



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CURRÍCULO E (DE)COLONIALIDADE: LUTAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Coordenador: José Licínio Backes – UCDB

Sirley Lizott Tedeschi – UEMS

Ruth Pavan – UCDB

Rute Martins Valentim – SED/Campo Grande

RESUMO

Nos últimos anos, o campo do currículo tem sido afetado mais significativamente pelo movimento negro e indígena e pelos estudos de gênero e étnico-raciais, cujas lutas e resistências possibilitam apostar em um currículo cada vez mais decolonizado. O primeiro artigo é fruto de pesquisa com apoio do CNPq, realizada por meio de entrevistas com estudantes indígenas e análise de conhecimentos por eles produzidos em teses e dissertações; observa-se que esses estudantes, ao acessarem os currículos da educação superior, não o fazem para dobrar-se a eles, mas para afirmar seus conhecimentos e cultura, tornando-se centrais no processo de decolonização dos currículos. O segundo artigo, também fruto de pesquisa financiada pelo CNPq, envolvendo entrevistas semiestruturadas com estudantes de licenciatura, mostra que os currículos, ainda eurocentrados, dificultam, mas não impossibilitam a presença de conhecimentos produzidos por outras epistemologias. O terceiro artigo apoia-se em pesquisa feita com três protagonistas da luta antirracista, por meio da história oral, evidenciando-se que, por maior que seja a colonialidade do currículo, militantes do movimento negro sempre a questionaram e apostam em um currículo plural e antirracista. Os três textos têm em comum o entendimento de que o currículo é marcado pela colonialidade, mas, como é um campo de disputa política e cultural, os conhecimentos, lutas e resistências de negros e indígenas têm sido centrais para decolonizá-lo.

Palavras-chave: Currículo, Colonialidade, Decolonialidade



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A PRESENÇA DE INDÍGENAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR FORJANDO MUDANÇAS NO CURRÍCULO

José Licínio Backes – UCDB
backes@ucdb.br

RESUMO

Os povos indígenas, tendo vivenciado a experiência escolar de forma trágica por séculos, sob os preceitos de um currículo homogeneizador e ocidental/colonial, sempre resistiram à imposição desse currículo. Também em função da luta e resistência, têm entrado na educação superior não indígena e conseguido criar cursos de graduação intercultural, principalmente nas licenciaturas, além de se fazerem presentes em vários programas de pós-graduação no Brasil, inclusive, naqueles considerados de excelência acadêmica. Nesse contexto, o artigo objetiva mostrar como a presença indígena na educação superior tem forjado mudanças curriculares sob a perspectiva da decolonização dos currículos. Na pesquisa, com apoio do CNPq, realizada por meio de entrevistas com estudantes indígenas e análise de conhecimentos por eles produzidos em teses e dissertações, observa-se que esses estudantes, ao acessarem os currículos da educação superior, não o fazem para dobrar-se a eles, mas para afirmar seus conhecimentos e cultura, tornando-se centrais no processo de decolonização dos currículos. Eles continuam nos lembrando de que não são o que o conhecimento ocidental/colonial afirma que são, e sim o que, como povo, decidirem ser. Os indígenas continuam nos dizendo que o currículo não é universal, que é território de luta política e cultural; ao entendê-lo dessa forma, tornam-se centrais no processo de decolonização.

Palavras-chave: Currículo. Indígenas. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Os indígenas, historicamente, sempre se opuseram à ideia de um currículo único e universal, baseado exclusivamente nos conhecimentos coloniais/ocidentais. Essa luta ganhou novos campos de disputas e batalhas na Constituição Federal de 1988, que reconheceu que os povos indígenas têm, entre outros, o direito a uma educação diferenciada e a processos próprios de aprendizagem. Com isso, a luta passa a ser pela efetivação de escolas indígenas, e junto surgem as demandas pela formação, que contribui para que os indígenas vejam na universidade um novo espaço de luta e de resistência.

O texto, resultado de pesquisa financiada pelo CNPq, situa-se nesse contexto e pretende contribuir para o entendimento de que os indígenas, ao acessarem a educação superior, o fazem na perspectiva de fortalecer seus conhecimentos e culturas. Ao mesmo tempo, vislumbram a possibilidade de decolonizar os currículos por meio da inclusão de seus conhecimentos e epistemologias.

O artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos a metodologia; no segundo momento, o referencial teórico, no qual situamos a análise; no terceiro momento, trazemos a análise da pesquisa de campo, que reforça a capacidade dos indígenas de modificar os currículos coloniais/ocidentais que marcam os cursos da educação superior, seja na graduação ou na pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, trazemos algumas reflexões que sinalizam a necessidade de continuar resistindo e insistindo nas possibilidades de decolonizar os currículos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com estudantes indígenas de licenciaturas de uma universidade localizada na Região Centro-Oeste do país, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conhecimentos produzidos por indígenas em teses e dissertações. Salienta-se que foram realizadas várias entrevistas com indígenas, e várias teses e dissertações têm sido analisadas; porém, por uma questão de extensão do texto, citaremos apenas duas, uma tese e uma dissertação, que, conforme a pesquisa mais ampla mostrou, são expressão de um universo maior.

A análise, de cunho qualitativo, foi feita com base em autores que criticam a lógica do currículo universal/colonial/ocidental por ele ser baseado na desqualificação dos conhecimentos, sujeitos e epistemologias fora dele.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os povos indígenas, tendo vivenciado a experiência escolar de forma trágica por séculos, sob os preceitos de um currículo homogeneizador e ocidental/colonial, sempre resistiram à imposição desse currículo. Graças a essa resistência, conquistaram o direito a ter uma escola indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural. Também em função da luta e resistência, na educação superior, eles têm conseguido criar cursos de graduação intercultural, principalmente nas licenciaturas, e estão presentes em vários programas de pós-graduação no Brasil, inclusive, em programas considerados de excelência acadêmica. Destaca-se que a busca pela educação superior se dá na perspectiva de ter acesso ao conhecimento/cultura ocidental, “[...] não para dobrar-se a ela, mas para afirmar a sua; não para seguir uma pedagogia colonial, mas para construir pedagogias decoloniais. Isso ajuda a explicar a procura dos indígenas pela

universidade e, mais recentemente, também pela pós-graduação *stricto sensu*” (Backes, 2018, p. 51).

As múltiplas escolas indígenas, em suas diferentes lógicas e organizações curriculares, têm contribuído muito para o fortalecimento da cultura e identidade de seus povos. Em suas escolas, os indígenas não buscam o isolamento nem o fechamento cultural, pois não veem suas identidades como fixas e congeladas no passado. As escolas indígenas são tidas como “[...] possibilidades de construção de relações interculturais baseadas no hibridismo, não como perda da identidade, mas como possibilidade de fortalecimento da própria identidade, em um processo permanente de decolonização” (Backes, 2018, p. 43).

Além disso, a presença de indígenas em cursos não indígenas na educação superior tem forjado ressignificações nos currículos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Essas ressignificações tornam-se perceptíveis quando entendemos que o currículo é muito mais do que um conjunto de conteúdos a serem trabalhados didaticamente em um determinado contexto educativo. O currículo, aqui, é entendido como “[...] um campo contestado; é território de luta política e cultural; é artefato de fundamental importância nas nossas vidas porque é participante ativo da produção daquilo que somos, daquilo que queremos ser e daquilo que seremos” (Paraíso, 2023, p. 91).

Por um lado, pode surpreender que o campo do currículo já com várias perspectivas até então, tenha incluído a perspectiva pós-crítica apenas na década de 1990. Se olharmos para a luta dos movimentos sociais, com destaque para o movimento indígena e o movimento negro, perceberemos que, embora não se ocupassem em definir o que é o currículo *na perspectiva pós-crítica*, suas lutas por outro currículo e sua resistência ao currículo colonial estiveram presentes. Isso porque sempre suspeitaram dos conhecimentos universais, do conhecimento único, dos conhecimentos que servem para todos (que, na verdade, só servem para todos os que pretendem impô-lo para manterem seu lugar privilegiado); sempre sinalizaram que o currículo, ao impor somente um tipo de conhecimento, está desqualificando todos os outros conhecimentos, bem como os sujeitos que os produziram e produzem.

Por isso, se olharmos para o currículo, que historicamente é hegemônico, seja na educação básica, seja na educação superior, parece que a surpresa desaparece, pois sua pretensão sempre foi ser único e universal. Conhecimentos não acadêmicos e não ocidentais, com destaque para os conhecimentos dos povos africanos e indígenas, foram ignorados e desqualificados: “A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio

epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 25).

A universidade, segundo a lógica ocidental, é o único espaço de produção de conhecimento válido e verdadeiro; este deve ser produzido por um sujeito dotado de razão, que, na perspectiva racista e sexista, é o homem branco/ocidental: “As estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo” (Grosfoguel, 2016, p. 28). Não podemos ignorar que, quando as universidades assumiram o papel central no processo de construção do conhecimento, os europeus já tinham definido que os indígenas e negros não eram dotados de racionalidade: “As pessoas ‘sem racionalidade’ foram epistemologicamente excluídas das estruturas de conhecimento das universidades” (Grosfoguel, 2016, p. 43). Nesse contexto, durante séculos, os indígenas, por meio de seus conhecimentos, lutas e resistências, diziam que o currículo não é universal, que não há conhecimento universal, que não existe só um conhecimento, mas não os escutávamos, porque fomos convencidos (colonizados) de que o lugar da verdade é a universidade e de que o único sujeito que porta a verdade é o homem branco. De certa forma, recorrendo à metáfora de Santos (2008, p. 25), estávamos imersos (e talvez ainda estejamos) “[...] na ignorância ignorante, que não sabe sequer que ignora”; portanto, faltou-nos a “[...] ignorância douta, que sabe que ignora e o que ignora” (Santos, 2008, p. 25).

Graças à luta e à resistência dos sujeitos que não se dobraram à lógica ocidental, a universidade está sendo ocupada por outros sujeitos, que trazem consigo seus conhecimentos, suas epistemologias, forjando outros currículos. Eles trazem consigo a força da ancestralidade e a memória de que o currículo é território de disputa, de construção de sujeitos. Eles põem em xeque o “[...] monopólio do conhecimento dos homens ocidentais [que] tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos”. (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Ao pôr em xeque o monopólio dos homens ocidentais como produtores de conhecimento verdadeiro e a exclusividade de um currículo ocidental, a presença de negros e indígenas nas universidades tem sido fulcral. Neste texto, em função do seu objetivo central, detemo-nos nos sujeitos indígenas, que, desde a imposição da escola colonial, nos dizem, muitas vezes com suas vidas, que o currículo nunca é universal, que o sujeito ocidental não é o único sujeito capaz de produzir conhecimento verdadeiro.

Desde o início da colonização, a escola, por meio de um currículo ocidental, foi vista pelo colonizador como um espaço privilegiado, primeiramente, para cristianizar os indígenas

e, depois, para civilizá-los: “No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 56).

Portanto, os indígenas sempre souberam e continuam dizendo que a educação e o currículo devem estar articulados ao modo de vida, isto é, à cultura do grupo em que são desenvolvidos. Mais do que isso, sempre souberam e continuam dizendo que o currículo não está dado, que ele é fruto de escolhas e que o poder de decisão não pode estar fora da comunidade/cultura, e sim em seu interior.

Considerando a violência física e simbólica empreendida pelo colonizador por mais de cinco séculos, mais ainda somos forçados a reconhecer que os indígenas são efetivamente protagonistas no entendimento do currículo como espaço de luta, de disputa política e cultural e de produção de sujeitos: “Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do gentio”. (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 57). Durante todo o projeto de cristianização dos indígenas, estes sempre nos disseram, do seu jeito (que nossa ignorância ignorante não permitiu entender), sobre a existência de outros currículos, currículos que potencializam o *bem viver*.

Ainda que as pretensões de cristianização não tenham desaparecido, no início do século XX, o Estado brasileiro, sob uma perspectiva supostamente laica, desenvolve sua política de integração dos indígenas por meio da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), novamente recorrendo à escola com um currículo ocidental para que aqueles sujeitos deixassem de existir como indígenas. Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 58), “[...] escolas técnicas atuaram no sentido de formar mão de obra, dentro dos objetivos posto pelo SPI/ILTN, compondo o cenário da educação escolar indígena daquele período e impondo um modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários”. Embora o Sistema de Proteção ao Indígena (SPI) tenha sido substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, as alterações no currículo foram feitas para melhor alcançar o objetivo de integrar aqueles sujeitos e fazê-los deixar de ser indígenas.

Nesse sentido, destacamos a aliança que o Estado fez com instituições religiosas, entre elas, o Summer Institute of Linguistics (SIL), que tinha como estratégia primeira traduzir a bíblia para as línguas nativas e ensinar nessas línguas, não porque vissem nelas algum valor, mas porque entendiam que, dessa forma, o processo de evangelização teria êxito mais

rapidamente. O Estado, então, começou a ver aí um meio de ter êxito na integração e desaparecimento dos indígenas, já que esses povos, com seu jeito próprio, continuavam dizendo que o currículo era um artefato de disputa política e cultural que, ao ser imposto, produzia tensões e resistências.

Como vimos, os indígenas nunca se dobraram ao currículo ocidental. Apesar de toda a violência física e simbólica sofrida, chegam organizados e fortes para a Constituinte e conseguem incluir, na Constituição Federal de 1988, o direito a uma escola indígena, bilíngue, diferenciada e intercultural, além de outros direitos. Desde então, muitas escolas indígenas têm sido criadas por diferentes povos no Brasil: “Nestes novos movimentos, a escola passa a ser um espaço positivo de reconstrução e, ao mesmo tempo, de promoção da diversidade de conhecimentos, evidenciando outras formas de ver o mundo, com o olhar mais amplo a partir de outras concepções cosmológicas” (Ferreira, 2020, p. 150). Da mesma maneira, a educação superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, tem sido vista pelos indígenas como espaço importante de luta, seja frequentando cursos já existentes, seja se organizando e criando cursos superiores específicos, geralmente caracterizados como interculturais.

Como destaca Kawakami (2019, p.11), mesmo que tenhamos dificuldade de identificar o quanto a universidade está sendo forçada a rever o seu entendimento de cultura, conhecimento, currículo e ciência, pode-se dizer que “a presença [...] cotidiana dos estudantes indígenas é capaz de provocar fissuras que desestabilizam os binarismos e a própria biblioteca colonial que constituem a matriz eurocêntrica de produção, validação e circulação de conhecimento na academia”. No próximo item, com o intuito de contribuir para a visibilidade dessas desestabilizações e transformações, trazemos alguns resultados de nossas pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como destacado na metodologia, a pesquisa de campo baseia-se em entrevistas realizadas com indígenas que frequentam licenciaturas e na análise de teses e dissertações realizadas por indígenas. A presença indígena nos currículos da universidade ainda é vista com desconfiança por grande parte da sociedade brasileira, que foi produzida na perspectiva colonial de que o indígena é aquele que a epistemologia ocidental inventou por meio de estereótipos. Como escreve o indígena Terena em sua dissertação:

Não parecer índio: esse é um fardo que temos carregado. Usarmos celulares, irmos para as universidades, morarmos na cidade, não dominarmos a língua materna. Esses aspectos afetam demasiadamente a percepção do não-índio. [...]. A resistência está em perceber nossa imersão numa sociedade colonialista, isso há de nos dar forças sociais e políticas para um enfrentamento a esse jogo de poder que nos subalterniza, nos estigmatiza, silencia, invisibiliza. (Figueiredo, 2023, p. 33).

Como visto na discussão teórica, historicamente, os indígenas têm resistido e nos ensinado que o currículo não pode basear-se apenas nos conhecimentos ocidentais. Foram esses conhecimentos que os produziram como inferiores ou que até mesmo puseram em dúvida sua humanidade (Grosfoguel, 2016). Os colegas não indígenas, ao entenderem que estar na universidade, utilizar celular e viver na cidade significa deixar de ser indígena, mostram o quanto ainda predomina o currículo ocidental no espaço universitário.

Entretanto, assim como em outros espaços colonizados/hostis, os indígenas não deixam de afirmar seus conhecimentos e cultura; pelo contrário, veem a entrada na universidade como estratégica para o fortalecimento de sua luta, conhecimento e cultura. Na insistência e resistência, vão encontrando alguns aliados que contribuem para que possam questionar o currículo/conhecimento único e trazer para dentro dos currículos os conhecimentos indígenas, inclusive no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Como afirma o indígena Kaingang em sua tese, referindo-se à universidade: “Nossos conhecimentos e saberes encontram resistências e têm pouca visibilidade, diante de uma ciência que orientou o processo de dominação colonial dos povos indígenas e impõe (ou tenta impor) um mundo europeu branco”. (Ferreira, 2020, p. 55). Apesar disso, segundo destaca o indígena, estar na universidade é muito importante, não sendo uma decisão individual, mas resultado de um debate realizado pelo movimento indígena no Brasil:

Ocupar a Graduação e a Pós-Graduação na academia são movimentos que buscam colocar os indígenas na condição do protagonismo e de autoria na interlocução com as sociedades não indígenas, na gestão e condução das políticas públicas que dizem a seu respeito, majoritariamente ocupadas por não indígenas. A escolha da universidade como uma das parceiras para as lutas indígenas se justifica por ser um espaço de produção de reflexões, em que nós indígenas também podemos trazer nossos conceitos para serem compartilhados, mostrando nossos valores diante das demais sociedades (Ferreira, 2020, p. 58).

Efetivamente, a presença dos indígenas tem afetado os currículos nas universidades. Nesse sentido, trazemos falas de duas estudantes indígenas do curso de Pedagogia que, já com

a vigência da BNCC e reconhecendo que ela tem sido estudada no curso de forma frequente, continuam afirmando a necessidade de diferentes currículos, que devem ser discutidos pela comunidade, e não impostos de fora. A indígena Bororo, ao ser perguntada na entrevista sobre a existência de um currículo único para o Brasil, diz:

Eu acredito que não, porque cada cidade, cada aldeia tem o seu modo de agir na sociedade. Então, tem que atender ao que está acontecendo ali, no dia a dia da sociedade. Eu acredito que elas são diferentes, como a gente sabe, que na nossa comunidade tem essa diversidade cultural que a gente tem. Então, acredito que não chegaria a ser um currículo só para o nosso país, tendo essa diferença toda.

A estudante indígena de etnia Terena também se opôs à política de um currículo comum. Além disso, apontou uma diferença importante no entendimento que seu povo tem do currículo na lógica ocidental. A criança não pode ser obrigada/forçada a frequentar o currículo, ela desde cedo precisa entender as razões de estar nele, e o currículo precisa ter sentido para ela:

Ela tem que entender que ela precisa daquilo ali, que tem a hora do recreio, que ela pode sair, pode ir embora, que ninguém a está prendendo, entendeu? Eu acho isso. Achei bem legal, fizemos reunião com a gente, com os pais, perguntando se a gente queria que fosse igual à da cidade. Se quisesse, fechava. Só abria para ir embora e para voltar. Mas aí o pessoal não aceitou, porque isso é como se fosse uma cadeia, entendeu? A gente vê assim. Criança presa... Não é um bicho, nem nada. A criança tem que ter autonomia e saber o que é bom para ela. (grifos nossos).

Outra questão que destacamos, presente em outras entrevistas, teses e dissertações de indígenas por nós analisadas, refere-se à necessidade de continuar lutando contra o estereótipo de primitivos, animais, “bichos”. Essa necessidade deve-se à força que a lógica ocidental tem sobre o processo de construção do que significa ser indígena, cujo entendimento também está presente no currículo. Como aponta Grosfoguel (2016), o conhecimento ocidental impôs-se como conhecimento único porque, ao fazê-lo, já tinha desenvolvido o trabalho de desqualificar e desumanizar os não europeus/cristãos por meio de quatro genocídios/epistemicídios:

1. Contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;
2. Contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
3. Contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e
4. Contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram

queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (Grosfoguel, 2016, p. 31).

O genocídio dos muçulmanos e judeus ocorreu com base na suposição de que não acreditavam no deus verdadeiro e de que não detinham o conhecimento verdadeiro (simbolizado pela queima das bibliotecas); caso o aceitassem, poderiam sobreviver ao genocídio, mas não ao epistemicídio. Já no contexto da colonização da América e da escravidão africana, o genocídio/epistemicídio teve origem na discussão sobre se os indígenas e africanos tinham alma ou não, portanto, se eram humanos ou não. Como aponta Bhabha (1998), quando os colonizadores se colocaram essa dúvida, independentemente da conclusão, os resultados seriam trágicos: decidir pela não existência da alma significava poder eliminá-los sem qualquer preocupação moral; decidir pela possibilidade de torná-los humanos (já que não havia dúvida de que não viviam como humanos) justificaria toda sorte de violência física e simbólica para lograr êxito em fazê-los viver como humanos, transformando o genocídio/epistemicídio, aos seus olhos, em uma missão salvadora/civilizatória. Como mostra a história dos povos indígenas e africanos, o resultado de fato foi muito trágico. Por fim, no caso do genocídio/epistemicídio das mulheres, como seus conhecimentos não eram baseados em bibliotecas, mas na memória e na tradição, seus corpos foram queimados vivos nas fogueiras da inquisição e, junto com eles, seus conhecimentos.

Com o avanço do conhecimento científico assentado nesses quatro genocídios/epistemicídios, a discussão passa a dar-se não mais em termos de ter alma ou não, mas de ter genes verdadeiramente humanos ou não, agora com a autoridade da única ciência, a ciência universal. Nada disso ocorreu sem resistência, que, como mostra a fala da indígena Terena, continua até hoje, inclusive nos currículos na educação superior. Os indígenas continuam nos lembrando de que não são bichos, ou seja, não são o que o conhecimento ocidental/colonial afirma que são – eles são o que decidirem ser. Os indígenas continuam nos dizendo que o currículo não é universal, e sim território de luta política e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o texto, queremos destacar que, em nossas pesquisas, sempre nos guiamos pela perspectiva de construir conhecimento *com* os indígenas, e não *sobre* os indígenas. Como sujeitos produzidos pela epistemologia colonial/ocidental que buscam

decolonizar-se para poder contribuir com a construção de currículos decoloniais, esse é o imperativo ético que se impõe.

Se temos como propósito decolonizar os currículos, convém olhar para a história dos povos indígenas e entender que os conceitos que utilizamos na perspectiva decolonial têm sua gênese nas lutas indígenas (e africanas); caso contrário, ainda estaremos exercendo a lógica do colonizador, ao invés de subvertê-la. Desde sempre, os indígenas dizem que o currículo é um campo de disputa política e cultural, o que continuam dizendo ainda hoje, ao conviverem conosco nos currículos nas universidades.

Mesmo assim, continuamos demasiadamente presos ao cânone colonial/ocidental. Porém, tenhamos ciência ou não, a decolonização dos currículos está ocorrendo. Aceitá-la ou não, além de uma questão epistemológica, é uma questão ética, estética e política, ou talvez – se estivermos mais decolonizados – possamos entender que essas questões estão umbilicalmente ligadas.

REFERÊNCIAS

BACKES, J. L.. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 41–58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8290>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S.. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55–75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 jun. 2024

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FERREIRA, B. Ûn si ag tũ pẽ ki vẽnh kajrãnrãn fã o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 jun 2024

FIGUEIREDO, G. V.. Comunidade Terena de Rochedo/Ms - Aldeia Bálamo: a produção da identidade nos processos escolares e não escolares. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1047304-gleison-vasconcelos.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 3, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2024.

KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 24 e240006, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240006.pdf> Acesso em: 08 jun. 2014.

PARAÍSO, M. A.,. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf Acesso em: 08 jun. 2024.

CURRÍCULOS E DES/COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS

Sirley Lizott Tedeschi – UEMS

tedeschils@gmail.com

Ruth Pavan – UCDB

ruth@ucdb.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades des/coloniais de currículos que circulam em cursos de licenciatura e na Educação Básica, tendo em vista que desde a modernidade foram se consolidando currículos que refletem cosmovisões únicas e com pretensão de universalidade. Para construirmos experiências descoloniais de conhecimento, que se opõem ao reducionismo da colonialidade, precisamos questionar essa lógica. Para tal intento, aproximamo-nos dos estudos de autores/as como Kilomba (2019), Lander (2015), Castro-Gomes (2015), Walsh (2015), Glissant (2021) e Gomes (2018), entre outros, para compreender e problematizar a colonização do conhecimento, ainda presente nos currículos, e como ela continua reproduzindo as lógicas políticas, cognitivas e de nossa própria existência. Também entrevistamos estudantes que frequentam cursos de licenciatura em uma universidade localizada na Região Centro-Oeste do país, com experiência docente na Educação Básica, para verificar se, naqueles contextos educacionais, circulam possibilidades des/coloniais de currículo. A pesquisa mostra que os currículos, em certa medida, ainda são eurocentrados, portanto, outras epistemologias ocupam espaços marginais e não representam os diversos grupos socioculturais. Como um dos grandes desafios para o campo curricular, encontra-se a busca por estratégias que legitimem as narrativas dos diversos povos e culturas.

Palavras-chave: Currículos. Des/colonialidade. Estudantes.

INTRODUÇÃO

“Todo o processo alcança um estado de descolonização; isto é, internamente, não se existe mais como a/o ‘Outra/o’, mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade.”

(Kilomba, 2019, p.238, grifo da autora).

Partimos do pressuposto de que a descolonização dos currículos só será possível se os grupos sociais e culturais historicamente invisibilizados e marginalizados deixarem de ocupar o lugar do “outro”, do diferente, daquele que se distancia da identidade imposta pelo ocidente colonial. Como esclarece Kilomba (2019) na epígrafe que abre este texto, esses grupos não querem ser narrados, descritos, nomeados pela *episteme* do poder colonial, como ainda ocorre na sociedade e, inclusive, nos currículos. Eles são sujeitos que narram, descrevem, constroem suas histórias, suas culturas, seus modos de vida, seus modos de produzir conhecimento e, portanto, precisam participar diretamente das construções curriculares.

Compreendemos o currículo como um artefato cultural, como uma construção social que produz sujeitos, produz identidades/diferenças (Silva, 2005). Portanto, é um lugar de poder que precisa ser descolonizado para descolonizar as mentes e os conhecimentos, tão necessários em um país com histórico colonial e estruturalmente desigual, como é o caso do Brasil.

Neste artigo, o objetivo é analisar as possibilidades des/coloniais de currículos que circulam em cursos de licenciatura e na Educação Básica. Para tal intento, aproximamo-nos dos estudos descoloniais de autores/as como Kilomba (2019), Lander (2015), Castro-Gomes (2015), Walsh (2015), Glissant (2021) e Gomes (2018), entre outros, para problematizar a colonização do conhecimento, ainda presente nos currículos, e compreender como essa forma de pensamento continua reproduzindo lógicas políticas, cognitivas e de nossa própria existência.

METODOLOGIA

Entrevistamos oito estudantes que frequentam cursos de licenciatura em uma universidade localizada na Região Centro-Oeste do país, com o objetivo de verificar se, naqueles contextos educacionais, circulam possibilidades des/coloniais de currículo. Estabelecemos como critérios para a seleção dos/as estudantes: frequentar um curso de licenciatura e ter alguma experiência como professor/a da Educação Básica, seja atuando como docente, seja desenvolvendo estágio de docência. Os/As estudantes entrevistados/as puderam manifestar-se em relação ao currículo do curso de licenciatura e ao currículo escolar, contribuindo com as reflexões sobre possibilidades des/coloniais de currículo em ação naqueles espaços.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2021, por meio da Plataforma Google Meet, devido às condições sanitárias provocadas pela pandemia de Covid- 9 naquele período. Para o propósito deste texto, trazemos falas de cinco estudantes e informamos que utilizamos nomes fictícios para preservar seu anonimato; os nomes da universidade e das escolas não serão mencionados, conforme normas éticas de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

É indispensável voltar o olhar para a dinâmica de nossas atividades nas instituições educacionais e perguntar sobre o sentido do que fazemos. Nossa época não permite/não deve

permitir a produção do conhecimento centrada exclusivamente no cientificismo da modernidade ilustrada. Lander (2015) discute a relação entre as universidades latino-americanas e a colonialidade do saber e explica que o contexto universitário – e o contexto escolar, acrescentamos – não só carrega a herança colonial, como também reforça esse paradigma, contribuindo para a hegemonia de uma cultura, de uma economia e de uma política próprias do ocidente.

Castro-Gomes (2015) argumenta que a perspectiva moderna/colonial que impera no mundo e, portanto, também sobre as instituições educacionais e os currículos decorre de um modelo epistêmico construído pela modernidade. Sobre esse modelo epistêmico, o autor esclarece que:

Si hasta 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo, interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sin la descomposición de la realidad em fragmentos con el fin de dominarla (Castro-Gomes, 2015, p.72, grifo do autor).

Essa vontade de controle racional sobre o mundo é reproduzida pelas instituições educacionais e é herdada da metáfora arbórea do conhecimento, elaborada pelo cartesianismo. É impressionante como a imagem do conhecimento apresentada por Descartes (1997) nos *Princípios da Filosofia* – “a Filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a Metafísica, o tronco a Física, e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral (Descartes, 1997, p.22) – prevaleceu e dominou a realidade e o pensamento ocidental “da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia...: o fundamento-raiz” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 38). Essa metáfora consolidou uma triste imagem do pensamento – inclusive, nos currículos –, que não cansa de avaliar/julgar/nomear/reduzir toda a multiplicidade a partir de uma unidade superior, identidade/raiz.

De acordo com essa perspectiva epistêmica, a única possibilidade de construir um conhecimento certo é afastando o sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido, enfatizando-se que, quanto maior for esse distanciamento, melhor será a objetividade pretendida. O conhecimento do mundo passa a depender exclusivamente da capacidade imanente do próprio

homem. Por isso, nas *Meditações metafísicas*, Descartes (1973) sustenta que os sentidos são um obstáculo epistemológico para a certeza do conhecimento e argumenta que uma ciência válida seria possível, na medida em que sua fundamentação ocorresse fora de qualquer contaminação empírica e, portanto, fora de qualquer possibilidade de dúvida. Assim, “todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal constituye, para Descartes, ‘un obstáculo epistemológico’, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso dela ciencia y condenado a vivir en el inferno da *doxa*” (Castro- Gomes, 2015, p. 73, grifo do autor). Entende-se, pois, que essa perspectiva epistemológica “pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que ese punto de vista pueda tenerse como punto de vista” (Castro-Gomes, 2015, p. 74).

Esse pretensão universalismo abstrato, tão almejado pela modernidade cartesiana, nada mais é que um particularismo que se posiciona como hegemônico e se apresenta como destituído de cor, de sabor, de cheiro, ou seja, se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem ligações geopolíticas específicas. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) dizem que esse particularismo disfarçado de universalismo produz como efeito a aniquilação da crença das pessoas nelas mesmas.

Uma das maiores ambições do modelo epistêmico moderno/colonial é a previsibilidade, a certeza – por isso a vontade de reduzir toda a multiplicidade a uma única identidade. Conforme Glissant (2021), devido à insistência em produzir uma compreensão “clara e distinta” dos seres e das ideias, essa epistemologia sempre teve a exigência de transparência como princípio. Assim, “para poder te ‘compreender’ e, portanto, te aceitar, devo reduzir tua densidade a essa escala ideal que me fornece fundamentos para comparações e, talvez, para julgamentos. Preciso reduzir” (Glissant, 2021, p. 219, grifo do autor). A imagem do homem-sujeito centrado sobre si foi construída pela modernidade colonial, “que fez de sua própria imagem a ordem da semelhança, tingindo-a de um ente universal matizado de racismo e de colonialismo” (Kiffer; Pereira, 2021, p.9), que tem impedido uma epistemologia em que o Um possa transformar-se em pluralidade e o eu possa tonar-se em um nós abrangente e dinâmico. Ao contrário de um universalismo abstrato, desincorporado e sem localização geopolítica, o projeto descolonial assume a necessidade “de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento como estratégia [...] trata-se aqui de afirmar a existência como um ato de qualificação epistêmica” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 13).

No que se refere ao contexto brasileiro, Gomes (2018) destaca o empenho e o compromisso político e epistemológico do Movimento Negro e da intelectualidade negra nos

processos de descolonização da educação, dos currículos e do conhecimento no nosso país. Essa discussão, destaca a autora, não é recente e tem nos desafiado a pensar para que e para quem se direciona o conhecimento que produzimos nos contextos universitários e escolares; que valores e futuros possíveis são potencializados e quais são marginalizados; quais *epistemes* circulam nos ambientes educacionais e quais são invisibilizadas. Questões como essas têm produzido, em certa medida, um despertar do sonambulismo do fazer educacional, uma vez que nos levam a pensar e problematizar a predominância da perspectiva eurocêntrica nos cursos de formação docente, nas pesquisas que realizamos, nos currículos universitários e escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As possibilidades de descolonização dos currículos passam pela necessidade de que “o Um [seja] substituído pelo plural, o absoluto, pelo relativo, a hierarquia, pela relação igualitária, a História, pelas histórias” (Damato, 1996, p. 185). Essas possibilidades e necessidades são percebidas nos contextos educacionais, como demonstram as entrevistas realizadas com estudantes de cursos de licenciatura de uma universidade localizada na Região Centro-Oeste do país que atuam como professores/as na Educação Básica. O estudante Roberto, ao se referir ao currículo de uma escola onde atua como professor, diz:

[...] a gente não consegue trazer para a sala de aula questões, por exemplo, de inclusão, não consegue trazer questões de representatividade ou diversidade. São assuntos que acabam não sendo permitidos lá dentro, mas que eu acredito que precisam fazer parte do currículo escolar nos dias de hoje (Estudante Roberto).

Ao adotarmos modelos epistêmicos e formas de conhecimento científico produzidos em outros lugares do mundo – neste caso, na Europa – que sustentam um falso universalismo do conhecimento, distanciamo-nos cada vez mais das realidades locais e aprofundamo-nos na hierarquia de uma ciência que se estabelece como hegemônica e que considera as demais ciências como periféricas. Daí a dificuldade, conforme Gomes (2018), de reconhecimento, divulgação e circulação de estudos teóricos de escritores/as, intelectuais, militantes negros/as e, acrescentamos, indígenas, quilombolas e LGBTQIA+, entre outros.

Questões como colonialismo, racismo, patriarcado, feminismos, sexualidades, identidades, culturas indígenas ou, como destacou o estudante Marcos, questões de “representatividade e diversidades”, ainda ocupam lugares marginais nos currículos.

O estudante Luís, ao se referir ao currículo do curso de licenciatura que está frequentando e às temáticas das diversidades, declara: “tive algumas discussões sobre essa questão da diversidade mesmo, da diferença. Agora, atualmente, no 6º semestre, estou tendo uma matéria sobre isso também”. Mesmo com a obrigatoriedade, determinada por lei, do ensino de Cultura Afro-Brasileira e Africana e de Cultura Indígena nos currículos das instituições educacionais públicas e privadas de todo o país, o que vemos, em muitos casos, são esses conteúdos serem tratados exclusivamente em uma disciplina ou em datas comemorativas. Muitas vezes, a recusa de implementar a legislação não pode ser vista somente como uma ação das pessoas, uma decisão subjetiva, fruto do preconceito. Ela é uma ação intencional, segundo Gomes (2023), “fruto do racismo imbricado em nosso imaginário e práticas sociais, na estrutura das nossas instituições e organizações” (Gomes, 2023, s.p).

A fala do estudante Luís mostra a necessidade e a urgência de discussões com foco em produzir possibilidades de retirar certos conhecimentos do lugar de marginalidade e de subalternidade epistemológica que ainda lhes é imposto. Para isso, é preciso colocar outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, como tem feito a perspectiva negra decolonial brasileira, que, como observa Gomes (2018), “dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros” (Gomes, 2018, p.224). Entretanto, segundo a autora, para manter viva e fazer prosperar a perspectiva decolonial que grupos historicamente invisibilizados promovem, como é o caso do Movimento Negro, “esses mesmos intelectuais, ativistas e negras e negros em movimento não podem nunca esquecer quem são, de onde vieram e que tipo de sociedade e de conhecimento desejam produzir” (Gomes, 2018, p.245).

A estudante Moama, referindo-se à questão das diferenças e à sua vivência universitária, salienta:

Na minha sala também tem bastante. É muito legal ver essa diferença. Cada um vai contando um pouco da sua vida durante as aulas. Então, são diferentes. Vidas diferentes. Contextos. Alguns moram na aldeia, outros não moram. Uns têm filhos, outros não têm. São casados, outros não. E é muito legal discutir tudo isso porque a gente vai construindo. Cada um dá um pouco, cada um recebe também um pouco. É uma construção muito boa (Estudante Moama).

Ao adentrarem nas universidades e nas escolas, os/as estudantes mencionados pela Moama fazem adentrar também seus conhecimentos, sua cultura, seus fazeres e modos de vida, e criam oportunidades para processos de descolonização do conhecimento e dos currículos.

Bem sabemos que esses processos não avançam sem questionarmos a *episteme* moderna/colonial presente nos currículos, que fortalece “práticas de deshumanización que no solo subordinan a ciertos grupos humanos, sus culturas, conocimientos y visiones de estar en y con el mundo, incluyendo el respeto a la naturaleza, sino que también apelan por su eliminación” (Walsh, 2015, p. 115). A fala da estudante Moama citada anteriormente quando destaca a presença de diversos grupos socioculturais na universidade, e em outro momento também enfatiza as atitudes racistas e preconceituosas que discriminam esses/essas estudantes, pois, conforme ela, “não entendem que a realidade é diferente”, aproxima-se do pensamento de Walsh (2015).

Do mesmo modo, a estudante Débora observa que, no curso de licenciatura que ela frequenta, também ocorre discriminação/preconceito. Ela diz:

Não discriminação direta, mas que existiam certos grupos que, em determinados momentos, acabam ficando excluídos ou não eram inclusos em trabalhos em grupos, ou tinham pessoas que não eram convidadas a estar mais ali com a turma. Então, assim, muitas vezes foi até difícil esse trabalho de juntar a turma como um todo, porque algumas pessoas acabavam ficando excluídas, de lado. (Estudante Débora).

Coloca-se como imprescindível a necessidade de diálogo e de afirmação de perspectivas epistemológicas dos povos que historicamente foram marginalizados pela modernidade colonial, para que essas pessoas se sintam representadas nesses contextos, e não excluídas, como relatado pela estudante Débora. Nas propostas curriculares, esses povos não podem figurar apenas como receptores de ideias criadas em outros lugares, por outras pessoas, e devem participar ativamente na produção das propostas curriculares descolonizadas. Talvez assim seja possível desconstruir a compreensão de currículo como “um guia, um manual que a gente tem que seguir”, como destacado pelo estudante Mário ao se referir ao currículo de uma escola onde realizou o estágio; talvez assim, tenhamos a oportunidade de fazer do espaço da universidade e da escola em espaço mais plural, com mais diversidade, pois, como disse Roberto, “na escola toda, eu tenho dois alunos negros [...] os demais são esmagadoramente brancos”.

Sabemos da importância da representatividade nos currículos, nas escolas e nas universidades, já que “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Carine, 2023, p.20). A autora relata sua trajetória acadêmica, ressaltando que fez “graduação, mestrado e doutorado em Salvador, a ‘Roma negra’, sem nunca ter tido uma professora negra em sala de aula, ou seja, a minha construção subjetiva na universidade se deu a partir da lógica de um

espelho quebrado” (Carine, 2023, p.20, grifo da autora.). A experiência relatada pela autora ainda é comum no ambiente universitário e também no contexto escolar.

A estudante Débora, ao falar da escola onde atua como professora da Educação Infantil, relata a “situação de uma criança que não se identificava bonita por causa do cabelo dela, que era crespo. Mas não era isso. Ela não tinha ninguém orientando nesse sentido: ‘Você é bonita, sim’”. Consideramos, com Carine (2023), que uma educação comprometida com as questões étnico-raciais vê na representatividade uma estratégia muito importante e valiosa na produção de ações de enfrentamento ao racismo e na construção positiva das identidades negras de crianças e jovens.

A importância de construir currículos contextualizados foi destacada pelo estudante José, ao dizer que deveriam participar da elaboração dos currículos “professores, pais e alunos, porque é uma coisa que você vai trabalhar para a sociedade. A escola trabalha para aquele local em que ela está, para aquele bairro, para aquela sociedade.” A estudante Débora também se manifesta, dizendo que “todo mundo” deve participar da construção do currículo. Ela salienta que, “desde a família, escola, professores, estagiários, todo mundo deve participar, nem que seja para ler o que está ali e, de alguma maneira, opinar, de alguma maneira questionar, entender o que é aquilo”.

Destacando a necessidade de um currículo contextualizado, Mário e Débora desafiam-nos a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais. Isso implica ampliar nossa concepção sobre quais conhecimentos devem ser objeto de nossa atenção e trabalhar, como afirma Candau (2020), com as confluências e as tensões, com os possíveis conflitos que surgem do diálogo e da interação entre os diversos saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de incorporar referentes de diferentes universos culturais ao currículo, necessários para descolonizá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos, neste artigo, a problematizar e refletir sobre possibilidades de currículos des/coloniais no contexto universitário e escolar. Com base nas falas dos/as estudantes entrevistados/as, percebemos que os currículos universitários e escolares ainda carregam fortemente as marcas da *episteme* moderna colonial. A colonialidade, ainda presente nesses

contextos, tem no currículo um instrumento que a reproduz, com implicações diretas nos processos formativos desses/as estudantes.

Logo, a construção de currículos descoloniais demanda a criação de mecanismos, possibilidades pedagógicas, estratégicas, políticas e simbólicas, para contemplar os povos e suas culturas historicamente invisibilizados. Melhor dizendo, é preciso salientar o protagonismo desses povos e culturas na construção dos processos curriculares, pois têm muito a contribuir com a tarefa de repensar e descolonizar a universidade e a escola.

Portanto, a descolonização do conhecimento e a abertura para outras epistemologias e outras racionalidades poderão efetivar-se na prática curricular no momento em que os diversos povos e culturas deixarem de ser narrados sob a perspectiva eurocêntrica e passarem a narrar suas histórias, suas culturas e modos de vida. Com isso, os currículos poderão contemplar as reivindicações que surgem das lutas dos diversos grupos por direitos e contra as desigualdades e as discriminações – o que consideramos imprescindível para a construção de políticas curriculares descoloniais e, portanto, de uma educação democrática, antirracista e contra qualquer forma de discriminação.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 9-26.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178> Acesso em: 30 mai. 2024.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CASTRO-GOMES, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In. PALERMO, Zulma (Comp). **Des/decolonizar la Universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 69-83.

DAMATO, D. B. **Édouard Glissant: Poética e Política**. São Paulo: Annablume, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Editora Abril, 1973.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DESCARTES, R. **Princípios da Filosofia.** Portugal/Lisboa: Edições 70, 1997.

GLISSANT, É. **Poéticas da Relação.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KIFFERR, A.; PEREIRA, E. A. Prefácio. In: GLISSANT, É. **Poéticas da Relação.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KILOMBA, G.. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In. BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-246.

GOMES, N. L. Pedagogia das emergências: por uma educação descolonizada e antirracista. Entrevista com Nilma Lino Gomes. Por Marcelo Menna Barreto, publicado em 13 de março de 2023. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2023/03/pedagogia-das-emergencias-por-uma-educacao-descolonizada-e-antirracista-do-movimento-negro/> Acesso em: 03 jun. 2024.

LANDER, E. Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In. PALERMO, Z. (Comp). **Des/decolonizar la Universidad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 41-67.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALSH, C.. (Des)humanidades. In. PALERMO, Z. (Comp). **Des/decolonizar la Universidad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 103-117.

MEMÓRIAS CURRICULARES DE PROTAGONISTAS NEGROS DA LUTA ANTIRRACISTA

Rute Martins Valentim – SED/Campo Grande

rutemv@gmail.com

RESUMO

Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado, constituída a partir de escuta, escrita e análise das histórias de vida de três pessoas negras com protagonismo no combate à opressão racial. Tendo interesse em compreender, nas fontes pesquisadas, as memórias das infâncias desses sujeitos sobre o tempo de escola durante as décadas de 1940, 1950 e 1960, buscamos refletir sobre práticas curriculares a partir da perspectiva de descolonização, tão necessária para a construção de uma educação democrática, impulsionadora da igualdade e da equidade, na compreensão de que não é possível a afirmação da democracia sem a luta contra o racismo estruturalmente reproduzido na sociedade brasileira. Este trabalho ampara-se, sobretudo, em autores dos estudos da educação das relações étnico-raciais e da problemática do racismo no Brasil. Quanto ao procedimento metodológico, utilizou-se a metodologia qualitativa de história oral, com o recurso de entrevistas livres, para registros e análises das memórias relatadas. Conforme os relatos, evidenciaram-se circunstâncias alarmantes de racismo e violência nos currículos, que por vezes se reiteram na escola hoje, demandando a superação das situações de vulnerabilidade e de malefícios da opressão racial causados direta ou indiretamente às crianças negras. Portanto, compreende-se que a instituição escolar pensada para descolonizar o currículo tem papel fundante na ação combativa ao racismo, contrapondo-se à hegemonia da abordagem colonialista.

Palavras-chave: Currículo, Criança negra, Racismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz trechos de entrevistas que focalizam a presença de práticas racistas nos currículos durante a infância de três pessoas negras com protagonismo no combate ao racismo e na superação das injustiças em nossa sociedade. Os sujeitos – dois do gênero masculino e um do feminino – são cidadãos e cidadã que desempenharam e ainda desempenham esforços para desfazer a opressão e a exploração resultantes do racismo (hooks, 2021).

A tese mencionada consistiu em escuta, escrita e análise de três histórias de vida de pessoas negras com protagonismo social na luta antirracista no estado de Mato Grosso do Sul que almejavam contribuir com a construção social igualitária. São pessoas que recusaram terminantemente o racismo existente na sociedade brasileira, considerando que, diante da estruturação sócio-histórica estigmatizante do colonialismo escravista em nosso país, não é possível ignorar o racismo e a opressão que as pessoas negras vivenciam ainda na atualidade.

Chama-nos atenção nos relatos, registrados em áudio, a recorrência de situações de opressão e discriminação racial vivenciadas durante as infâncias dos entrevistados nas décadas

de 1940 a 1950 (dois sujeitos) e 1960 (um sujeito), tanto nos currículos da escola quanto fora dela, em distintos contextos de suas histórias de vida. Na especificidade do contexto escolar, Gomes (2021, p. 444) ressalta que, “na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje”.

Com essas questões como parte do estudo realizado, podem-se examinar extensas informações anotadas sobre lutas e resistências que os entrevistados enfrentaram, tendo em vista superar entraves em suas jornadas individuais e coletivas, para finalmente autoafirmarem-se. Pode-se perceber, ainda, o protagonismo dessas histórias de vida no presente, que nos aproximam da erradicação das oprimidas desigualdades, para celebrarmos a diversidade, juntamente com a transformação da nossa sociedade.

Neste texto, trazemos as reflexões de (Gomes, 2020) na defesa da compreensão do currículo como parte essencial do contexto escolar, possibilitador de transformação e descolonização. Isso ocorre, sobretudo, a partir da Lei n.10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, para tratar as africanidades em uma análise crítica da história de colonização e escravização do continente africano, levando em conta a positividade e valorização da imensa riqueza cultural, material e imaterial proveniente da África para o Brasil.

Focalizando a superação da discriminação e do preconceito racial, Gomes (2021, p 452) assim enfatiza:

O trato das semelhanças e diferenças com dignidade deveria ser o eixo orientador de todos os currículos, da formação, das práticas e da competência pedagógica e acadêmica de todas e todos que se dedicam à educação e à pesquisa no Brasil. Reconhecer e respeitar o outro é mais do que um discurso moral: é um desafio e um dever político e ético de todas e todos que lutam por democracia e justiça social. O combate e a superação do racismo na sociedade e na educação é tarefa para todos nós, negros e não negros (Gomes, 2021, p. 452).

No prefácio à nova edição do seu livro *Olhares negros: raça e representação*, hooks (2019) lembra-nos de que a militância em prol da causa antirracista, sozinha, não é suficientemente capaz de revolucionar as concepções sociais racistas, que persistem em profunda rejeição aos negros, atingindo, por conseguinte, o processo psíquico de todas as pessoas. Ela defende a necessária e expressiva insurgência de novos olhares, que sejam

ensinados a transformar integralmente o processo das estruturas sociais, particularmente, o meio de produção do repertório visual, desafiado a apresentar referências imagéticas outras, não subalternizadas, das pessoas negras.

Em suma, a proposta deste texto não está, de maneira nenhuma, em esgotar a discussão dessas questões, mas em contribuir para compreendermos as complexidades das estruturas sociais racistas existentes, para descolonizar o pensamento social incutido no conjunto humano contemporâneo em tão alto grau.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico de pesquisa científica, utilizou-se o aporte da história oral para escrever as histórias relacionadas as suas experiências curriculares, nas alusões diretas ao tempo passado e presente, privilegiando as vias da história oral de vida dessas personalidades sociais, que detêm muitos conhecimentos, os quais não haviam sido registrados até então.

A história oral é uma metodologia qualitativa de pesquisa, capaz de expandir as dimensões analisadas das histórias de vida e revelar diferentes aspectos e fatores históricos silenciados. Recorreu-se ao avivamento das lembranças dos colaboradores pesquisados, por meio de entrevistas livres, não estruturadas; após transcrição e análise das entrevistas, realizou-se a análise dos relatos gravados.

A decisão de usar os nomes reais ou fictícios coube aos sujeitos participantes da pesquisa, que autorizaram o uso dos seus nomes verdadeiros, tendo em vista a metodologia de pesquisa de história oral de vida, que demonstra ser importante não deixar os nomes no anonimato, por se tratar de pessoas que desempenham ou desempenharam funções publicizadas nas mídias sociais. São eles: Aleixo Paraguassú Netto, João Batista dos Santos, Raimunda Luzia de Brito,

REFERENCIAL TEÓRICO

Gomes (2020) alerta-nos que um currículo escolar que valorize a diversidade humana em seus contextos social, cultural, religioso e de gênero, entre outros, é imprescindível para o fortalecimento dos princípios igualitários e democráticos de todos os cidadãos. Para a autora, “já é passada a hora de se corrigir as desigualdades históricas, sociais, econômicas, pedagógicas

e acadêmicas que incidem sobre o povo negro. Por isso, a implementação de políticas públicas de igualdade racial deverá sempre fazer parte da luta por democracia” (Gomes, 2021 p. 453).

Conforme enfatiza Gomes (2020), é importante referir que a superação das desigualdades raciais requer o comprometimento dos sistemas educacionais para a implementação de currículos antirracistas, e que o Movimento Negro brasileiro com sua característica educativa e emancipatória, tem grande contribuição na articulação de ações políticas, culturais e educacionais, objetivando a superação do racismo e da opressão.

O Movimento Negro ensina-nos que “há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior” (Gomes, 2021 p. 436). É necessário mudar essa realidade, lutando pela descolonização dos currículos, para que sejam cada vez mais democráticos. Em torno da centralidade dessa abordagem, Gomes (2007, p. 25) assim afirma:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas, os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências, articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros (Gomes, 2007, p. 25).

Podemos observar em nosso país, histórica e politicamente a atuação do Movimento Negro na luta antirracista, por conseguinte, o avanço para descolonizar o currículo escolar é visto, em especial, nas últimas décadas com a instauração da Lei nº 10.639/2003, possibilitadora da construção de um currículo educacional que valoriza a multiplicidade e não a unicidade de grupos humanos, predispondo-se a descolonizar o pensamento hierarquizante sobre a produção dos conhecimentos, reconhecendo o pertencimento, as especificidades e a diversidade dos sujeitos. Por meio de um currículo que descolonize, é possível promover o questionamento da demonstração hegemônica dos saberes e sujeitos que ainda prevalecem no espaço escolar. É, portanto, um compromisso educacional superar a opressão e a exploração causada pelo racismo na sociedade brasileira. Tal como enunciado por bell hooks:

Trabalhar para acabar com o racismo na educação é a única mudança significativa e duradoura que beneficiará estudantes negros e todos os outros. [...] Em ambientes educacionais integrados racialmente, todos temos a oportunidade de aprender no contexto da diversidade, de ser conscientes e críticos quanto à diferença sem deixar que ela nos separe (hooks, 2021, p. 106).

Com a perspectiva de um currículo em defesa da educação antirracista, desconstruímos a realidade que ainda marca as escolas colocando na centralidade, os princípios de inclusão, equidade e diversidade étnico-racial, que por longo tempo foram ignorados ou invisibilizados nas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fundamental ressaltar que a perspectiva de educação das relações étnico-raciais como proposição para descolonização do currículo e transformação social, objetiva alcançar positivamente a sociedade em sua totalidade e não exclusivamente os grupos discriminados, como bem destaca o Movimento Negro. Os avanços emergiram de circunstâncias concretas em contextos de tensões, resistências e lutas, em especial, de sujeitos negros desafiados ao enfrentamento do poder hegemônico, cuja histórica característica é sustentar a manutenção de seus interesses e a construção social de subalternização das diferenças.

Referimo-nos à problemática do preconceito e da discriminação racial que as crianças negras vivenciam. Por exemplo, um grande obstáculo é o racismo impregnado em nossa sociedade, que por vezes tem limitado o campo de possibilidades de mobilidade social de significativa parcela desses meninos e meninas. Um dos aspectos da representação social racista é o estereótipo negativo que se impôs aos negros, visando à sustentação do domínio de determinado grupo humano, em prejuízo do reconhecimento da expressão identitária de muitos outros.

Neste texto, os relatos dos três sujeitos entrevistados trouxeram à tona evidências do racismo e da violência vivenciados nos currículos da escola e fora dela, em suas variadas dimensões. A seguir, destacamos um trecho da entrevista de Raimunda:

Eu tive um professor no ginásio, na escola Joaquim Murinho, que certa vez disse para mim que não sabia o que eu estava fazendo na sala de aula, porque os negros vieram da escravidão, então, por que queriam estudar? Como eu

sempre tinha respostas a dar, me levantei e disse assim: “Para ensinar para o senhor que o negro é gente e aprende”. E continuei: “Se o senhor me reprovar por estar lhe dando uma resposta, eu vou procurar a justiça”. Naquela época, nos anos 50, meu pai ficou muito preocupado e com medo, pois eu estava com 11 anos e tinha respondido para um professor, mas eu não ficava quieta diante de algo assim, de modo que eu nunca levei desaforos para casa, e na minha vida eu passei por situações de preconceitos e fui aprendendo a me defender (entrevistada Raimunda).

Na consideração desta fala de Raimunda, evidencia-se o quanto as crianças negras foram (e ainda são) expostas, nos currículos, a tensões, traumas e prejuízos na aprendizagem escolar, causados por comportamentos racistas por parte de estudantes e até mesmo de professores que tendem a reforçar representações estigmatizantes das pessoas negras. A formação da identidade da criança negra é, então, atravessada por uma construção social de raça, apresentada por imagens inferiorizadas do negro em relação ao branco. Dessa forma, tais infâncias são enfraquecidas, e o desenvolvimento de sua autoestima e autoimagem positiva torna-se mais árduo.

A visão colonialista de recusa da afirmação das crianças negras como sujeitos da história é pensada por Araujo e Gomes (2023), com um recorte bem definido sobre como o mundo contemporâneo é revelado às crianças:

Nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente as negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideias, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnico-raciais (Araújo; Gomes, 2023, p. 35).

Essa constatação, presente na vida das crianças negras, põe em evidência o quanto é urgente sair da inércia diante do racismo manifestado no espaço da escola. É preciso dar primazia à defesa dos princípios da diversidade com inclusão, assegurando um currículo voltado para a terminante recusa da opressão racista e direcionado à transformação das desigualdades raciais socialmente construídas.

O trecho da entrevista a seguir revela como os pressupostos racistas estiveram presentes nos currículos frequentados nas infâncias pelos sujeitos entrevistados. A fala de Raimunda reflete sua percepção de criança negra vulnerabilizada ao ataque racista, observando a necessidade de fortalecimento de sua autoestima para o enfrentamento do racismo:

[...] a mãe desta criança aniversariante não me convidou para a festa, e as outras crianças perguntaram por que eu não estava lá, e a resposta foi que ela não queria preto na festa dela, para não sujar sua festa. [...] As crianças ficaram revoltadas e foram embora. Todas elas moravam na Vila Noroeste, e as outras mães brigaram com a mãe do aniversariante, pois não queriam que as crianças crescessem assim, porque não eram racistas. Foi a primeira vez que eu ouvi as palavras *racismo*, *racista*, e eu quis saber o significado disso; foi aí que eu descobri que era diferente por eu ser preta. Aos quatro anos, percebi que o preto era tratado diferente. Então, desde criança eu aprendi o que é ser negra, (entrevistada Raimunda).

O relato da entrevistada suscita reflexões sobre as várias formas pelas quais se praticam a opressão, o preconceito e a discriminação racial, seja por meio de palavras, expressões, concepções de desvalorização de um definido grupo social, ou ainda, ao lado da discursividade estratégica de negação ou de silenciamento de tão grave questão.

Constatamos, na citação abaixo, que no currículo escolar de João, tal como no de Raimunda, também estiveram presentes o preconceito e a discriminação racial:

Eu me lembro ainda de uma brincadeira chamada “salvar”. Quando eu ia brincar, por ser magrinho e alto, eu salvava com certa facilidade, fazendo rapidamente os movimentos, e havia uma pessoa que falava assim, esse carvão não tem jeito mesmo! Não pode pôr ele para brincar! Então, essas coisas aparentemente simples aconteciam, e isso é muito traumático para uma criança. Eu estava com mais ou menos 10 para 11 anos. [...] Outra coisa que também me lembro bem e que me magoou foi ser chamado na escola de “cabelos de bosta de rolinha”, desculpe o termo (entrevistado João).

Os professores providos de visão democrática de educação, são sujeitos centrais na ação pedagógica de inclusão, diversidade com igualdade e equidade, qualificados para repudiar terminantemente a perspectiva de desqualificação dos negros e de suas histórias e memórias de lutas protagonizadas. Desse modo, possibilitam a descolonização do currículo escolar, rechaçando comportamentos e práticas causadoras de baixa autoestima nos estudantes negros e de sentimentos fictícios de superioridade nos estudantes brancos. Seguramente não perdem de vista, que piadas e comentários depreciativos nunca podem ser considerados como brincadeiras inofensivas no dia a dia dos estudantes, pois, “se o racismo é aprendido e construído em sociedade, o antirracismo também”. (Araujo; Gomes, 2023, p. 55). Portanto, precisamos ter nas escolas práticas pedagógicas compreendidas por componentes curriculares antirracistas de modo que, o racismo e as desiguais relações sociais não se reproduzam. Essas questões têm graves implicações, uma vez que “[...] os negros, em geral, e as crianças negras, em particular,

vivenciam historicamente mais do que situações de desigualdades. Incidem sobre esses sujeitos, de forma cotidiana, injustiças de toda ordem” (Gomes, 2019, p. 1024).

O trecho de entrevista a seguir traz as lembranças da infância e adolescência de Aleixo sobre situações de racismo que afetaram seus colegas no espaço escolar e que, conseqüentemente, ficaram guardadas como tristes e dolorosas memórias. A respeito da existência da opressão e violência racial, ele relata:

Eu guardo uma recordação muito negativa do chefe do pavilhão escolar, chamado Olivério Rolim. Ele morava na escola com a família, como todos os chefes dos outros pavilhões. Esse Olivério Rolim tinha um hábito muito estranho e repugnante. À tarde, quando nós nos reuníamos no refeitório para fazer os deveres da escola, cada um nos seus respectivos níveis, ele também fazia o ajuste de contas com os alunos que tinham praticado alguma falta durante o dia e, com esses alunos, conforme a gravidade, os espancava com tapas, pontapés e murros na frente de todos. Nós éramos cerca de 80 alunos por pavilhão, no total da escola, 800. Depois de espancar o aluno, mandava-o para um corredor, e a criança ficava ajoelhada no milho, com os braços abertos. Quando ele espancava algum aluno negro, mandava trazer um litro de álcool e lavava as mãos com o álcool, declarando na frente de todos nós por que estava fazendo isso, por ter batido em um negro. Eu era bem criança e não tinha a percepção, digamos, não fazia uma análise política dessas atitudes racistas. É evidente que eu não gostava, e os alunos todos não gostavam dessas atitudes, mas nós não dispúnhamos de instrumentos de avaliação para avaliar politicamente o significado daquele comportamento dele. Eu só fui ter noção sobre isso já em São Paulo, com 13 anos, quando eu morava sozinho numa pensão. Eu pagava a pensão adiantado e, antes de pagar, disse para a senhora proprietária da pensão que eu iria me mudar e que não era conveniente eu pagar antecipadamente, pois já tinha pagado até o último dia do mês. Uns três ou quatro dias antes de terminar o mês, ela me disse que estava precisando do dinheiro e que eu pagasse e que, caso me mudasse mesmo, ela me devolveria o dinheiro. Eu, criança, sozinho, acreditei nela. Eu mudei de pensão, e ela não me devolveu o dinheiro, que eu precisava para pagar a outra pensão. Eu fui cobrar dela umas três ou quatro vezes, e ela me disse: “Saia daqui, seu negrinho atrevido! Como você se atreve a vir me cobrar aqui na porta da minha casa? Não te devo nada, suma daqui!” A primeira vez que eu fiz uma ligeira avaliação sobre o fato de estar sendo alvo de racismo foi aos 13 anos, com esse episódio da mulher da pensão. Foi quando me dei conta de que estava sendo alvo de racismo e tratado diferente por ser negro, (entrevistado Aleixo, sublinhado nosso).

O relato de Aleixo sobre ocorrências de racismo evidencia que não existia na escola um currículo decolonial direcionado para a prática educativa antirracista. Em muitas situações, tais condutas racistas, impregnadas de violência, tornavam-se habituais no currículo escolar. Acepções trazidas de um passado colonial opressor atingiram diretamente as crianças negras por muitos anos, e estas continuam a deparar-se com a problemática da opressão racial, visto

que “na história de cada criança negra é possível encontrar fragmentos da história de todas as crianças negras” (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 161).

Dentro do processo de refutação dessas práticas opressoras que corroboram a sustentação do racismo é que se defende um currículo pautado por uma perspectiva de reflexão crítica impulsionadora da educação inclusiva com equidade, em prol da superação de atitudes preconceituosas e discriminatórias no contexto didático-pedagógico e, à vista disso, na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos vivências de infância dos três entrevistados, ocorridas nos anos de 1940 a 1960, constatamos a exteriorização do racismo e da violência nos currículos. Ainda que o Movimento Negro, por meio de sua luta e resistência, tenha provocado mudanças nos currículos, continua necessário empreender esforços na construção de currículos antirracistas que conduzam à reflexão crítica e à participação efetiva dos sujeitos no combate à opressão racial de grupos humanos em sua diversidade, no interior da escola e na sociedade. É preciso, pois, coletivizar esforços para desmobilizar a lógica excludente da colonialidade, que estigmatiza, discrimina e segrega a cultura e identidade negra.

Tendo o contexto social das infâncias vivenciadas nos anos de 1940, 1950 e 1960 pelos entrevistados, não podemos dizer que a opressão do racismo ocorria com maior ou menor intensidade nos currículos. Contudo, verifica-se que o racismo se fazia presente fortemente à época e que nefastas práticas estiveram presentes na vida daquelas crianças, produzindo efeitos até hoje em suas vidas: “[...] o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta” (Gebara, 2023, p.169).

No âmbito da educação antirracista, ainda que a escola não seja a única responsável por essa importante questão, ela é o espaço educacional de excelência, possibilitador do diálogo e da luta cotidiana para suprimir o racismo. A escola, portanto, é desafiada a rever seu currículo e seus procedimentos pedagógicos, dado que se trata de um espaço plural, onde há diversidade racial e inclusão de diferentes grupos.

Os trechos das entrevistas evidenciaram que a violência e o racismo presentes nos currículos, nas décadas de 1940 a 1960, marcaram fortemente as infâncias dos sujeitos entrevistados, bem como suas histórias de vida. Contudo, em meio aos processos de construção de suas identidades, esses sujeitos foram se fortalecendo e se tornaram adultos protagonistas da luta antirracista, com suas inspiradoras histórias de vida e superação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.; GOMES, N. L. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempo antidemocráticos. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (Orgs.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 30-58.

GEBARA, T. A. A. Infâncias de mães e de filhas/os: educação das relações étnico-raciais em famílias inter-raciais. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (Orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 169-202.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49715. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715> Acesso em: 2 jun. 2024.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista Filosofia: Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/html/> Acesso em: 04 jun. 2024.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876> Acesso em: 03 jun. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B.. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

SOARES, A. S.; FEITAL, L. M.; MELO, R. L. C. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. In GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (Orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 147-168.