso diálogo: *Negro é inspiração*. Toda essa trajetória reflexiva, nos fez amadurecer e perceber o poder que a escola tem. A escola, enquanto espaço de trocas possíveis, desenha-se como uma grande rede que é tecida não só por aqueles que dela fazem parte, mas por todos os sentidos que a perpassam em histórias e narrativas. Não queremos e não podemos acreditar no espaço escolar como o ‘*espaçotempo*’ do não. Ela é o lugar onde as relações podem ser discutidas, onde os diferentes se encontram e esse conflito pode ser trabalhado para pensar vida e diversidade.

Referências

- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa de (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 39-48
- Andrade, N.; Caldas, A. N.; Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. In Oliveira, Inês Barbosa de; Sussukind, M. L. ; Peixoto, Leonardo (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, : 19-46.
- Cardoso, L.; Muller, T.M.P. (2017). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris.
- Carvalho, J. G.; Alves, M. C. (2019). Descolonização dos Currículos: narrativas e experiências. VII Seminário Vozes Da Educação, São Gonçalo, dezembro de p. 796-809. Anais... (Ebook em construção).
- Cavalleiro, E. dos Santos. (2000). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto.



- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Evaristo, C. (2023). *Da calma e do silêncio. Poemas da recordação e outros movimentos*. Disponível em <https://jornalnota.com.br/2019/11/05/confira-os-10-melhores-poemas-de-conceicao-evaristo/>, acesso em junho de 2023.
- Ferraço, C. E.; Alaves, N. (2023). *As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação*. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27465. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- Ferreira, P. A. B. ; Coelho, W. de Nazaré Baía; Muller, T. M. P. (2015). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículos*. São Paulo: LF.
- García, A. Rodrigues, A.; Ferreira, S.; Emilião, S. (2019). *Redes educativas e oralidade na produção de conhecimentos com os currículos e processo formativos*. Trabalho Encomendado. 39ª Reunião Nacional Da Anped, Niterói, outubro de 2019.
- Gomes, N. L. (2017). *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. *Educação e Identidade Negra*. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Cultura negra e Educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: BRASIL. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- _____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_eticno_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em: jul. 2020.
- Gonçalves, Rafael Marques; Rodrigues, Allan; Ribeiro, T. (2019)- *Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola*. Rio de Janeiro: Ayvu.



- Hampaté Bâ, A. (2010). A tradição viva. In: KI-ZERBO (Ed.). História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO.
- Isadora, R. (2016). A princesa e a ervilha. 2ª ed. São Paulo: Farol Literário.
- Nogueira, R.; Barreto, M. (2018). Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afro perspectivista. *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. pp. 625-644 issn 1984-5987
- Sampaio, C. S, Souza, R. & Ribeiro, T. (2018). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu.
- Santos, I. (2001). Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro.
- Schucman, L. V. (2012). Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. C. C. C. ; Fernandes, V. B. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 63, p. 103-120. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>. Acesso em: jul. 2020.
- Sposati, A. (2002). Mapa da exclusão/inclusão social. *Comciência*, n. 36, out. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- Trindade, A. Loretto da. (2005). Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. São Paulo: Futuro. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rio%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

Notas

¹ Doutoranda (UERJ/PROPED) – Professor Assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Estácio de Sá/RJ – Membro da ABdC/ANPED

²Doutoranda (UERJ/PROPED), Membro do grupo de pesquisa Diálogos Escola-Universidade (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense, Professora I, Educação Infantil, pela Fundação Municipal de Educação.

³ Graduada em Pedagogia (UERJ/FFP). Coordenadora Pedagógica no Município de São Gonçalo.

⁴Estes vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências da Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isso, passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. (ALVES, CALDAS e ANDRADE, 2019, p.20)

⁵Afroperspectividade significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais. um convite para pensarmos afroperspectividade sobre a infância, com a infância, a partir da história e a seu favor, ainda que para isso, seja preciso ir contra ela e boa parte do que pensávamos a seu respeito (NOGUEIRA, 2018).



“Conversas que produzem narrativas: explorando currículos e relações étnico-raciais para pensar práticas antirracistas” Allan Rodrigues, Rosane de Azeredo Cunha Siqueira y Jessica Gomes Carvalho / pp. 270-286

⁶Fonte: Tony Ruth, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/verne/2020-06-16/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_BR_CM#Echobox=1592391844