

(RE) INVENÇÕES CURRICULARES E COTIDIANAS: A DIVERSIDADE POSTA EM PRÁTICA

CURRICULAR AND EVERYDAY (RE) INVENTIONS: THE DIVERSITY PUT INTO PRACTICE

(RE) INVENCIONES CURRICULARES Y DIARIAS: LA DIVERSIDAD PUESTA EN PRÁCTICA

Ana Lúcia da Silva Raia¹

Cláudia Gomes Cruz²

Maria Alice Garcia de Mattos³

Mônica da Silva Gomes⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo destacar a relevância de personalidades negras adentrarem o currículo escolar a fim de diversificá-lo tendo em vista que a maioria de personalidades e autores propagados cânones é composta por sujeitos não negros. O percurso metodológico se constituiu no levantamento bibliográfico das obras e biografias de personalidades apontadas pelo texto, bem como na análise da bibliografia que trata da temática curricular com vistas à decolonialidade e à Educação antirracista. Entendendo que a consideração com a diversidade étnico-racial é um princípio do ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, visamos, com este trabalho, compreender a importância de esta não ficar restrita aos discursos, mas se apresentar nas ações cotidianas que se estabelecem nos espaços escolares. Para tanto, apresentaremos alguns exemplos de personalidades negras e suas respectivas contribuições para ratificar o que Gomes (2012) salienta sobre a necessidade de descolonizar o pensamento e, consequentemente, os currículos escolares.

Palavras-chave: Personalidades Negras. Invisibilidade. Educação Antirracista. Decolonialidade. Currículo.

¹ Professora Regente, SME-RJ / Mestranda de Ensino no Programa de Pós-Graduação em Básica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB - CAp UERJ) / Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). E-mail: raiaanalucia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-0930>.

² Professora Regente, SME-PMDC/ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB - CAp UERJ) / Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) / Aluna do Curso de Especialização EREREBÁ do Colégio Pedro II. E-mail: claudiagomesacruz10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9439-1473>.

³ Professora Regente, SME-RJ e SME-PMDC / Mestranda de Ensino no Programa de Pós-Graduação em Básica na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB - CAp UERJ) / Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). E-mail: arq.malicegm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0124-8564>.

⁴ Técnica em Assuntos Educacionais, UFRJ / Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio. E-mail: sgomesmonica@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6302-534X>.

Abstract: This article aims to highlight the relevance of black personalities entering the school curriculum in order to diversify it considering that the majority of personalities and authors propagated by canons are composed of non-black subjects. The methodological path was constituted in the bibliographical survey of the works and biographies of personalities pointed out by the text, as well as in the analysis of the bibliography that deals with the curricular theme with a view to decoloniality and anti-racist Education. Understanding that the consideration with the ethnic-racial diversity is a teaching principle foreseen in the Law of Directives and Bases of the National Education nº 9.394/96, we aim, with this work, to understand the importance of this not being restricted to the speeches, but to present itself in the daily actions that are established in school spaces. To this end, we will present some examples of black personalities and their respective contributions to ratify what Gomes (2012) highlights about the need to decolonize thought and, consequently, school curricula.

Keywords: Black Personalities. Invisibility. Anti-racist Education. Decoloniality. Curriculum.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo resaltar la relevancia de las personalidades negras que ingresan al currículo escolar para diversificarlo, considerando que la mayoría de personalidades y autores propagados por cánones están compuestos por sujetos no negros. El camino metodológico se constituyó en el relevamiento bibliográfico de las obras y biografías de personalidades señaladas por el texto, así como en el análisis de la bibliografía que trata la temática curricular con miras a la descolonialidad y la Educación antirracista. Entendiendo que la consideración con la diversidad étnico-racial es un principio de enseñanza previsto en la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional nº 9.394 / 96, pretendemos, con este trabajo, comprender la importancia de que esto no se restrinja a los discursos, sino que se presente en las acciones cotidianas que se establecen en los espacios escolares. Para ello, presentaremos algunos ejemplos de personalidades negras y sus respectivos aportes para ratificar lo que destaca Gomes (2012) sobre la necesidad de descolonizar el pensamiento y, en consecuencia, los currículos escolares.

Palabras clave: Personalidades negras. Invisibilidad. Educación antirracista. Decolonialidad. Plan de estudios.

Revoluções curriculares: a urgência de epistemologias outras

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestre e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador.

bell hooks

Pretendemos aqui tratar da invisibilização de autores/as negros/as, na literatura em todos os níveis da Educação, sobretudo no que concerne à Educação Básica. Para tanto, precisamos perpassar por algumas vivências que nos formaram. Enquanto estudantes, podemos depor que não tivemos contato com autores/as, sabidamente negros/as, durante todo o percurso acadêmico constituído em escola pública, durante a Educação Básica. Podemos testemunhar, também, que tivemos poucos professores negros neste caminho e hoje, como professoras de redes públicas de ensino, temos a mesma percepção. Entendemos que essa “falha” sistêmica é reflexo do racismo estrutural, que de acordo com Almeida (2019) assim é

nomeado por se tratar de um processo histórico e político que atravessa e estrutura a organização da sociedade brasileira nos âmbitos social, político, econômico, ideológico e jurídico, criando condições para que determinados grupos racialmente identificados sejam discriminados e, conseqüentemente, não usufruam dos mesmos privilégios que os grupos propagados superiores.

Entendemos que, enquanto perdurarem os estigmas e vendas que a branquitude⁵ carrega para não sair da zona privilegiada em que se encontra, de nada adiantam discursos ditos antirracistas no auge da moda para alimentar lutas esporádicas, enquanto a luta histórica e diária é ignorada. Não se é negro somente em 20 de novembro, não se é negro somente quando um homem negro é sufocado até a morte pela polícia nos EUA, não se é negro somente quando uma mulher negra é arrastada pelo camburão que deveria socorrê-la. Se é negro desde que se nasce negro e se convive com essas dores diariamente.

Compreendendo que a intelectualidade negra foi interdita ao longo da história do Brasil, não vemos outro caminho senão o da visibilização da epistemologia negada no país. A Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira no território nacional, abriu portas na letra da lei, alimentou as Salas de Leituras de escolas pelo país, oportunizou movimentos de reconhecimento da cultura, da história, da religiosidade negra, através da aquisição de materiais literários para as unidades escolares da rede pública, uma vez que agora são saberes obrigatórios nas escolas brasileiras. Entretanto, onde estão esses materiais? As escolas vêm se alimentando desses saberes ou alimentando preconceitos já existentes? A interculturalidade ganhou espaço na escola ou a hegemonia do currículo ainda dita as regras? Nossos estudantes reconhecem a diversidade como um aspecto fundamental e constituinte da sociedade brasileira ou ainda estão sendo alimentados por preconceitos, travando embates de invisibilizações e atravessamentos discriminatórios desde a Educação Infantil?

Sabemos que a referida lei veio fomentar a prática antirracista de educadores que já estavam a cargo de combater as discriminações raciais e lutar por justiça social, tivemos contato com uma gama diversificada de materiais de formação para docentes e para ofertar aos estudantes. Em contrapartida, para outros, foi mais do mesmo. O brasileiro cria leis para controlar comportamentos e tentar modificá-los, não para corroborar

⁵ Branquitude é compreendida neste trabalho como um grupo que se propaga superior em relação aos outros e não renuncia, a assim se manter, para permanecer na hegemonia do poder, do ser e do conhecer.

com comportamentos pré-existent, isto é um complicador, uma vez que muitas leis “não pegam” por aqui, senão quando tocam no bolso.

A lei foi promulgada, mas não efetivamente viabilizada, como não há fiscalização, ou ainda, formação inicial ou continuada condizente com a implementação, ela a lei, cai por terra. Então, como ficamos? Muitas instituições privadas, por exemplo, ignoram a legislação, deixando o trabalho pela diversidade a cargo do dia 19 de abril, em se tratando da Lei nº 11.645/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena; e o combate ao preconceito contra o negro para o dia 20 de novembro, “acreditando” estarem adequadas à Lei nº 10.639/03. Em muitas escolas públicas a prática não é diferente, livros que chegaram às Unidades Escolares para aplicação do ensino previsto em lei, permanecem encaixotados nos cantos, em estantes. Não há, para além do papel, práticas que atuem na valorização da diversidade cultural que constitui a escola, e pouco ou nada é feito para modificar esta realidade.

A falta de movimentação do poder público, aliado à falta de conhecimento - ou de organização - da sociedade civil para com a necessidade de tirar a lei do papel a caminho da sala de aula, a fim de que ganhe corpo e voz na sociedade, objetivando reeducar as estruturas das relações sociais, é um projeto muito claro de manutenção do *status quo*. Enquanto brancos forem maioria nos espaços de poder, seus privilégios estarão resguardados. Entendemos, portanto, que não há possibilidade de modificação real na sociedade, que não seja pela ocupação política por parte dos invisibilizados, interditados, marginalizados ao longo da história. Paulo Freire nos lembra que “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1981, p. 73). Nesta perspectiva de combate a estas manobras evidentes de manutenção do *status quo* que ecoam no espaço escolar consideramos pertinente as colaborações de Gomes (2012) referente à descolonização dos currículos fundamentais, a fim de evitar a hierarquização de seres e saberes, ou seja, alargar as grades curriculares ainda muito estáticas e esculpidas ao modelo eurocêntrico.

Cotidiano e currículo: tensões contra uma história única

Reinvenções curriculares e cotidianas geram tensões, uma vez que pensá-las está intimamente ligado à quebra de paradigmas. Contudo, se fazem necessárias para que a

diversidade étnico-racial seja, de fato, considerada conforme previsto na legislação educacional. Portanto, partimos do pressuposto que, primeiro: para criticar é necessário conhecer; e segundo: o mundo hegemônico *usaeuroreferenciado*⁶ se alimenta da ignorância que articula entre as massas.

No Carnaval de 2019, a Agremiação Estação Primeira de Mangueira⁷ desfilou na avenida um enredo que falava da “história que a história não conta”. Enalteceu, então, personagens históricos invisibilizados pelo currículo hegemônico sob o qual fomos formados no percurso escolar. Tal invisibilidade, sabemos, é intencional para que a hegemonia que se propaga dominante prevaleça.

Chimamanda Ngozi Adichie é uma jovem escritora nigeriana, nascida em 15 de setembro de 1977 e que tem suas obras traduzidas em mais de trinta línguas. Ela nos fala sobre o perigo da história única e que o poder define em muito as histórias que são contadas, assim como também se define o mundo econômico e político, pois o poder habilita contar não somente a história de outra pessoa, mas também de torná-la definitiva. Para a autora, a história única cria estereótipos e insistir no positivo ou no negativo simplifica a experiência, sendo assim o conhecimento de todas as histórias é necessário para as construções dos indivíduos e das sociedades.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

A sociedade brasileira foi formada sob a égide de uma história única, mascarando uma história que não pôde ser contada, uma vez que as vozes que contrariavam a versão que conhecemos como verdade absoluta, desde a infância, foram desumanizadas, subalternizadas e interditas.

Para pensar a diversidade curricular na educação Básica é importante trazer reflexões que nos levem a pensar sobre quais são os referenciais teóricos que norteiam as bases curriculares das propostas dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes responsáveis por esse nível de educação. Passamos pelos cursos de formação sem indicações de leituras de autores negros que possam nos ser apresentados como referenciais nas

⁶ Centralizado nas referências estadunidenses e europeias.

⁷ Samba enredo *História Pra Ninar Gente Grande*, composição de Danilo Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Tomaz Miranda.

abordagens dos conteúdos curriculares propostos. Professores negros também não se sentem representados durante seu processo de formação. Os professores formadores são em sua maioria brancos, os espaços, assim como os currículos, sempre trouxeram a simbologia eurocêntrica, a simbologia de uma história única.

O Movimento Negro, compreendido por Gomes (2017) como um educador e um ator político tem grande importância neste alerta referente aos perigos da história única, pois através da denúncia do mito da democracia racial⁸ e das resistências estabelecidas para ressignificar o olhar em relação à população negra, bem como para exigir direitos negados, é parte fundamental das conquistas educacionais, entre elas destacam-se as leis citadas anteriormente: a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

Apesar das conquistas, as ações precisam se dar no campo da prática, e por isso destacaremos os silenciamentos na literatura que reverberam nos ambientes escolares ainda hoje. É necessário compreender que a experiência da leitura pelo prazer faz-se essencial desde a infância. Contudo, na literatura, como em todas as artes, buscamos o que nos afeta. Não há visibilidade em narrativas que afetem as massas. As elites compõem o mercado editorial e refletem neles seus preceitos, seus anseios, suas vivências e criam estereótipos que desqualificam o que está fora de uma demarcação padrão prévia. Essa interdição é fruto de um projeto de manutenção de poder e privilégios, não é acidental, mas uma proposta de hegemonia constituída por/pela dominação cultural e epistêmica que se inicia e se aprofunda no espaço escolar.

Compreender que ninguém conta melhor sua história que você mesmo é necessário para captar a importância da visibilização de autores/as negros/as nas escolas, a fim de compreendermos que as diferenças que constituem a escola são equivalentes às que constituem a sociedade para além dos entremuros institucionais e para a vida. Quem melhor falou das mazelas do favelado e da fome, que Carolina Maria de Jesus? Quem se aprofundou nas dores próprias da negritude de maneira mais poética que Conceição Evaristo? Quem tratou da suburbanidade carioca, no início do século XX, melhor que Lima Barreto? Quem nos apresentou questões filosóficas, que entremeiam as discussões dos literatos, de maneira mais sublime que Machado de Assis? E não importa que fossem todos autores/as negros/as? Digamos que importa!

⁸ O mito da democracia racial se constitui numa percepção equivocada de que, por sermos - os brasileiros - frutos de miscigenação, não há, entre nós, hierarquização de raças. Contudo, a prática cotidiana evidencia que, histórica e intencionalmente, este mito foi constituído para calar vozes e invisibilizar sujeitos, marginalizando e excluindo seus corpos, culturas e ancestralidade da sociedade.

Importa enquanto, ainda em 2020, temos que explicar escravização, segregação e condicionantes sociais de subalternização. Importa quando a arte negra é criminalizada, mas é premiada quando contada pelo branco; quando ainda precisamos comemorar a primeira âncora negra em um telejornal; quando ainda choramos balas perdidas que só encontram corpos negros e cada vez mais jovens; quando a TV ainda apresenta negros em personagens marginalizados e subalternizados; quando não somos atendidos por médicos negros; por professores negros; por bancários negros; e assim seguimos... Importa quando elegemos um presidente que diz que seus filhos não casariam com uma mulher negra por serem educados; que compara um homem negro, em área quilombola, a gado, pesado em arrobas; que combate o acesso de negros ao ensino superior; que através de uma agenda econômica ultraliberal elimina pobres, em sua maioria negros. Então importa, importa muito referenciar autores/as negros na Educação, visibilizar a história que não foi, mas deveria ser contada, para reconstruirmos nossa sociedade em pilares sólidos de respeito à diversidade.

Intelectuais negros/as: conhecer, contextualizar e agir

101

No rol de personalidades negras excluídas/interditadas no currículo formal, podemos citar Abdias do Nascimento, Milton Santos, Solano Trindade, Maria Firmino dos Reis, Tebas, Luís Gama, André Rebouças, e ainda, personalidades negras contemporâneas, as quais ascendem com mais obstáculos que os grupos privilegiados e devem ser visibilizadas no espaço escolar, que deve dar conta de valorizar a diversidade que constitui a sociedade brasileira. Não temos pretensão de biografar todas as figuras que citamos, mas de demonstrar como nossa educação é empobrecida por ignorar narrativas que constituem nossa história. Desta forma, tomando alguns dos exemplos das personalidades citadas é possível realizar análises referentes às contribuições invisibilizadas na sociedade e interditadas no ambiente escolar.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALES, 1983, p. 238).

A trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus não foi fácil. Proveniente de uma família que vivia em situação de miserabilidade extrema, seu percurso escolar se deu por muito pouco tempo, especificamente, por dois anos, graças à patroa da mãe que custeou este período de escolaridade. Em virtude da subsistência abandonou a escola para trabalhar e colaborar nas despesas. Nascida em Sacramento, Minas Gerais, seus caminhos a levaram para favela do Canindé, em São Paulo. Neste lugar, onde vivia com seus três filhos, escrevia a realidade vivida e sentida sobre as mazelas da favela e da fome.

Carolina em 1960 lançou seu primeiro livro intitulado *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que retrata a sua vivência de mulher negra e periférica, que para sustentar os filhos catava lixo e tomava para si as dores dos seus. Apesar desta obra ter dado visibilidade à Carolina, posteriormente, a autora não se manteve no cenário editorial em função de inserirem a intelectual na categoria de finita. Ou seja, consideraram que ela não tinha mais o que relatar. Destaca-se, porém, que ela não escrevia apenas diários, escrevia outros gêneros literários, dentre eles, poesias e peças teatrais. E assim, nos perguntamos: por que Carolina com toda esta potência foi e ainda é interdita nas escolas? Sua literatura não está à altura dos autores cânones? Seria porque seu modelo de escrita não está de acordo com os padrões da norma culta e por isso não podem ser considerados relevantes? Cabe dizer que Carolina assina obras com *Diário de Bitita*, *Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada*, *Pedaços da fome*, entre outras. A autora deixou manuscritos que, até hoje, não foram publicados.

Seu fazer abriu espaço para que outras escritoras, como Conceição Evaristo, Miriam Alves e Geni Guimarães, através dos Cadernos Negros, pudessem se reunir em coletivo para publicarem seus escritos. Criado no século XX, esses cadernos contribuíram para dar visibilidade ao racismo editorial, pois era um espaço destinado para que autores negros publicassem e resistissem à falta de visibilidade, o que possibilitava a divulgação de suas obras.

Conceição Evaristo, como Carolina, também nasceu em Minas Gerais. Proveniente de família pobre, é uma personalidade que, através de sua narrativa, ecoa as vozes de muitos corpos negros, principalmente de mulheres. Tem uma forma própria de escrever que nos faz, em vários momentos, nos enxergamos nas dores e nas alegrias das personagens de suas obras, a essa forma, Conceição dá o nome de Escrevivências. Conceição, que trabalhou como empregada doméstica, formou-se na Escola Normal em Minas Gerais, num percurso escolar vasto de interdições. Na década de 70 veio para o Rio de Janeiro atuar como professora primária na rede pública. Graduou-se em Letras pela UFRJ, é Mestre em Literatura Brasileira

e Doutora em Literatura Comparada. Sua narrativa é carregada das histórias que ouvia enquanto criança, uma escuta afetiva que cultivou para fazer o que de melhor fazia desde a infância: escrever. Escreveu vários textos nos Cadernos Negros, primeiro passo dado para a visibilização de sua poética narrativa. Contudo, só teve a visibilidade de sua obra ampliada aos 70 anos, quando, em 2018, foi indicada para Academia Brasileira de Letras, sob clamor popular.

Evaristo escreveu obras que reverberam as dores próprias da mulher negra, da negritude, da pobreza, da vida na favela. Dentre elas, podemos citar *Olhos D'Água*, obra vencedora do Prêmio Jabuti, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Ponciá Vicêncio*, *Becos da Memória*, dentre tantos outros contos e poemas que evidenciam uma narrativa brasileira, em que o professor/estudante/leitor pode contatar o mais poético e profundo conhecimento da efetiva afro-brasilidade. No seu fazer literário estão alicerçadas questões de gênero e raça, denunciando as contradições sociais, que afastam uma cultura que privilegia personagens brancos, masculinos, héteros e cristãos.

Abdias do Nascimento foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico e ativista político. Na década de 40 fundou o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, através do qual denunciava a segregação racial no âmbito da dramaturgia. O TEN foi o primeiro movimento reconhecido de articulação dos direitos dos negros com o reconhecimento da cultura afro-brasileira, responsável pela formação da primeira “turma” de atores negros no Brasil, através dele, os personagens negros foram ressignificados no teatro brasileiro, sendo, então, interpretados por pessoas negras. Os integrantes do TEN tinham acesso a aulas de alfabetização e cultura geral.

Abdias articulava as lutas por direitos dos negros no Brasil, com o movimento contra a segregação racial que ocorria nos Estados Unidos. Foi exilado durante a Ditadura Militar instaurada após o Golpe de 1964. Retornando ao Brasil participou da fundação do Movimento Negro Unificado e do Memorial Zumbi e fundou o Ipeafro – Instituto de Pesquisas Afro-Brasileiras. Foi eleito deputado, sendo o primeiro deputado negro a debater, nas esferas públicas, a condição da população afro-brasileira no país. Foi premiado no âmbito dos Direitos Humanos e tem a grandeza e extensão de sua obra reconhecida mundo a fora.

Para citar alguns autores “visibilizados” podemos destacar Machado de Assis e Lima Barreto. No entanto, o pré-requisito para esta aceitação, visibilidade, é embranquecê-los. Há de se fazer saber que o maior literato do Brasil é negro. Machado de Assis, embranquecido pela história e Lima Barreto, igualmente feito, apresentam obras que dão conta da grandeza da

Literatura Brasileira. Ambos estão entre os cânones da Academia. Entretanto, é necessário elucidar que a passabilidade dos autores se dá por se constituírem autores homens e pelo colorismo, que categoriza a negritude pelo tom de pele, onde pessoas negras, quanto mais claras, encontram maior aceitação/integração social, enquanto o negro retinto encontra maiores interdições no mesmo meio. É evidente, contudo, que passamos pela Educação Básica conhecendo esses nomes sem reconhecê-los como iguais.

Não é possível citar todas as personalidades e autores/as negros/as, pois são inúmeros. Contudo, é evidente os aparatos de invisibilidade e de visibilidade restringida a que pessoas negras são posicionadas. Sabemos que existem escolas que inserem Carolina, Conceição, Abdias, Lima Barreto, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, Ana Cruz, Cristiane Sobral, Milton Santos e tantos outros em seus currículos e planejamentos. Entretanto, sabemos que, geralmente, isso acontece quando o/a professor/a tem ciência das opressões estruturais presentes na sociedade, por ser militante ou estudioso das pautas raciais. E aí, acreditamos estar o grande problema relacionado à aplicabilidade das leis que visam a reeducação das relações e a efetivação da diversidade. Acreditamos que pouco se discute sobre as desigualdades e as opressões de raça, classe e gênero que atravessam a escola na formação inicial dos professores, bem como ao longo da trajetória docente. Desta forma, se torna mais fácil a naturalização dessa ausência negra nos currículos e nas exemplificações contextualizadas das contribuições desses autores.

Valorização da episteme negra: desobedecer é preciso!

Como seria se crianças e adolescentes negros/as tivessem acesso à história de uma escritora como Carolina Maria de Jesus? E mulheres negras, que, após um dia de trabalho, ainda conseguem reunir forças para sentar-se em um banco escolar nos cursos de alfabetização de adultos, onde as histórias se repetem? Pessoas essas que tiveram de abandonar os espaços escolares para ajudarem nas despesas da família ou mesmo para não morrerem de fome, como Carolina. Para Ianni (2011), “a literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro” (IANNI, 2011, p. 196). Essas pessoas têm cor e endereço certos. Têm a pele preta e são moradoras de favela

Quando se assume a linguagem do colonizador, assume-se o peso do seu mundo. O peso do mundo é um lugar do não-ser, segundo Fanon (2008), uma região sem vida, sem perspectiva de mudança, habitada pelo negro, dominado pelo olhar do branco. Para tanto, o

não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser homem branco. Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem. O negro “será tanto mais branco, na medida em que adota a língua francesa” (FANON, 2008, p. 34). E essa linguagem branca é alimentada por obras escritas por mãos brancas, sob a perspectiva de um único olhar. Precisamos conhecer outros saberes, outras culturas e outras formas de contarem a história de nosso povo que não seja pelo olhar do colonizador.

Nascimento (2016) discorre sobre o genocídio do povo negro, não somente no sentido do extermínio, mas também no sentido de que, ao rechaçar a cultura negra, também se mata um povo. Partindo deste entendimento, consideramos que estes/as autores/as e personalidades aqui citadas, dentre tantas outras, de certa forma, são exterminadas em detrimento de outras consideradas cânones da intelectualidade.

Aqui defendemos que os currículos são políticos e que precisam ser escurecidos.

Narrativas [...] potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilitando estilhaçar formas lineares de pensamento. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7).

Precisam ser escurecidos no papel e nas relações que se dão no espaço escolar. Acreditamos que não tem lógica falar da escravidão a partir da estereotipação dos negros que foram escravizados. Não contextualizar as causas, as consequências e as resistências, não faz sentido se a proposta é considerar a diversidade étnico-racial, bem como os demais princípios do ensino. Sendo assim, acreditamos que também não tem lógica apresentar, por exemplo, um conto de Conceição Evaristo por estar na semana da Consciência Negra e não contextualizar a vida e a demora em tornar essa mulher visível. Para Evaristo (2017)⁹, “ou é uma militância para conservar o *status quo*, as coisas como estão, ou é uma literatura para mudar as coisas. O meu texto busca apresentar outra realidade, busca mudar as coisas” (EVARISTO, 2017). Militar é muito mais que um discurso efusivo, está intrinsecamente ligado à prática cotidiana de mudança de paradigmas. Cada indivíduo que conseguimos sensibilizar à busca do enegrecimento do currículo, apresentando autores e bibliografias que contam a história sob olhares plurais, alavanca a militância.

Na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por

⁹ Palestra realizada na 63.^a Feira do Livro, em 2017, em Porto Alegre.

aí afora. Quando querem falar do charme, da beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada da praia (7), de andar reboativo, de meneios no olhar, de requebros e faceirices. E culminando, pinta este orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingando a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma justamente porque a gente pôs o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto e o rei é Escravo. (GONZALES, 1984, p. 238–239).

A Academia, assim como o espaço da Educação Básica, não é um lugar neutro e nós, professores/as, sabemos bem o que isso significa. O nosso fazer demonstra uma prática favorável ou contrária à manutenção do *status quo*, uma vez que muitos dos nossos preferem embranquecer seus discursos para que não precisem enfrentar o racismo estrutural que causa o apagamento da cultura negra e, por conseguinte, o afastamento dessa bibliografia. Evaristo (2010) depõe que “a academia é um espaço em que eu estou para colocar um texto, para praticar ali uma produção do saber que é profundamente marcada pela minha condição de mulher e de negra” (EVARISTO *apud* MACHADO, 2014, p. 32). Esse fazer, em muitos espaços, acontece de forma solitária.

A opção decolonial consiste nesta denúncia, bem como na denúncia de que os saberes são plurais e, portanto, é contrária a uma geopolítica do conhecimento que visa o descarte dos considerados não relevante. Neste sentido, Mygnolo (2007) destaca a desobediência epistêmica, que sucintamente consiste em desobedecer a essa lógica que segrega saberes, vivências e experiências. Desobedecer para aprender de uma outra forma, com respeitabilidade pelo saber do outro. Tal visão vai ao encontro do que Hooks (2013) propõe, quando nos fala sobre como é significativo reconhecer-se como ponto central das experiências propostas para a aprendizagem. Entendendo a premissa da integralidade na Educação, conferimos a urgência da reformulação dos currículos no sentido de atender à demanda cultural, histórica e literária que nos foi usurpada, na evidente pretensão de invisibilização de quaisquer indicativos da diversidade que constitui nossa brasilidade. Sabemos que não é simples, pois, segundo Gomes (2012):

A descolonização do currículo implica conflito, confrontos, negociações e produz algo novo. Ela insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocentrada do conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

As conquistas das leis são pontuais, não estruturais e por isso a necessidade de descolonização do pensamento, e no caso da escola, também dos currículos, pois a colonialidade ressuscita direcionamentos do colonialismo, ou seja, ela é a contraface do racismo, uma vez que mediante técnicas, implícitas ou explícitas, continua excluindo pessoas e, conseqüentemente, seus saberes. Porém quando o saber é relevante para usufruto, em geral, se embranquece a pessoa e seu saber. Para contraditar esta engrenagem de exclusões, muitos pensadores que se intitulam da perspectiva modernidade/colonialidade incentivam uma epistemologia de opção decolonial, visto que esta compreende que a modernidade é apenas uma maquiagem do colonialismo, que segue retroalimentando privilégios e poder.

A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 que se deu na Educação Básica não teve no Ensino Superior os efeitos necessários que poderiam contribuir para a prática efetiva e qualitativa do seu disposto. No âmbito da educação o pensar e o fazer pressupõe formação de docentes e de todos os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico. A formação que antecede e que se dá de forma contínua precisa ocorrer alicerçada em instrumentos e diretrizes que possam subsidiar os educadores nas dinâmicas que se fazem necessárias para a construção de uma educação emancipadora, inclusiva e descolonizada. Os currículos dos cursos de formação docente precisam ser repensados.

As abordagens precisam considerar conteúdos teóricos e metodológicos para além dos pressupostos eurocêntricos e fragmentados. Negros e indígenas precisam ser referenciados, suas obras precisam fazer parte das leituras obrigatórias e disciplinas sobre a temática precisam fazer parte da grade curricular dos cursos de formação acadêmica. Suas narrativas precisam ser contadas e ouvidas para além de “escravizados”. É importante compreender que não é possível falar de igualdade sem considerar a representatividade. O currículo não é imparcial, ele tem significado e objetivos que implicitamente são definidos.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implícito em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8)

A educação para a diversidade pressupõe que professores sejam formados para atuar como mediadores no processo de inclusão. O pensar e o fazer pedagógico precisam dialogar de forma corrente e o arcabouço desse diálogo se constrói no processo de formação, que só é possível a partir das possibilidades de visão e de leitura de mundo que nos são apresentadas. É urgente reformular currículos, repensar paradigmas e reconstruir relações. É urgente que outras histórias sejam contadas, editadas ou recontadas a partir de suas amplitudes e fatos, não somente sob a visão e a voz de um único lugar.

Considerações Finais

Vivemos em um país que em um passado não muito distante incentivou a miscigenação na expectativa de higienizar a população, tendo como justificativa a eugenia. Após o período da Ditadura Civil Militar, a dita redemocratização, que acreditamos não ser tão democrática quanto gostaríamos para que todos tenham seus direitos resguardados, prevê uma série princípios no âmbito educacional, dentre eles a diversidade étnico-racial que destacamos neste trabalho.

Além da diversidade, o ensino de acordo com a legislação vigente também deve ser ministrado com base em igualdades de condições e pluralismo de ideias, entre outros. Não desprezando os demais, mas refletindo acerca destes três princípios de forma que se estabeleçam para além do plano do discurso é preciso estar atento para as relações que se dão no cotidiano escolar. Constar a palavra diversidade no Plano Político Pedagógico da escola, não significa que assim ela terá esta consideração. Verbalizar ou registrar o direito de igualdades de condições e o pluralismo tampouco. A prática precisa ser condizente com esta premissa. Não existem fórmulas mágicas de como fazer, mas como bem salienta Davis (2016) as diferenças não precisam ser tratadas como desigualdades, mas como fagulhas criativas. E neste sentido, sugerimos à contemplação de personalidades e autores negros nos currículos para que estes sejam visibilizados e conhecidos pelos nossos estudantes.

A efetivação qualitativa dos pressupostos no disposto da Lei nº 10.639/03 está diretamente atrelada à mudança de paradigma no arcabouço estrutural que perpassa a construção curricular dos cursos de formação docente assim como a definição da presença de autores e autoras negros (as) e indígenas como partes obrigatórias na definição de seus referenciais.

Alargar os currículos com narrativas negras, indígenas ou com a narrativa de qualquer outro grupo propagado marginalizado é urgente. Combater estereótipos em relação a estes grupos sociais também. Nesta ótica, é necessário ressignificar posturas excludentes, no plano do discurso e da ação. Profissionais da educação, sejam eles professores, supervisores, orientadores, auxiliares ou outros precisam ser sensíveis às pautas que não respeitam a dignidade humana de todos.

Existem pautas que afetam a escola explicitamente, como por exemplo, (o não repasse de verbas), mas existem aquelas implícitas, não ditas, silenciadas propositalmente. Esta negligência é inconstitucional e intolerável se pensarmos que a legislação maior visa o bem de todos. No texto constitucional, não existe exceção para garantia deste bem. Portanto, a diversidade que se prega precisa ser posta em ação na escola, não somente porque é premissa primeira a respeitabilidade dos seres humanos, mas porque também está prevista na Constituição Federal e na legislação educacional vigentes.

O ideal seria que não precisássemos de legislações para garantir o respeito a diversidade, mas infelizmente não é assim que se dá. Pelo contrário, até com os respaldos legais ainda seguimos solicitando o óbvio, respeito.

A descolonização dos pensamentos é uma grita urgente e desesperada por condições dignas de cidadania e efetivação de direitos negados, bem como no âmbito escolar a descolonização dos currículos é uma grita para que a escola se ressignifique com vistas a fazer das diferenças (re)invenções de conhecimento.

Não existe saber superior ao outro. Inserir personalidades e autores /as negras no currículo, assim como contextualizar essas trajetórias é oportunizar epistemologias outras. Não se trata de substituir saberes, mas colocá-los em diálogo com a devida responsabilidade.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julie Romeu – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. D. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/cgoQ7>. Acesso em: 26 nov. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. 1 ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, ago., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 01 mai. 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan-abr, p. 98-109, 2012. Disponível em: <encurtador.com.br/ptIN4> Acesso em: 15 set. 2020.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, p. 223–244, 1984. Disponível em: <encurtador.com.br/bnuF2> Acesso em: 29 set. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IANNI, O. Literatura e consciência. In: DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S. (orgs.). **Literatura e afrodecendência no Brasil: antologia crítica**. V. 4. Belo Horizonte, Editora: UFMG, 2011.

MACHADO, B. A. “**Recordar é preciso**”: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982-2008). [s.l.] Universidade Federal Fluminense, 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Revista Gragoatá**, n.22, p.11-41, 1º sem, 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/bowN1> Acesso em: 30 set. 2020.

MOREIRA, F. B.; SILVA, T. T. D. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

Recebido em: 08 de novembro de 2020.

Aprovado em: 13 de dezembro de 2020.