



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14632454>

e-ISSN: 2177-8183

**“A HISTÓRIA QUE OUVIU ERA VENENO”: A NATURALIZAÇÃO DAS
AUSÊNCIAS NO CURRÍCULO**

**“THE STORY YOU HEARD WAS POISON”: THE NATURALISATION OF
ABSENCES IN THE CURRICULUM**

**«LA HISTORIA QUE OÍSTE ERA VENENO”: LA NATURALIZACIÓN DE LAS
AUSENCIAS EN EL CURRÍCULO**

Davison da Silva Souza
davison.souza@aluno.uece.br
Mestrando Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

Dialogar acerca da minha trajetória enquanto corpo-pronúncia em espaços educacionais/sociais que ainda veem o conhecimento produzido pelas populações negras como folclóricos e/ou inferiores em relação ao cânon brancocêntrico e eurocêntrico validado como conhecimento verdadeiro, é, por isso, uma experiência de dor e utopia. Diante disso, tenho o objetivo de compreender qual o lugar dos corpos e saberes negros/as no currículo do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE). Sendo essa uma pesquisa de natureza qualitativa, que busca trabalhar com subjetividades dos/as sujeitos/as sociais, utilizo a escrevivência (EVARISTO, 2023) como operador teórico para demarcar minha trajetória, ademais, utilizo dos tipos de pesquisa: a bibliográfica e a documental, sendo a primeira um diálogo com os conhecimentos de autoras negras, tais como Bento (2022), Souza (2021), Nascimento (2022), Gomes (2022) e hooks (2021); e, em relação à segunda, coloco-me a analisar as ementas das seis disciplinas cursadas por mim no MAIE para compreender qual o lugar das relações raciais no currículo. Dentre os achados dessa pesquisa, explícita-se a ausência de referências negras no currículo, bem como a urgência de um currículo diverso que reflita outras identidades além daquela imposta pela branquitude como natural, em vistas à construção de uma educação radicalmente antirracista.

Palavras-chave: Currículo. Relações étnico-raciais. Branquitude.

ABSTRACT

Dialoguing about my trajectory as a body-pronouncer in educational/social spaces that still see the knowledge produced by black populations as folkloric and/or inferior in relation to the whitocentric and Eurocentric canon validated as true knowledge, is therefore an experience of pain and utopia. With this in mind, my aim is to understand the place of black bodies and knowledge in the curriculum of the Intercampi Academic Master's Degree in Education and Teaching (MAIE-UECE). As this is qualitative research, which seeks to work with the subjectivities of social subjects, I use writing (EVARISTO, 2023) as a theoretical operator to demarcate my trajectory, and I also use types of research: bibliographical and documentary, the former being a dialogue with the knowledge of black authors, such as Bento (2022), Souza (2021), Nascimento (2022), Gomes (2022) and hooks (2021); and in relation to the latter, I set out to analyse the syllabuses of the six subjects I took at MAIE in order to understand the place of race relations in the curriculum. Among the findings of this research, the absence of black references in the curriculum is explicit, as well as the urgency of a diverse curriculum that reflects identities other than that imposed by whiteness as natural, with a view to building a radically anti-racist education.

Keywords: Curriculum. Ethnic-racial relations. Whiteness.

RESUMEN

Dialogar sobre mi trayectoria como cuerpo-pronunciante en espacios educativos/sociales que aún ven el conocimiento producido por las poblaciones negras como folclórico y/o inferior en relación al canon blancocéntrico y eurocéntrico validado como verdadero conocimiento, es por lo tanto una experiencia de dolor y utopía. Con esto en mente, mi objetivo es comprender el lugar de los cuerpos y saberes negros en el currículo del Máster Académico Intercampi en Educación y Enseñanza (MAIE-UECE). Por tratarse de una investigación cualitativa, que busca trabajar con las subjetividades de los sujetos sociales, utilizo la escritura (EVARISTO, 2023) como operador teórico para demarcar mi trayectoria, así como los tipos de investigación bibliográfica y documental, siendo la primera un diálogo con el saber de autores negros, como Bento (2022), Souza (2021), Nascimento (2022), Gomes (2022) y hooks (2021); y en relación con la segunda, me propuse analizar los programas de las seis asignaturas que cursé en el MAIE para comprender el lugar de las relaciones raciales en el currículo. Entre los hallazgos de esta investigación, se explicita la ausencia de referencias negras en el currículo, así como la urgencia de un currículo

diverso que refleje identidades distintas a la impuesta por la blancura como natural, con miras a construir una educación radicalmente antirracista.

Palabras clave: Currículo. Relaciones étnico-raciales. Blancura.

PALAVREANDO O INÍCIO

“Mas mano, sem identidade
somos objetos da história”
(Emicida, 2018)¹

A educação institucional brasileira, apesar dos avanços das últimas décadas, ainda se apresenta como um aparelho de exclusão, visto que nesse espaço-tempo corpos e saberes negros/as são barradas “na porta”, sendo impedidos de adentrarem o currículo. Durante os anos de escolarização, somos formados/as e formamos nossa identidade a partir de histórias e narrativas outras que fomentam uma identidade negra negativa, carregada de estereótipos e folclorização, gerando, assim, repulsa a ser negro.

Esse movimento de negação de uma identidade positiva, nos desloca de sujeitos/as para objetos dessa história. Nossas vozes são apagadas, silenciadas e esquecidas... Nosso corpo se torna rígido, visto como mero receptor de um conhecimento alheio, produzido por pessoas que não refletem nossa gente.

Refletindo sobre esse contexto, desenvolvi este trabalho, fruto da disciplina “Escola, currículo e democracia”, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Nela, fui inquietado a refletir acerca do currículo como um lugar de disputa que cria (constrói ou desconstrói) identidades. Diante disso, este texto nasce da

1 As epígrafes que compõem esse trabalho são trechos da música “Mandume” do rapper Emicida. Disponível em: <https://youtu.be/OBSSGs4a0a0?si=HGcci9MLXSqQuBSM>. Acesso em: 03 dez. 2023.

indignação de quem busca compreender qual o lugar das relações raciais nos currículos educacionais.

Diante disso, busco, nestes escritos, gingar, me deslocando do lugar imposto (objeto) e me movendo rumo à construção de um movimento dialético de denúncia, “eu era carne”, e anúncio, “agora eu sou a própria navalha” (Racionais Mc's, 2014), tornando-me sujeito desse ato enunciativo. Para tal, tenho o objetivo de compreender qual o lugar dos corpos e saberes negos/as no currículo do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (Maie-Uece).

Sendo esta uma pesquisa-artesanal, sua natureza é qualitativa, pois “[...] considera a concepção de mundo do pesquisador, sua subjetividade e busca compreender fenômenos vivenciados pelos sujeitos, considerando assim sua interpretação sobre o objeto estudado” (Polak; Diniz, 2011, p. 71). Arrisco-me pelas veredas impostas pelo racismo científico-colonial e proponho uma pesquisa escrevente² (Evaristo, 2023)³ em que o sujeito negro é o agente da voz, ou seja, neste trabalho a memória da pele-negra constrói a narrativa.

Como métodos, utilizei da pesquisa bibliográfica, comungando com autoras negras, como: Evaristo (2023); Bento (2022); Souza (2021) Nascimento (2022) Gomes (2022) e hooks (2021), pois suas negras-escritas me guiaram no branco caminho da pesquisa, ORÍ⁴entando-me na composição do texto, bem como no diálogo com minha trajetória.

2 A escrevivência nasce na negra literatura de Conceição Evaristo, como uma escrita de mulheres negras. Ao decorrer da andariagem ela ganhou e ganhou novos rumos como na metodologia. Nesse estudo, peço licença a Evaristo, para usar a escrevivência como narrativa de um homem negro, que a partir de sua visão de mundo constrói significados de uma dada realidade.

3 Referência retirada das aulas ministradas por Conceição Evaristo no curso “ler o Brasil” da casa Sueli Carneiro durante os meses de novembro de 2022 até maio de 2023.

4 “Orí, vocábulo de origem africana, na língua yorubá, concernente aos povos chamados nagôs (África Equatorial e Ocidental) significa cabeça” (NASCIMENTO, 2022, p. 80) Ori é a ligação ancestral entre o eu e minhas ancestrais (autoras negras)

Utilizo também a pesquisa documental, mediante a “[...] análise de fontes ainda não exploradas ou passíveis de novo tratamento analítico [...]” (Farias e Silva, 2009, p. 21) para compreender qual o lugar das relações raciais nesse currículo, investigando a ementa de seis disciplinas cursadas por mim no MAIE-UECE.

Para alcançar o objetivo selecionado, este estudo se estrutura em duas seções: a primeira se caracteriza como escreviente; nela eu dialogo sobre minha trajetória enquanto um corpo-negro-pronúncia⁵, e os atravessamentos e cortes (violência racial) sofridos por meu corpo nos espaços educacionais e institucionais. Na segunda seção, apresento uma análise das ementas e referências bibliográficas estudadas durante as seis disciplinas do MAIE, discutindo qual o (não) lugar de corpos e saberes negras nesse currículo.

“DAS MIL HISTÓRIAS QUE EU VOU CONTAR”: TRAJETÓRIA NEGRA EM MOVIMENTO

“Olha pra onde os do gueto vão
pela dedução de quem quer redução
respeito, não vão ter por mim?
o protagonista, ele é preto sim”.
(Emicida, 2018)

Dialogar sobre minhas trajetórias enquanto corpo negro é falar de dor, de experiências que feriram/ferem minha carne, mas também falar de alegrias, sonhos e utopias que rondam a minha ginga e, assim como Emicida, o meu “eu” fala para além das cicatrizes (2019, s/p), proclamando o lugar da radicalidade existencial da minha história, enquanto sujeito complexo.

5 Termo cunhado por mim (SOUZA; OLIVEIRA; FARIAS, 2023) para demarcar a compreensão de que o corpo produz saberes e conhecimentos, me esquivando da fragmentação colonial mente-corpo-espírito. A pronúncia do corpo marca o lugar de enunciação desses/as sujeitos/as.

Nasci na periferia de Fortaleza, capital do Ceará, em uma comunidade chamada Parque Veras (no bairro Mondubim). Ali, naquele espaço-tempo, me formei e fui formado; naquele território em que corpos-negros eram violentados pela polícia, em que o racismo era naturalizado. Cresci e (sobre)vivi, visto que de meus amigos/as de infância, eu sou o único que ingressou em uma universidade – eles/as não tiveram esse “privilégio” – uns foram presos, outros foram mortos.

Diante disso, Lélia Gonzalez (2020, p. 35) nos diz que “Um dos legados concretos da escravidão é a distribuição geográfica da população negra, isto é, a sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos”. Sendo um lugar naturalizado do ser negro, é também um espaço esquecido pelo poder público. Contudo, o protagonista dessa narrativa é preto sim. E sendo “eu” o sujeito dessa história, me recuso ao determinismo e naturalização de um não-lugar. Me afirmo como sendo, portanto, sujeito em movimento.

Fazendo esse movimento, recorro à *Sankofa*⁶, permitindo-me olhar para trás, com a consciência no presente para sonhar e construir o futuro. Com isso, evoco o meu mais velho (pai) e minha mais velha (mãe), que compõem a minha trajetória.

José Cláudio Souza de Assis (*in memoriam*) foi um homem negro, nascido na periferia de Fortaleza em 1967, filho de uma mulher negra (Dona Petronilha) e um pai ausente (Francisco de Assis). Era o penúltimo filho de seis irmãos (duas mulheres e quatro homens). Desde cedo teve que trabalhar para complementar a renda familiar; com isso, foi expulso da escola com 8 anos de idade. Utilizo a expressão “expulso” pois, segundo Freire (2020a), as crianças populares não evadem da escola, são expulsas, pois não lhes é garantido o direito de permanecer.

⁶ Símbolo Adinkra, tendo em sua representação um pássaro com os pés no chão, a cabeça virada para trás e a cabeça erguida para frente, representa o movimento circular do tempo em que o ontem, hoje e amanhã não são lineares.

Ainda com 8 anos, meu pai foi trabalhar na casa de uma família branca de classe média; eles tinham uma confecção em que trabalhavam com couro, fazendo carteiras, bolsas, sapatos, cintos e demais artigos desta categoria. Meu pai permaneceu nesse ramo por 46 anos, não teve direitos trabalhistas, nunca assinou a carteira de trabalho, não teve férias. Trabalhava das 6h30min da manhã até às 17h da tarde. Essa família branca o determinou em um lugar de subalternidade imposto, em que ele não conseguia mais ver alternativas de sair daquele emprego. Aos 52 anos de idade, seu corpo sucumbiu. Faleceu em decorrência de um câncer de esôfago. Meu pai me ensinou as possibilidades do artesanato, ser gentil e ajudar o próximo. Seu legado não se resume ao seu trabalho e exploração, mas em cada semente que ele regou – por meio de sua gentileza – e que hoje florescem no quente-asfalto da periferia.

Já minha mãe, Maria do Carmo da Silva, é a filha mais nova de 8 irmãos. Filha de Dona Adelaide e seu João Felício, Maria nasceu no ano de 1968 em Banabuiú, no interior do Ceará, em meio ao sertão; a família se mudou para a Capital do Estado, em busca de melhores condições de vida. Minha mãe adorava ler, escrever e era apaixonada nos estudos, estudou até o oitavo ano (atualmente nono ano) em uma escola do bairro. Contudo, para cursar o segundo grau (atual Ensino Médio), não havia escolas desse tipo na Maraponga, apenas em bairros mais distantes, como, por exemplo: Messejana ou Centro. Ela começou o segundo grau, mas não pôde concluir, foi expulsa no primeiro ano, diante da falta de dinheiro para pagar as passagens de ônibus.

Maria teve alguns empregos em confecções de roupas, na função de auxiliar de corte. Quando conheceu meu pai, eles namoraram e em seguida se casaram. Em 1995 ela teve meu irmão (Douglas) e logo após a licença maternidade foi demitida do emprego. Três anos depois, em 1998, em um sábado ensolarado, tipicamente cearense, eu nasci.

Minha mãe cuidou da casa e de nós dois (eu e meu irmão) e sempre incentivou para que estudássemos e nos formássemos. Segundo ela, “só dá pra mudar de vida estudando”. Para que isso se concretizasse, cortou pontas de linha (acabamento) de milhares de roupas, recebia 0,5 centavos por peça, recebia o dinheiro no fim do mês e comprava nosso material escolar, para que tivéssemos condições de permanecer na educação⁷.

Eu, filho do seu José e da dona Maria, me chamo Davison da Silva Souza. Quando criança (em 2004), estudei em uma escola pública do meu bairro, a Escola Municipal Professor Jacinto Botelho. Ali, naquele espaço, brinquei, sonhei, vivi e sofri racismo. Como relata Simões (2023, s/p), analisando dados da Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), “[...] a cada 10 pessoas que afirmam ter sido vítimas de racismo no Brasil, 3,8 sofreram num espaço de educação formal”. Dentro desse espaço-tempo, a partir do silenciamento minha identidade foi construída (Silva, 2005) por meio de um currículo sem referenciais negros/as positivos/as – mesmo com a vigência da lei 10.639/2003⁸. Com isso, fui lido socialmente como uma “criança tímida”, sem voz, calada, mas, na verdade, naquele espaço-tempo, minha pronúncia e opiniões eram impossíveis

No ambiente escolar, permeado pela ideologia da supremacia branca (hooks, 2021), fui levado a acreditar que o grande ideal a ser conquistado é do homem branco cis-hétero burguês, como afirmou Gonzalez (2020), ideal revelado por meio de um currículo formal e oculto a partir da não presença negra nos espaços de poder e decisão. Não me foi apresentado a contribuição cultural que os povos africanos e negros deram para construção dessa nação.

7 Atualmente meu irmão cursa história na Universidade Estadual do Ceará, trabalha como músico e é dirigente de um partido político de esquerda no Estado.

8 Fruto da luta organizada do Movimento Negro essa lei torna obrigatório em escolas públicas e privadas de educação básica do Brasil a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos.

Delimito, aqui, dois conceitos (frutos das minhas experiências e leituras enquanto estudante e docente): o racismo da presença, que é a aparição estereotipada de negros e negras nos currículos da educação básica e superior, sendo esse racismo a expressão de um/a sujeito/a estereotipado/a ou folclorizado, como, por exemplo, nas obras de Monteiro Lobato (2019) ou no “clássico” livro “Menina bonita do laço de fita” (Machado, 2011) que fomentam uma identidade negativa⁹ das populações negras. E também o racismo das ausências, que se manifesta no currículo oculto, ou seja, no conjunto de valores, ideias, crenças que afirmam o *status quo*¹⁰. Esse racismo me atravessou ainda na educação básica quando nas festas escolares, através dos personagens que compunham as paredes da escola e no corpo docente/gestão, não havia a representação de pessoas negras.

A ausência intencional desses corpos é uma política para a manutenção de corpos negros/as em lugares socialmente lidos como inferiores, ou seja, de serventia. Sendo esse corpo (negro/a) considerado como não-produtor de conhecimento. Esses racismos matam e exterminam identidades outras fora do padrão.

Nesses tempos, eu ainda não me afirmava como um sujeito negro, afinal, tornar-se negro é um processo social de construção de identidade (Souza, 2021), visto que os fatores citados acima junto a outros me alienaram de mim; ademais, compõem as vivências que me moveram e me fizeram buscar elementos para a construção da minha negritude.

No período da adolescência, mas especificamente em 2014 - quando eu estava no ensino médio - fui em uma praia de Fortaleza (foi a minha primeira ida à

9 Na obra de Lobato (2019), encontramos a presença de pessoas negras condicionadas a lugares de serventia, com falas distantes da norma padrão da língua portuguesa e com traços fenótipos estereotipados. Na obra de Machado (2011), somos apresentados a uma menina sem nome – identidade – e a um animal que anseia ser da cor dela, cogitando até se pintar para isso, em ambos os casos há uma violência racista (OLIVEIRA, 2016).

10 Conceito de currículo oculto apresentado pela professora Cecília Lacerda na aula do dia 08 de novembro na FECLESC, em Quixadá.

praia). Assim que descemos do transporte e estávamos andando na orla, a Polícia Militar me parou, indagou minha presença naquele espaço e me revistou. O sentimento de impotência permeou meu corpo. “Por que estão fazendo isso?”, pensava eu. Naquele momento eu não compreendia que corpos negros são vistos como ameaças em espaços socialmente frequentados por pessoas brancas.

Anos depois, ingressei na universidade (2017). O cenário mudou (em partes), visto que o currículo continuava brancocêntrico e eurocêntrico. As professoras, em sua esmagadora maioria, eram brancas e não havia autores/as negros/as nas referências estudadas. Dentre as indagações que permeavam meu pensamento, estavam: Quais os autores/es negros/as? Por que não os/as estudamos? Onde posso achar esses/as intelectuais? Essas perguntas foram sanadas quando me apropriei das inúmeras referências disponíveis na Biblioteca Central da Uece, a saber: Nilma Lino Gomes, Florestan Fernandes e Júlio José Chiavenato. Essas leituras me instigaram a buscar e pesquisar sobre relações raciais no Brasil. A partir desses estudos e da minha história, tornei-me negro, assumindo um compromisso social, racializando a mente e buscando construir uma identidade positiva por meio da literatura e referências negras da minha vida.

Foi então que, pouco tempo depois, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia). Nessa bolsa, éramos orientados por professoras mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE). Trabalhávamos em uma encruzilhada entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Sob a orientação da professora Maria Aparecida Alves da Costa fui enveredando sobre os caminhos da pesquisa. Com apoio daquela intelectual, eu fui aprendendo como ser um pesquisador sério, comprometido e engajado. Ela – uma mulher negra – me ensinou que a pesquisa é um compromisso social, político e, com isso, se faz urgente pesquisar o que nos atravessa – e o que sempre me atravessou foram as relações

raciais. Com ela, realizei minha primeira pesquisa sobre o Movimento Negro educador no Ceará (Costa; Souza; Silva, 2020).

Nesse mesmo período, durante as férias entre um semestre e outro da universidade, eu estava voltando de uma praça no bairro da Maraponga, na capital do Ceará, quando as luzes vermelhas da viatura sinalizaram para que eu parasse. Ali, quatro policiais militares engatilharam suas armas e as apontaram em minha direção. Naquele momento, violaram o meu direito de ir e vir, fizeram-me duas perguntas: a primeira era sobre o que eu fazia da vida e eu, de prontidão, respondi que era professor e estudante da Uece. Em seguida, me perguntaram “Como está o tráfico lá? Soube que lá vendem muita droga”. Naquele instante fui desestabilizado e apenas respondi “eu não sei, senhor”.

Semanas depois, refletindo acerca dessa violência, percebi que mesmo sendo professor e pesquisador, para a sociedade eu continuo sendo negro (Gomes, 2022). Para aqueles policiais configurados como corpo-repressor do Estado, eu não era visto como produtor de conhecimento, mas apenas como um negro ligado (de alguma maneira) ao tráfico. Essa lembrança se intercrusa no meu pensamento, as feridas abertas de violências sofridas me fizeram buscar e pesquisar acerca das relações raciais no Brasil, a procura do entendimento do porquê aquilo acontecia. Desde então, andando por diversos espaços, adotei a escrita como uma ferramenta de resistência (Bueno, 2022).

Um ano depois, ingressei na minha segunda bolsa, fui orientado pela Professora Margarete Sampaio, sendo ela uma educadora branca e freireana, ensinou-me os caminhos e desafios da educação popular no Brasil, além do cruzamento entre ensino e pesquisa, nos dizeres de Freire (2020b, p. 30-31): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Vivenciei a relação ensino-pesquisa na práxis existencial da professora Margarete.

Foi nesse período que decidi o tema da minha pesquisa de conclusão de curso. Como um estudante que adorava história da educação, política educacional e relações raciais com um viés de educação popular, decidi pesquisar a Política de Cotas, visto que era um assunto que inter cruzava as minhas áreas de interesse e a minha própria história social, enquanto sujeito negro - sendo está o meu tema atual de pesquisa no mestrado.

Nos meus últimos anos de graduação, ouvi falar de uma educadora chamada Raquel Carine de Moraes Martins. Dentre os inúmeros elogios nos corredores, falava-se de como ela era humana em suas relações acadêmicas. Buscando uma educadora negra que me orientasse, mandei um e-mail para a professora Raquel, que aceitou ser minha ORientadora, ensinou-me sobre o prazer de ser pesquisador, da leveza de se produzir e escrever sobre o que se ama. Raquel me possibilitou uma experiência ancestral de uma pesquisa fora da lógica binária-colonial eurocêntrica e brancocêntrica me apresentando outros jeitos de fazer pesquisa.

As três educadoras citadas acima me incentivaram e ajudaram-me na confecção do projeto de mestrado que foi aceito na seleção do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, no qual discuto sobre acesso, permanência e sucesso na política de cotas da UECE.

Após o fim da graduação, juntei minha indignação com o racismo das presenças e ausências que continuava desde a educação básica até a graduação e a indignação de duas amigas que conheci no curso de Pedagogia e formamos um grupo de estudos para estudarmos intelectuais negras que pesquisam educação. Surge então o Mapinduzi, que na língua *suáli* significa revolução, pois sentíamos a necessidade de subverter (revolucionar) minimamente o currículo do curso de pedagogia da UECE.

No ano de 2023, com a ORientação da negra-professora Juliana Santana (a professora das possibilidades, visto que a partir da sua colaboração conseguimos

alcançar espaços outros dentro e fora da academia), o grupo foi institucionalizado pelo Centro de Educação (CED-UECE) e agora compõe parte do currículo do curso de pedagogia. E assim como Gomes (2012), acredito que um dos passos para a mudança curricular é a ruptura epistemológica e é isso que o Coletivo Mapinduzi se propõe quando fomenta outras possibilidades e caminhos epistemológicos dentro do curso de pedagogia, sendo um importante agente de inclusão curricular.

Mediante essas vivências e trajetórias enquanto corpo-negro nos espaços educativos e sociais em que me movo enquanto sujeito, percebo a necessidade de relatar minha autobiografia – no hoje – perpassada pelo currículo do MAIE. Como Josso (2007), percebo a identidade como evolutiva, portanto, indago se na Pós-graduação esse cenário continua corroborando com a exclusão de corpos-pronúncia? E qual o lugar das relações raciais nesse currículo? Busco responder essas e outras inquietações a seguir.

“ENTRE ESTAR LÁ E ESTAR AQUI”: ANÁLISE CURRICULAR DO MAIE-UECE

“Pior que eu já morri tantas antes de você me encher de bala
não marca, nossa alma sorri
briga é resistir nesse campo de fardas
(Emicida, 2018)

Dialogar acerca do currículo, mediante a memória da pele (Evaristo, 2023) de um corpo-negro em movimento no espaço-tempo da pós-graduação, especificamente no curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE) é falar de violências institucionalizadas (Kilombo, 2019) e de um (não) lugar historicamente construído e mantido para corpos não negros/as.

É nesse movimento de andança, percorrendo as veredas postas pelo colonialismo, eurocentrismo e brancocentrismo que me vejo na fronteira “Entre estar

lá e estar aqui” (Hiran, 2021, s/p), estudando referenciais brancos por obrigatoriedade (exigência acadêmica) e produzindo escritas com referenciais negros, fazendo um movimento contrário ao que eu estou inserido, portanto contra-hegemônico.

Comungando com a concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2005), vejo o currículo como um espaço de disputa (desigual). As “brigas nesse campo de fardas”, como está escrito na epígrafe, representa um cabo de guerra e, nessa disputa, quem está representando a instituição (pessoas brancas de “fardas”) tem mais força, visto que estão revestidas de poder.

Nessa desigual disputa há uma hierarquia de saberes em que ocorre a naturalização frente a legitimação de certos conhecimentos e deslegitimação de outros (Moreira; Candau, 2007). Apoiando-me na concepção deste/a autor/a, afirmo que esse conhecimento não é neutro ou incolor, ou seja, tem origem e consciência de seu pertencimento racial (predominância branca) e de gênero (homens em sua esmagadora maioria).

Diante disso, analiso a ementa de seis disciplinas do MAIE, sendo elas: Pesquisa Educacional; Metodologia do Ensino Superior; Teorias da Educação; Educação Brasileira; Trabalho, Práxis e Formação Humana; Estado, Sociedade e Educação; Escola, Currículo e Democracia. Tais disciplinas, obrigatórias e optativas, foram escolhidas porque compõem a minha andarilhagem pelo mestrado, sendo as que cursei em 2023.

Em busca de compreender qual o lugar das relações raciais no referido currículo, analisei as referências utilizadas e os debates ocorridos em sala de aula, visto que o currículo pode ser entendido como texto e analisado como discurso (Silva, 2010). Mediante o exposto, me apoio na escrevivência como ferramenta de produção de conhecimento afro-diaspórico, investigando o currículo oculto, ou seja, o conjunto de ideias, valores e crenças que não estão escritos nos documentos oficiais (Moreira; Candau, 2007).

Assim como Gomes (2012), afirmo que o ingresso de sujeitos/as sociais antes barrados nas “portas” universitárias e vistos como não produtores/as de conhecimento, enegrecem as pesquisas, apresentando novos olhares, visões de mundo e perspectivas outras de aprendizes, da qual emergem “[...] dos saberes construídos pela população negra brasileira ao longo dos séculos, sistematizados e socializados pelo movimento negro” (Gomes, 2022, p. 21).

Enquanto corpo que compõe o Movimento Negro, indago e questiono as relações de poder naturalizadas pela branquitude. Comungando com Gomes (2012), ousou questionar quais os lugares das relações raciais nos currículos? Assim como Sacristán (2013), compreendo o currículo como um recipiente não neutro de conteúdos. Por isso, arrisco-me a transgredir¹¹ a naturalização desse espaço habitado pela branquitude (Bento, 2022) e que implica um modelo de sociedade e humanidade.

Mediante o exposto, apresento os achados da transgressão citada acima. A primeira disciplina cursada no MAIE, foi “Pesquisa Educacional”, ministrada por três docentes, duas mulheres e um homem –, dentre eles/a, há uma professora indígena da etnia Payaku, o restante eram pessoas brancas. Na ementa da disciplina, são apresentadas 65 referências de textos, livros, capítulos de livro e demais produções. Dessas, apenas duas eram de autores/as negros/as. Ou seja, apenas 3,1% das referências utilizadas na disciplina, foram de autores/as negros/as e/ou sobre relações raciais. Portanto, percebo que a presença massiva de referenciais brancos está de acordo com a concepção de uma pesquisa eurocêntrica.

Diante disso, Bueno (2022, p. 7) nos elucida que “Os processos de validação de conhecimento, no âmbito acadêmico brasileiro, histórica e sistematicamente suprimem os saberes de grupos subalternizados”. Esses saberes (re)existentes, produzidos pelas populações negras, são, desde o movimento (europeu) criminoso

11 Na aula do dia 22 de novembro, em Quixadá/CE, a professora Ana Cristina de Moraes apontou o currículo como espaço de transgressão, mudança e possibilidades.

de colonização, tidos como inferiores e subalternos. O epistemicídio, nesse contexto, mantém as relações de poder presentes no currículo.

A segunda disciplina, denominada “Metodologia do Ensino Superior”, foi ministrada por uma docente branca. Dentre as 12 referências trabalhadas e presentes na ementa, nenhuma era de autores/as negros/as e/ou sobre relações raciais. Sendo o currículo um espaço-tempo construtor de identidades (Silva, 2005), como trabalhar a formação docente para o Ensino Superior sem o debate sério e crítico sobre relações raciais, sem referenciais negros/as nos currículos? Há, portanto, uma comunhão com o epistemicídio – morte de conhecimentos e saberes negros (Carneiro, 2005) –, evocando pelas ausências desses corpos-pronúncia do espaço em disputa.

Percebo a ausência intencional de referenciais negros/as ou da temática das relações raciais como marca do racismo institucional, que, segundo Kilomba (2019, p. 77-78): “O termo se refere a um padrão desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas [...]”. Nesse processo desigual, há a nítida marcação de privilégios que posicionam sujeitos brancos em vantagem frente a outros sujeitos/as não brancos.

Nomeada “Teorias da Educação”, a terceira disciplina foi ministrada por dois professores/as, um homem branco e uma mulher branca. Nessa disciplina, não foi disponibilizada ementa, contudo, analisando as referências estudadas, identifiquei que dentre as diversas referências, apenas duas autoras negras foram estudadas, sendo por um seminário conduzido pelos/as discentes/as. Nessa disciplina, como nas outras citadas acima, o debate acerca das relações raciais era instigado e denunciado pelos/as estudantes negros/as, pois. A intelectual negra Bárbara Carine (2023) reforça que a luta contra o racismo não é apenas de pessoas negras, visto que, o racismo é uma tecnologia criada e mantida pela branquitude – grupo privilegiado que detém o poder – sendo dever delas, também, a luta contra esse sistema.

Durante essa disciplina, meu grupo foi designado a trabalhar a Pretagogia¹² no seminário, ao som de Lia de Itamaracá, realizamos uma ciranda (movimento circular de produção de conhecimento ancestral). Nesse movimento, a professora em questão denominou – a partir de sua perspectiva branca – aquele movimento como “folclore”. Tal estereótipo condiz com a manutenção do sistema racial que não considera corpos negros/as como produtores/as de conhecimentos e saberes, tal perspectiva comunga com movimento da branquitude de manutenção de espaços de privilégio branco, no caso, a ciência acadêmica.

Outra situação ocorrida na disciplina foi acerca de autores nomeados como “clássicos”. Sendo indagados/as sobre o que seriam ou quem seriam os clássicos, houve uma defesa – por parte dos/as docentes – acerca da necessidade de conhecer esses autores para formular futuras críticas. Não nego a necessidade de conhecer tais autores, contudo, é necessária uma visão crítica e racializada para a percepção de que o título de “clássicos” é uma investidura brancocêntrica de legitimação de seu conhecimento como o único legítimo.

Quem define os clássicos? Quem legitima esses conhecimentos no currículo? Qual a cor de quem produz esses conhecimentos? Sendo esse um espaço de poder, faz-se necessário uma ruptura epistemológica (Gomes, 2012) para que conhecimentos outros sejam também contemplados dentro do currículo. Como anuncia Luiz Rufino (2021): precisamos desaprender o Cânon (paradigma colonial) para que outras formas de existência possam emergir.

A quarta disciplina, intitulada “Educação Brasileira”, foi ministrada por dois professores brancos. A disciplina foi composta de 42 (quarenta e duas) referências centrais e dez complementares. Dessas, apenas um autor negro foi apontado e em um texto houve a presença da temática racial acerca da Frente Negra Brasileira (FNB).

12 Referencial teórico-metodológico tecido pelas professoras negras Sandra Pettit, Geranilde Silva e Rebeca Meijer.

Apenas 3,9% das referências abordaram o tema racial. Como dialogar acerca da Educação brasileira sem apresentar as lutas históricas do Movimento Negro por educação? Como trabalhar essa temática sem abordar o racismo na sociedade brasileira como fator de exclusão para o acesso e permanência na educação?

Ao decorrer da disciplina, fomos apresentados aos “intérpretes do Brasil”, sendo sociólogos brancos que falavam do “outro” (sujeito negro) negando a esses corpos a enunciação de sua história, uma história interpretada por pessoas brancas. Tal fato comunga com o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2022) denomina como história única, ou seja, a história estereotipada e centrada na narrativa de sujeitos brancos como únicos sujeitos da história, deslocando desse processo as populações negras, alienando-as da história.

A disciplina denominada “Trabalho, Práxis e Formação Humana” foi a quinta disciplina cursada. Ela foi regida por duas professoras, ambas brancas. Dentre as 101 referências (entre complementares ou não), apenas uma era de uma autora negra, ou seja, apenas 0,9% eram negros/as. Diante disso, indago: É possível falar de trabalho sem discutir relações raciais? Como trabalhar a emancipação sem o debate das opressões raciais? Perante o exposto, comungo com Maciel (2022, p. 82) quando nos diz que “Sob essa perspectiva, a ordem é questionar, gerar desconforto, desestabilizar o que está posto”. E o que está posto nessas ausências intencionais é a preservação de um *status quo*, e ele é branco, desumanizador de outras identidades.

Durante as aulas, quando questionadas acerca da brancura das referências utilizadas, senti um certo desconforto das docentes, como se fosse incômodo tal questionamento. Era comum, nos discursos das professoras, a homogeneização do que concerne ao Movimento Negro. Dentre as falas, estavam “Vocês do MNU¹³” (em referência a uma colega negra e eu). Percebo que a homogeneização referente ao

13 Sigla referente a uma das instituições do Movimento Negro, o denominado Movimento Negro Unificado (MNU)

Movimento Negro é uma limitação concordante com a supremacia branca em que se considera iguais os outros (Morisson, 2019), portanto, aquele considerado pela branquitude como não humano. “Os outros” são iguais, não-portadores de voz e pensamento.

Registro aqui o pensamento de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (2022, p. 25) quando nos dizem que “Na verdade, falar do movimento negro implica tratar de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária”. Portanto, homogenizar esse vasto Movimento Social é uma visão compactuadora e produtora do racismo, de quem pouco ou nada conhece sobre as lutas históricas do Movimento Negro brasileiro.

A sexta disciplina, intitulada como “Estado, Sociedade e Educação”, está sendo ministrada por um professor branco. Até o momento, não houve a disponibilização da ementa¹⁴. Dentre os dez textos disponibilizados para o estudo, não houve referência negra. Durante as aulas, houve o debate acerca das relações raciais, pois foi tencionado pelos/as estudantes negros/as. Essa tensão faz parte da presença negra em espaços predominantemente brancos, como o mestrado (Maciel, 2022), uma vez que essas ausências não podem mais ser naturalizadas.

A preocupação com um currículo diverso e que trabalhe os saberes e epistemologias negras vem sendo discutido pelo Movimento Negro Educador “[...] nas ações coletivas dos estudantes secundaristas e universitários que demandam a inclusão de intelectuais negros e negras nos currículos [...]” (Gomes, 2022, p. 61-62). A emergência em “desbranquiçar” os currículos é expressa na enunciação de sujeitos/os que lutam há décadas para que suas identidades estejam presentes nos currículos, para que de fato haja uma educação verdadeiramente democrática.

14 A disciplina teve seu encerramento no dia 20 de dezembro de 2023, e até os dias correntes (10 de agosto de 2024) não foi disponibilizada.

A última disciplina, designada “Escola, Currículo e Democracia”, foi regida por duas professoras, ambas brancas. Analisando a ementa da disciplina, percebo que dentre as 36 referências, quatro foram sobre relações raciais (entre temáticas negras e indígenas), ou seja, 11% das referências apresentadas na ementa. Dentre as disciplinas analisadas, essa foi a que mais apresentou referências negros/as, me instigando e indignando-me frente ao currículo do MAIE.

Mediante o exposto, percebo que durante as discussões em grupo, parte dos/as discentes apontaram surpresa em conhecer a lei 10.639/2003 e 11.645/2011¹⁵, visto que não tinham conhecimento sobre tais referências. Trabalhar a temática é um importante passo para a construção de uma educação radicalmente antirracista, para que haja a desnaturalização dos espaços de poder e privilégio, bem como o compromisso do sujeito/a branco/a com o sistema mantido por ele/a, no qual tem a morte como guia.

Outro ponto a destacar é a escassez de debates quando trabalhamos os textos, estando os olhares voltados para as duas pessoas que pesquisam o tema (eu e outra educanda). A falta de racialização do sujeito branco, lido e tido como universal, impede que o debate sobre relações raciais avance dentro desses ambientes. A interpretação equivocada do lugar de fala coloca o sujeito/a negro/a como único responsável pela luta e debate, sendo que essa responsabilidade é social, portanto, um dever de todos/as a partir de seu lugar racializado de fala, não como protagonista do discurso do “outro/a”.

Destaco também que o processo de ensino-aprendizagem vai além do documento curricular, se constrói nas relações e debates entre docentes e discentes. Diante disso, os discursos e silêncios dos colegas de turma frente as ausências denunciadas pelos/as estudantes negros/as é marca da cumplicidade de quem se

15 A referida lei, atualiza a lei 10. 639/2003 para a inclusão da história e cultura indígena nos currículos.

enxerga naquele currículo. Contudo, assim como Nóvoa (2022, p. 3) explicitou, “[...] não podemos ser cúmplices, ainda que pelo silêncio”. O silêncio como ferramenta de concordância das hierarquias raciais representadas pelo currículo não pode ser naturalizado.

Percebo que o racismo das presenças e ausências também se faz presente nesses currículos, uma vez que a ausência massiva de referenciais negros, apenas 2,5% (7 referências negras de um total de 276 analisadas entre todas as disciplinas) e a presença quase completa de um corpo docente branco, me chega como um reflexo – espelho narcísico – de uma identidade hegemônica. É urgente que haja diversos espelhos refletidores de identidades outras – como o de Yemanjá e Oxum (Evaristo, 2023, s/p) – para uma luta verdadeiramente antirracista na educação.

PALAVREANDO O (ATÉ ENTÃO) FIM

Dialogar acerca do currículo como espaço-tempo construtor, mantenedor e/ou desconstruidor de identidades é falar da minha andarilhagem enquanto corpo-pronúncia e produtor de conhecimento que se envereda dentro do espaço – branco – da academia, das dores, alegrias, esperar e utopias que acompanham meu caminhar.

Diante disso, tive como objetivo compreender qual o lugar dos corpos e saberes negros/as no currículo do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-UECE). Para tal, adotei a escrevivência, dissertando na primeira seção uma narrativa autobiográfica, em que anuncio histórias e casos que me levaram a pesquisar e indagar o que me atravessa hoje: as cotas raciais e as relações raciais na educação.

Na segunda seção, analiso meu percurso (autobiográfico também) enquanto corpo-negro em movimento, diante das ausências e presenças – racistas – de um currículo que reflete, por meio de seu espelho narcísico, apenas uma identidade, sendo ela branca, compreendendo que para uma educação democrática e verdadeiramente antirracista, precisamos enegrecer os currículos e desnaturalizar a brancura imposta.

Por fim, encerro esse texto com a ciência de que as inquietações e indignações aqui presentes, assim como a temática, não se esgotam com o fim dele. É necessário que haja mais pesquisas na área, bem como mais corpos negros indagadores nesses espaços historicamente compreendidos como espaços da branquitude, para uma educação radicalmente antirracista refletidora/construtora de identidades outras.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEUNO, Winnie de Campos. Afeto, resistência e luta: da fibra que é feita o Movimento Negro Educador. In: GOMES, Nilma Lino. **Saberes das Lutas do Movimnto Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 7-17.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 3 ed. São Paulo. Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SOUZA, Davison da Silva; SILVA, Francisco Mário Carneiro da. Práticas educativas e sociais realizadas pelo Nuafro. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 3, p. e233664-e233664, 2020.

EMICIDA. 10 anos de Triunfo - Mandume. **YouTube**, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/OBSSGs4a0a0?si=DH8f2Rwwwe0GqMRn>. Acesso em: 07 dez. 2023.

EMICIDA. Emicida - AmarElo (sample: Belchior - sujeito de sorte) part. Majur e Pablio Vittar. **YouTube**, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/PTDgP3BDPIU?si=vIFRr3LCyROtf3g5>. Acesso em: 09 dez. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino.; SILVA, Silvina Pimentel. Métodos e Pesquisa – Caminho de acesso para conhecer. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e Prática pedagógica**. 34 ed. Fortaleza: RDS, v. 3, p. 17-25, 2009.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo** 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020b.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro Educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino. **Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 19-69.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

HIRAN. História ft. Margareth Menezes, Linn da Quebrada e Wendel. **YouTube**, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/CngkCSBz-q8?si=J20EZVLrhb-A2wT7>. Acesso em: 07 dez. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. **O saci**. São Paulo: Livro digital, 2019.

MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e ações afirmativas: a universidade como lugar de saberes da disputa. In: GOMES, Nilma Lino. **Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p. 71-91.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9 ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editora, 20

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. O mundo no black de Tayó: entre a pedagogia da ancestralidade, a literatura do encantamento e o empoderamento negro. In: OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra et al. **Artefatos da Cultura Negra educação afropensada**: repensar o currículo e construir alternativas de combate ao racismo. Curitiba: CRV, 2016, p. 87-95.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; DINIZ, José Alves. Conversando sobre pesquisa. In: POLAK, Y. N. S.; DINIZ, J. A.; SANTANA, R. S. **Dialogando sobre metodologia científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 67-98.

RACIONAIS TV. DVD - Mil trutas Mil tretas - negro drama. **YouTube**, 2014. Disponível em: https://youtu.be/mrAT_xG-opk?si=IUGun99ipl1-TxM. Acesso em: 08 dez. 2023.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-30, 2010.

SIMÕES, Débora. Educação é poder: racismo e antirracismo um conflito necessário para a transformação social. **Site Mundo Negro**, 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/educacao-e-poder-racismo-e-antirracismo-um-conflito-necessario-para-a-transformacao-social/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SOUZA, Davison da Silva; OLIVEIRA, João Pedro; FARIAS, Maria Kellynia Alves. Tem quem me enxergue pedagogo: os caminhos do rap na educação antirracista. **Revista Educação & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 16-16, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.