



## CURRÍCULO NEGRO, ASÈ E SANKOFA: PERSPECTIVAS, COTIDIANOS E VALORES AFRO-CIVILIZATÓRIOS

Ana Cristina da Costa Gomes<sup>1</sup>

Luciana Ribeiro Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo propor reflexões acerca da necessidade de pensarmos um currículo negro, considerando nossas trajetórias de mulheres negras, pesquisadoras e ativistas da educação étnico-racial em que compreendemos que o racismo, em toda a sua gênese colonial, subalterniza e invisibiliza corpos negros no espaço escolar e reproduz desigualdades raciais que permeiam a sociedade. Pensamos neste sentido juntamente com autores que são nossos alicerces nesta discussão, tais como Frantz Fanon, Tomas Tadeu Silva e Azoilda Loretto da Trindade, que este currículo nasce em percurso da história da educação do negro efetivando-se na lei 10.639/03, sob uma perspectiva afro civilizatória e na desconstrução de práticas de colonialidade existentes no ambiente escolar. Tecemos este artigo a partir da simbologia do alfabeto adinkra, o Sankofa, a importância de olhar para trás e, deste modo, entender o presente e projetar o futuro, mas também buscamos no desenho do *asè* (energia vital), valor civilizatório que indica força de realização, para entender que esta força será o currículo negro, que se consolida na perspectiva da realização de uma educação democrática, crítica e plural.

**Palavras-chave:** currículo negro; valores afro-civilizatórios; decolonialidade, sankofa; *asè*

### CURRICULUM BLACK, ASÈ AND SANKOFA: PERSPECTIVES, DAILY LIFE AND VALUES OF AFRO-CIVILIZATION

**Abstract:** This article aims to propose reflections on the need to think about a black curriculum, considering our trajectories of black women, researchers and activists of ethnic-racial education in which we understand that racism throughout its colonial genesis subalternizes and invisible black bodies in space which reproduces racial inequalities that

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Ativista no Fórum de Mulheres Negras do Estado do Rio de Janeiro e no Fórum de Permanente de Diálogos das Mulheres Negras com o Legislativo, compondo, em ambos, seus GTs de Educação, sendo associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no GT 21. E-mail: [abebecalebe811@hotmail.com](mailto:abebecalebe811@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO com foco em educação étnico-racial e antirracista. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo/GEPAC e do GT de Educação liderada pelo Fórum Estadual de Mulheres Negras/RJ, sendo associada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no GT 21. E-mail: [lucianaribeiroeducacao@gmail.com](mailto:lucianaribeiroeducacao@gmail.com)



permeate society. We think in this sense along with authors who are our foundations in this discussion, such as Frantz Fanon, Tomas Tadeu Silva and Azoilda Loretto da Trindade, that this curriculum is born in the course of the history of the education of the black that is effective in the law 10.639 / 03 and if it gives under an afro civilizing perspective that, and in the deconstruction of practices of coloniality existing in the school environment. We bring in the symbology of the adinkra alphabet the Sankofa the importance of Judah to look back and so look at the present and project the future but also in the design of the as well as civilizing value that indicates strength of achievement and is this force will be is the black curriculum, understands it in the perspective of the realization of a democratic, critical and plural education.

**Keywords:** black curriculum; Afro-civilization values; decoloniality; sankofa; *asé*.

### **CURRÍCULO NEGRO, ASÉ Y SANKOFAS: PERSPECTIVAS, COTIDIANOS Y VALORES AFRO-CIVILIZATORIOS**

**Resumen:** Este artículo tiene por objetivo proponer reflexiones acerca de la necesidad de pensar un currículo negro, considerando nuestras trayectorias de mujeres negras, investigadoras y activistas de la educación étnico-racial en que comprendemos que el racismo en toda su génesis colonial subalterniza e invisibiliza cuerpos negros en el espacio escolar, que reproduce desigualdades raciales que permean a la sociedad. En este sentido, pensamos en este sentido junto a autores que son nuestros cimientos en esta discusión, tales como Frantz Fanon, Tomas Tadeu Silva y Azoilda Loretto de la Trinidad, que este currículo nace en recorrido de la historia de la educación del negro que se efectúa en la ley 10.639 / 03 y se da bajo una perspectiva afro civilizadora que, y en la destrucción de prácticas de colonialidad existentes en el ambiente escolar. Traemos en la simbología del alfabeto adinkra el Sankofa la importancia de juda a mirar hacia atrás y así mirar el presente y proyectar el futuro, pero también en el diseño del asé como valor civilizatorio que indica fuerza de realización y es esta fuerza será el currículo negro, lo entiende en la perspectiva de la realización de una educación democrática, crítica y plural.

**Palabras clave:** currículo negro; valores afro-civilizatórios; descolonialidad; sankofa; *asè*

### **CURRICULUM NOIR, ASÈ ET SANKOFA: PERSPECTIVES AFRO-CIVILISATRICES, VIE QUOTIDIENNE ET VALEURS**

**Sommaire:** Cet article vise à proposer des réflexions sur la nécessité de penser à un curriculum noir, considérant nos trajectoires en tant que femmes noires, chercheurs et activistes de l'éducation ethno-raciale dans lesquelles nous comprenons que le racisme, dans toute sa genèse coloniale, subordonne et rend les corps noirs invisibles dans l'espace scolaire et reproduit les inégalités raciales qui imprègnent la société. Nous pensons dans ce sens avec les auteurs qui sont nos fondements dans cette discussion, tels que Frantz Fanon, Tomas Tadeu Silva et Azoilda Loretto da Trindade, que ce programme est né au cours de l'histoire de l'éducation des Noirs prenant effet dans la loi 10.639 / 03, sous un Perspective afro-civilisatrice et déconstruction des pratiques de colonialité existant en milieu scolaire. Nous tissons cet article à partir de la symbologie de l'alphabet Adinkra, le Sankofa, l'importance de regarder en arrière et, ainsi, de comprendre le présent et de projeter l'avenir, mais nous recherchons également dans la conception de l'asè (énergie vitale), une valeur civilisatrice qui indique la force de réalisation, comprendre que cette force sera le curriculum noir, qui se consolide dans la perspective de la réalisation d'une éducation démocratique, critique et plurielle.

**Mots-clés:** curriculum noir; les valeurs afro-civilisatrices; décolonialité, sankofa; *asè*



## INTRODUÇÃO

Estimuladas pela provocação de pensar sobre um currículo negro, entendendo que sob este estão abrigadas questões que talvez não sejam aparentemente ligadas ao tema por não se tratarem diretamente da vida escolar, começamos este artigo afirmando que, ao contrário, currículo é uma vida inteira que se mostra dentro e fora da comunidade escolar e que, portanto, a afeta e aponta o que deve ser ensinado, delinea outros conteúdos, indicando diferenciados aspectos de abordagem e de avaliação.

Neste início também afirmamos que a concepção de currículo com a qual trabalhamos já traz em si o simbolismo do pássaro Sankofa<sup>3</sup>, cujas cabeças estão voltadas uma para o passado e outra para o presente de modo que, ao voltar para o passado, ressignifica o presente. Com isto, dizemos que conhecimento deve ter sua base na valorização da historicidade, mas também na possibilidade de refletir sobre o que acontece hoje e na ousadia de projetar futuros. De forma mais íntima, a capacidade de pensar sobre si e sobre o mundo, descolado dos padrões que ordenaram a construção da modernidade cuja sustentação é o corpo racializado.

Para conduzirmos este percurso, retomamos trajetórias percorridas em nossas dissertações de mestrado em que, a partir de orientação realizada dentro Grupo de Pesquisa em Educação Étnico – Racial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UNIRIO), compartilhamos estudos sobre a Lei 10.639/03 que nos levou à compreensão de que

(...) um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o restabelecimento do diálogo, rompendo-se com o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações na educação e na sociedade brasileira (ROMAO, 2005, p.12).

---

<sup>3</sup> “Sankofa é um dos adinkra, conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos Akan, da África Ocidental. Significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás”, definição retirada da coleção Sankofa Matrizes africanas da cultura brasileira, organizado por Eliza Larkin Nascimento, 2008.



Este movimento dialógico leva a escola a pensar sobre alguns aspectos do currículo, entendendo-o como a principal finalidade da Lei 10.639/03, realizando, deste modo, o deslocamento da visão única e eurocentrada, base da colonialidade para perspectiva decolonial e interculturalmente crítica, em que o negro não está sob estereótipos essencializadoras, mas inserido em diferentes sociedades e comunidades, cujas intersubjetividades se dão interseccionalizadas, historicamente localizadas, devendo, portanto, serem referendadas enquanto conhecimentos escolares uma vez que emergem nesses cotidianos.

Não por nada nos valem da Sankofa: olhamos para esses caminhos teóricos que antes atravessamos, pegamos sua bagagem e voltamos com ela para o momento atual deste artigo em que, para responder o que é um currículo negro, também confirmamos que são necessárias bases teóricas que não neguem a existência do racismo, isto é, discutiremos currículo a partir de uma matriz que reconhece que as desigualdades raciais provocam desigualdades na escolaridade de sujeitos negros e, por isso, têm buscado entender o que se quer e o que se espera (passado, presente e futuro) da escola e da educação a partir desta reflexão.

Ao fazermos este estudo, saímos da crítica ao que está posto e, em exercício, nos relacionamos com uma escola que acolhe o corpo, porque ela também, de corpo inteiro, se abre da gestão à merenda, do recreio à avaliação para uma interação e integração responsável e não hierarquizada e dialógica de seus segmentos, dando origem a um currículo que extrapola a sala de aula, vai e volta da comunidade na qual está inserida, passa pela sala dos professores, sindicato, direção e portaria, circulando, exalando e, de maneira simbólica, faz o desenho do *asè*.

De acordo com algumas cosmogonias africanas, o *asé* é a força da realização. Ele se movimenta espiraladamente, saindo da terra, passando pelos membros e cabeça até os ares e voltando em processo contínuo (LEITE, 1995; LUZ, 2013; OLIVEIRA, 2003). Nesta analogia a terra é o espaço comunitário e social da escola, os membros são a escola inteira e a cabeça, seus praticantes pensantes<sup>4</sup>, e os ares, as subjetividades, as ideologias, as projeções individuais e coletivas que operam ali.

O corpo, a circulação, os diálogos e as conversas, a interação, o *asé* compõem processos de estar no mundo e que identificamos como processos afro-civilizatórios.

---

<sup>4</sup> Estética de escrita proposta pela professora Nilda Alves com a qual busca superar dicotomias e inventar outros significados a partir da junção das mesmas (FERRAÇO, 2006).



Estes são aspectos que também trataremos neste artigo cujo objetivo é pensar o currículo negro. Reforçamos a ideia de que se trata de um exercício e, embora tenha como nascedouro as nossas dissertações e, por esta razão, muitas delas estarão aqui, não se encerra na mera atualização delas, nem uma conclusão. Estamos em Sankofa...

## VOLTANDO NA HISTÓRIA

Na observação do passado, vê-se uma História da educação do negro em que constata-se que, desde sua chegada às Américas, é possível identificar que o mesmo percebeu o acesso à escola como uma necessidade para sua sobrevivência e integração nesta nova sociedade na qual ele estava sendo violentamente inserido por meio da escravização. Neste período é possível observar o surgimento de escolas negras e diferentes alternativas para a escolarização do negro, apesar de a legislação da época considerar que apenas libertos teriam direito à educação.

Seus estudos também indicam que alguns registros, como o de Marileia Cruz (2005), em que são informadas a existência de escolas criadas por negros desde antes de 1840 como as criadas por Negro Cosme (1838), localizadas no Quilombo da Fazenda Amarela. Também aconteciam as aulas públicas na irmandade de São Benedito, esta em 1821. Outras que surgiram em todo o Brasil, como a Escola de Pretextato dos Passos e Silva criada em 1853, “destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria” (SILVA, 2016, p.143) .

Muitas dessas iniciativas continuaram após o fim do Império e, entre as principais, estavam os jornais da Imprensa Negra que circularam. O “Menelick”, “A Rua”, “O Xauter”, “O Alfinete”, “O Bandeirante”, “A Liberdade”, “O Kosmos”, “Getulino”, “O Clarim”, “O Clarim da Alvorada”, “Elite”, “O Patrocínio”, “Auriverde”, “Progresso”, “Chibata” e “A Voz da Raça”, como observa uma das autoras:

foram alguns desses jornais cujo caráter pedagógico e instrutivo, mas também conscientizador, que reforçavam este lugar de luta dos negros pela educação uma vez que estimulavam a busca da escolarização e orientavam os pais para que mantivessem seus filhos nas escolas e alertavam os adultos para que fizessem cursos e que procurassem a alfabetização para se prepararem melhor para o trabalho, divulgando, inclusive, escolas ligadas às entidades negras e mantidas por professores negros (GOMES, 2018, p. 75).



A Frente Negra Brasileira - FNB, durante os anos de 1930, manteve núcleos de alfabetização de adultos e escolas primárias para as crianças negras em todas as cidades do Brasil em que manteve seus núcleos. A atenção com a educação, tanto tinha o objetivo de integrar o negro na sociedade brasileira, como também visava proteger as crianças negras das discriminações já identificadas à época. Alguns professores eram financiados pela própria organização, outros eram concursados e pagos pelo Estado. Com a instituição do Estado Novo<sup>5</sup>, em 1937, o presidente Getúlio Vargas proibiu a existência de organizações políticas, o que atingiu a Frente Negra que, naquele momento, também assumia esta característica, encerrando, com isso, o citado apoio financeiro.

Ainda caminhada para o direito à educação, na década de 1970, já identificados como movimento negro, com comportamento transformado pelo entendimento de que o racismo tem mecanismos próprios que não só atingem as questões socioeconômicas, também abala os de ordem psicológica, inicia-se uma outra dinâmica de organização e reivindicação. O impacto da leitura de Frantz Fanon e da inexistência de uma democracia racial, estimula o deslocamento de uma posição assimilacionista para reivindicador de poder.

É uma “mudança na concepção do sentido da luta”( GOMES, 2018,p 76), na posição política de afirmação de identidade, na consciência de si em oposição às ideologias que se perpetuavam na sociedade brasileira o que muda também a concepção de educação. O Programa de Ação do Movimento Negro Unificado/MNU, aprovado no IX Congresso Nacional de 1990, reproduz o documento lançado em 1978, denominado Carta à população que contém a seguinte reflexão sobre educação:

A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz consequências nem sempre fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. É fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação de uma identidade racial negra. No

---

<sup>5</sup> Terceira e última fase da Era Vargas, suas ações golpearam diretamente as instituições democráticas e passou a ter o controle efetivo sobre as demais instâncias, tendo, o de Poder Executivo, o pleno apoio das lideranças militares.



período escolar, o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões já sabidas, muitas crianças e jovens afastam-se de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em consequência da violência racial de que foram vítimas. É o preço que pagam por terem permanecido na escola. Entretanto, a escolarização não produz tão só o silêncio, a negação. Ela gera, ainda que não seja o seu objetivo, o inconformismo e a indignação. Muitos negros resistem aos ensinamentos racistas e, em lugar de afastarem-se de seu povo, reforçam junto a ele a identidade racial negada pela escola. EDUCAM-SE NEGROS. (MNU, 1990) <sup>6</sup>

Nesta caminhada para a superação do racismo, o movimento negro, fortalecido pelo Movimento de Mulheres Negras e por ideias libertadoras, chega aos anos de 1980 percebendo o papel fundamental da educação para a superação do racismo e, com isso, passa a estimular a formação superior e o surgimento de intelectuais que pensem a educação, sobretudo a vida escolar dos afro-brasileiros, conclamando a uma modificação do currículo e da formação de professores, de modo que as mesmas “eliminasse preconceitos e estereótipos sobre a população negra e suas culturas, reivindicando a permanência dos alunos negros em todos os níveis da escolaridade.” (GONÇALVES; SILVA, 2000)

Mesmo ainda tímidas, as discussões da temática racial ganhavam contornos nas políticas educacionais, de modo que, em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento oficial reconhece as pluralidades do patrimônio sociocultural brasileiro e se posiciona contra qualquer discriminação, seja de ordem racial, religiosa, sexual, de etnia, nacionalidade ou cultural. Em janeiro de 2003 é promulgada a Lei 10.639/03.

Todo esse percurso histórico vivido pelo movimento negro brasileiro, também deve ser percebido como uma caminhada de construção de saberes e de processos pedagógicos outros, potencialmente capazes de romper com pensamentos hegemônicos que orientam os currículos escolares cujos projetos não reconhecem as diversidades culturais e sociais afloradas nessa sociedade e, muito menos, reavaliam suas políticas educacionais de modo a realizar a educação menos marcada pela racionalidade e regulado pelo mercado. Como destaca Gomes (2018), em sua dissertação A Lei 10.639/03 na formação inicial do curso de Letras - Literatura Negra Brasileira e Africanas: sai o cânone e entre a de(s)colonização:

---

<sup>6</sup> No texto original esta afirmação se encontra em caixa alta.



A ação da militância negra sempre foi forte e incansável no sentido de escolarizar sua população, tornando a educação e a escola como um espaço de pertencimento do aluno negro. A trajetória dessa luta é um capítulo à parte na própria História da Educação Brasileira, porque evidencia o quanto o negro tem reconhecido a importância da Educação seja esta em espaços formais ou alternativos criados desde a escravidão (GOMES, 2018, p.75-76).

Este será o lugar do currículo escolar, a partir da Lei 10639/03: permitir que se conheça a História e Culturas da África e dos Afro-brasileiros para que, por meio da valorização desses, brasileiros retomem à referida História válida e tenham o compromisso de não compactuar com a opressão de outros povos, para que apropriem-se de seu próprio corpo criticamente, sem máscaras e sem a reprodução de valores que coloquem pessoas em relação de superioridade ou inferioridade uma das outras, desumanizando a todos. A este currículo que rompe com a desumanização do racismo não bastará apresentar conteúdos, compreendemos que é preciso reconhecê-los como conhecimentos válidos, científicos e legitimados e que têm origem em experiências sociais, políticas e culturais do povo negro.

### **VOLTANDO, PEGANDO, TRAZENDO: VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS**

O conceito sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros que apresentamos neste trabalho “são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural” (TRINDADE, 2005, p.30-31). Isto porque, ainda de acordo com Azoilda Trindade (p.31), “os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil” (TRINDADE, 2005, p.30)

Organizando-os em Memória, Oralidade, Circularidade, Axé (energia vital), Ludicidade, Musicalidade, Cooperatividade, Religiosidade, Ancestralidade, Corporeidade esses valores, que nos remetem a conhecimentos e práticas oriundas nas culturas africanas, embora dissolvidos pelo processo diaspórico, ainda emergem na vida cotidiano.





Trazidos para o campo da educação por Azoilda Loreto Trindade (2005), os estudos sobre os valores afro-civilizatórios são pensados por ela com o objetivo de serem trabalhados no cotidiano escolar pelo fato de que, por eles, a criança negra vai perceber que a escola será um “lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas buscantes” (TRINDADE, 2005, p.30). A autora sugeriu lidar com a temática de uma forma que trouxesse afeto, humanização e sensibilização em relação ao tema bastante árido de se trabalhar:

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo encontro, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções os sentimentos os afetos os desejos? (TRINDADE, 2008, p.8-9)

Sendo assim, há que se considerar que trabalhar com afeto é mais do que uma empatia, vai para além da tolerância, é quando a pessoa percebe que o outro traz consigo uma diferença, mas sem deixar que essa diferença o afete, tolerar é deixá-lo distante, o que a Azô<sup>7</sup> nos ensinava é que devemos nos colocar no lugar “de” e entender que eu sou por conta de todos os que vivem ao meu redor, a questão da alteridade.

Além desses fatores, a autora imaginava uma forma direta e ao mesmo tempo prazerosa para o/a professor/a redescobrir essa africanidade brasileira, reconhecendo que nossa matriz africana vem da herança cultural e civilizatória dos nossos ancestrais escravizados e de seus descendentes brasileiros que foram ao longo do tempo ressignificando a diversidade cultural dos diferentes povos africanos que forçadamente aqui chegaram. O termo africanidade brasileira foi estruturado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e é baseado nesse conceito que Trindade trabalha:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana

---

<sup>7</sup> Forma como era carinhosamente tratada por colegas de trabalho, estudantes e amigos.



que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005, p.155).

Neste sentido, percebemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros quando trabalhados em sala de aula conseguem trazer, para esse contexto, o afeto que ela tanto estimava, uma vez que cada brasileiro/a, em sua maneira de ser, de se portar, de pensar o mundo, traz dentro de si essa herança africana, resultado dessa experiência civilizatória construída por eles. Para a autora, psicóloga por formação, o corpo, o toque e o olhar são atitudes e gestos que devem fazer parte da prática docente e, que este profissional não deveria ter medo do toque, sobretudo com as pessoas negras, de tocar no cabelo, por exemplo. Assim, com esse pensamento e essa preocupação para falar com o/a professor/a, ela ia desenvolvendo o que achava fundamental ser trabalhado dos valores, alinhando-os à educação étnico-racial.

Na perspectiva de estarmos conectados por essa ancestralidade civilizatória é que ela acreditava poder trabalhar com uma educação antirracista em sala de aula. Para ela, “somos únicos e somos múltiplos, somos uma riqueza de possibilidades. E podemos nos conectar, nos compreender, nos comunicar, interagir, nos constituir em comunidades, grupos, sociedades, civilizações e compartilhar as graças e desgraças da existência” (TRINDADE, 2008, p.15). A conexão neste sentido era de, a partir dessa identificação ancestral, nos reconhecermos enquanto brasileiros e percebermos que nossas tradições, percepções, modos de pensar, tem a ver com essa ancestralidade.

Azoilda Loretto da Trindade, mulher negra, ativista e intelectual, identificando a complexidade de um cotidiano de discriminação, exclusão e subalternização vividos pelo estudante negro, sinaliza a interpenetrabilidade desses pontos, mesmo porque não será possível, pensar os valores separadamente uns dos outros, principalmente porque que antes não foi pensado por si e, ao aplicar ao currículo, é preciso garantir que esses pontos se atualizem na escola, ampliando o pertencimento desse estudante, dissipando as muitas fragilidades que surgem a partir das situações de racismo no ambiente escolar.

Mas, o que são esses valores e como eles podem contribuir no cotidiano escolar para uma educação antirracista? Para Oliveira (2003), os valores civilizatórios são elementos estruturantes das sociedades africanas “que antes da invasão europeia tinha condições de vivenciar sua cultura de maneira autônoma, apesar das muitas influências estrangeiras e das fricções internas” (OLIVEIRA,2003, p.17). Para o autor, esses



elementos vieram com os Jejês, Congos, Iorubás, Angolas, Ketus<sup>8</sup>, entre outros, considerando suas diversas etnias em sua imensa diversidade cultural e sociológica, sendo consolidados e reestruturados aqui, em território brasileiro, por meio da diáspora africana “que não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negro-africanos. É a isto que doravante chamamos de aspectos civilizatórios” (OLIVEIRA,2003, p.48).

Para Marco Aurélio Luz (2013), os valores civilizatórios africanos foram ressignificados na diáspora negra e, ainda que ameaçados pelo contexto histórico de subalternidade a que os negros foram submetidos, resistiram ao colonialismo e à escravidão “estruturando as identidades e relações sociais exatamente da afirmação social existencial do homem negro, que implica na continuidade transatlântica de seus princípios e valores transcendentais.” (LUZ,2013,p.29). Com Trindade (2005), aprendemos que independente das influências interculturais do qual o povo brasileiro é constituído, os povos escravizados que aqui chegaram forçadamente forjaram e estruturaram marcas e valores afro-civilizatórios neste país, chamado Brasil.

Neste sentido, por considerar que a influência negra africana foi estabelecida e disseminada mundialmente por meio da diáspora é que percebemos que esses valores estão contidos em cada um de nós brasileiros e estão imbricados entre si, possibilitando que as conexões sociais sejam compreendidas a partir dessa dimensão civilizatória, “inscritos em nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30).

Conseguimos, a partir dessas leituras, entender que os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser interpretados como uma forma de resistência à escravidão e da colonização devastadora que colocou o continente Africano num lugar de subalternidade cognitiva, cultural e social em relação aos demais continentes. Molefi Asante (2009) faz uma reflexão sobre a contribuição civilizatória dos africanos espalhados pelo mundo quando nos diz que apesar dos quinhentos anos de dominação

---

<sup>8</sup> Por entendermos que falar de África em sua diversidade e imensidão não caberia em tempo nesta pesquisa os povos africanos citados neste trabalho foram baseados naqueles que chegaram ao Brasil por meio do forçado e cruel tráfico negreiro com base nas pesquisas de Leite (1995), Oliveira (2003), Lopes (2005) e Trindade (2005). Assim, os valores que aqui estão descritos referem-se em sua maioria às sociedades Ioruba, Akan e Senufo localizadas na África Ocidental. Ver Fabio Leite, “**Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**”. In: África: Revista do Centro de Estudos Africano. São Paulo: USP, 1995.



européia terem interrompido o caminho de África em direção ao progresso, “não conseguiram apagar as contribuições dos milhares de anos de história anteriores à chegada dos europeus ao continente africano.” (ASANTE, 2009, p,103).

Não temos como negar, portanto, a influência civilizatória negra na formação dessa nação. Ela está marcada em muitas de nossas atividades cotidianas, mas que, por conta da negação e do silêncio que envolve tudo o que diz respeito à negritude, ao continente Africano, seus costumes e cultura ainda são tão mal interpretados. Pensar nos valores civilizatórios afro-brasileiros para se trabalhar praticas pedagógicas interculturais sob uma perspectiva decolonial é trazer para sala de aula uma reflexão afrocentrada onde o negro torna-se sujeito e consciente de sua história em todo o contexto social. Para Molefi Asante (2009), essa não é uma tarefa fácil uma vez que por conta da influência hegemônica do pensamento europeu, a identidade de lugar do africano encontra-se muitas vezes fora do eixo entre a descoberta do que somos e do que desejamos ser.

Pode-se dizer que a leitura de África ainda é míope e parte de um princípio eurocêntrico embutido nos discursos e narrativas que a mídia brasileira nos mostra e nas escolas, com conteúdos eurocentrados e monoculturais. Muitos destes valores que vamos apresentar não são reconhecidos como herança africana e permanecem silenciados no cotidiano escolar, nas instituições públicas e privadas e em nossas relações sociais, como se em nossa construção nacional não tivéssemos tido nenhuma marca da herança africana no jeito que nos moldou. É como se não percebêssemos, seja por falta de conhecimento, por vergonha, ou pela cegueira hegemônica do qual fomos educados e criados a vida toda, o quanto somos negros em nossas atitudes e que esse modo de ser, ver e sentir deveria ser motivo de orgulho e não de subalternidade ou desonra.

Entendemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros, são filosofias de vida, mas também práticas, por isso mesmo, políticas de vida, de modo que se uma professora ou professor, ou a própria escola entendem o papel destes valores na construção das identidades negras, por exemplo, investirá por definir um currículo que produz e é produzido sob aqueles desafios e inquietações referidos por Trindade (2005), mas, ainda assim, com parte no respeito mútuo e comprometido com



conhecimento coletivo. Reconhecedor de que não há verdade única nem nas ciências hegemônicas. Como nos traz Milton Santos (1994):

No espaço, para sermos críveis, temos de considerar a simultaneidade das temporalidades diversas. [...] ... não há nenhum espaço em que o uso do tempo seja o mesmo para todos os homens. Pensamos que a simultaneidade dos diversos tempos sobre um pedaço da crosta da Terra é que seja o domínio propriamente dito da Geografia (SANTOS, 1994, p. 164).

Implementar um currículo na perspectiva afro-civilizatória é percebê-lo como diverso e que, como o tempo, não é o mesmo para todos. Como aquela força de realização do *asè* que faz seu desenho em tempo próprio, dando conta não das necessidades, mas das identidades que simultaneamente constroem um dado espaço educacional.

### UM OLHAR AO REDOR: O QUE É O CURRÍCULO NEGRO

A história e ações políticas do negro em relação à educação vão formando e trazendo indicativos de que não basta o acesso, não basta o conteúdo. Há algum tempo o movimento negro trabalha para que a educação desenvolva na comunidade o respeito de si, rompendo com práticas eurocentradas que reforçam a colonialidade, vinculando o sujeito negro à escravidão. Neste mesmo caminho, Tomas Tadeu Silva (2001), ao tratar do currículo crítico, rejeita aquele em que somente a transmissão do conhecimento seja valorizada, mas que haja, em verdade, a valorização das identidades plurais, vivas e diversas encontradas facilmente no âmbito escolar. Para Silva (2001) “a questão étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (p.101). Saber no sentido de romper com as ideologias que conduzem as histórias das conquistas colonizadoras genocidas e violentas europeias e poder porque entendemos que disputar um espaço de valorização na construção de um currículo afrocentrado, negro e plural é também acima de tudo entrar numa luta conflituosa de disputa de poder, afinal currículo é estrutura e estrutura é o que sustenta todo um sistema social, institucional e político:

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente



um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2001, p,101-102)

Essas observações trazidas por Silva (2001) ainda não tomaram corpo nas políticas educacionais brasileiras, de modo que não vivemos um currículo plural e sob uma perspectiva que oportuniza práticas, espaços de diálogo e escuta, em que ações e atitudes pedagógicas possam contribuir efetivamente na construção de uma verdadeira sociedade democrática e antirracista. Embora a questão do desempenho escolar não seja o tema aqui tratado, não podemos deixar despercebido da discussão de currículo, o fato de estudantes negros apresentarem baixos resultados em diferentes níveis escolares tem, em grande parte, origem no currículo imposto pelos sistemas educacionais, que é restrito a conteúdos escolares, abandonando as histórias, as relações a vida desses estudantes.

Constatamos também que embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais que orientam a implementação da Lei 10.639/03, indicam a necessidade da formação inicial e continuada de professores para a educação étnico-racial, mas, ainda assim, a ideia de que se trata de um novo conteúdo prevalece sobre a perspectiva de idealizar e fazer uma educação outra, inclusive no que se refere às estratégias de abordagem.

Esta perspectiva outra é a da decolonialidade “ que não se dará isolada de um contexto de reflexão sobre as múltiplas organizações do mundo, com suas possibilidades de diálogos e de conflitos” (GOMES, 2018, p.44). Para que outras ordens aconteçam é preciso aceitar suas existências. Neste momento, então, é requerido do professor uma formação para além do “chão da escola”, mesmo sendo este o mais relevante, “ se faz necessário repousar (ou guerrear) a prática sobre teorias que alavancam para o que se pretende realizar” (GOMES, 2018, p.44 ).

O estudo de Nilma Lino Gomes (2012) - “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”- aborda a possibilidade de uma mudança epistemológica para que ocorra a descolonização do currículo das escolas brasileiras e para que se efetivem as relações étnico-raciais. Será o movimento em que o professor trabalha na preparação dos alunos para o processo de descolonização do qual ele também não está apartado. Ensinar para a autonomia, para a descolonização e para



decolonialidade propostas pela Lei 10.639/03 exige: rigorosidade técnica, respeito aos saberes do educando; criticidade; rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; saber escutar; saber dialogar, compreender que é uma forma de intervenção no mundo.

Estas são exigências que se esperam cumpridas também quando nos referimos às relações étnico-raciais: que o professor trate dos temas, das histórias e das culturas negras com conhecimento, sem dos improvisos, desviando-se dos preconceitos surgidos do desconhecimento. Somente uma reflexão crítica fará este professor perceber quando há de casos de racismos na turma ou na escola, habilitando-o intervir neste espaço, dissolvendo as situações. A Lei 10.639/03 é impulsionada pelo reconhecimento de que os negros do Continente Africano ou da diáspora, possuem conhecimentos e que estes devem ser validados e formalizados e, para fazê-lo, é preciso ouvir e dialogar. O olhar ao redor, contudo, também nos revela que há iniciativas importantes sendo realizadas em sala de aula. Professoras, professores, estudiosos, em todos os níveis e instâncias têm se colocado em posição de luta e de estratégia no que se refere a garantia de que um currículo negro ganhe substância.

A escola que trazemos para ilustrar este ensaio fez parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “*Não sou negro de alma branca*”: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A cor da Cultura, de uma das autoras deste artigo e está localizada no bairro de Campo Grande, que fica no município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em Japeri. No bairro considerado zona rural a escola é conhecida como uma escola de bairro, ou seja, recebe mais alunos oriundos da comunidade do que alunos mais afastados. Oferece Educação Infantil, Educação de jovens e adultos (EJA) e Ensino Fundamental anos iniciais e finais e, até o ano de 2016, tinha 492 alunos e alunas do 6º ao 9º ano. Foram observadas as aulas de duas professoras, uma de língua portuguesa e outra de história, do 9º ano do ensino fundamental e ambas demonstraram uma motivação e compromisso em trabalhar a lei 10.639/03 e as questões raciais. Durante a pesquisa a autora pediu para que os alunos e alunas preenchessem um formulário de autoidentificação de raça à luz do implementado pelo IBGE.

Na aula de História, o planejamento do bimestre apresentado incluiu o projeto do Jornal que foi produzido, coletivamente, com as duas turmas do 9º ano e as



disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. A professora M<sup>9</sup>. falou que um dos critérios da nota seria a produção do impresso, que foi organizado como um jornal de “verdade” com artigos, colunistas e reportagens, e teve como base as leituras dos livros do acervo doado pela professora Dr<sup>a</sup> Azoilda Loretto da Trindade.

As histórias escolhidas, segundo relato da autora, deveriam ter como referência os seguintes temas: diversidade racial, gênero/sexualidade, religiosidade e história africana e afro-brasileira. Um outro ponto que nos chama atenção neste relato é o fato da professora pedir para que os alunos comesçassem suas pesquisas estudando sobre quem foi Azoilda Loretto da Trindade e qual o seu legado, enquanto uma ancestral negra na história de uma educação antirracista. Observou-se que alguns alunos ficaram com dúvida sobre os temas abordados, e outros trouxeram questionamentos bem comuns que ocorrem na escola, haja vista a história de invisibilização e apagamento sobre os conteúdos de história africana e afro-brasileira efetivamente sendo trabalhados no currículo escolar: “professora, tem certeza de que existem livros com esses temas? ”. M. falou que sim, que existiam muitos livros sobre o tema, mas que não eram muito utilizados nas escolas e que o acervo iria ajudá-lo a identificar muitos títulos sobre o assunto”. Aproveitando o ensejo da pergunta, a professora M. voltou na questão sobre a escolha dos temas e comentou que se a escolha deles fosse uma história que falasse de uma princesa branca e de olhos azuis, “essa história não estaria dialogando com os temas propostos e dos quais ela vinha trabalhando que era a questão da estética negra.” (OLIVEIRA, 2017, p.140.)

Ao justificar para o aluno que uma história sobre uma princesa branca não dialogava com o tema da atividade entendemos que M. não deveria ter deixado de comentar com ele que na verdade quando estamos falando sobre diversidade racial podemos trabalhar com estas questões tendo como recorte todas as raças e que o importante seria entender e trabalhar as diferenças dentro dessa diversidade.

Uma outra abordagem que nos chama atenção ao analisar as observações das práticas aqui narradas foi o comentário da professora sobre um caso de agressão que ocorreu na escola, onde ela comentou sobre violência contra a mulher, racismo e machismo, indicando que ambos são considerados crimes previstos na Constituição Federal. Nessa hora, diz a autora: “percebi que todos prestaram muita atenção à fala da

---

<sup>9</sup> No texto original da pesquisa, a autora optou por não utilizar o nome da professora por extenso a título de resguardar sua identidade, apesar da professora em questão ter autorizado a publicação de seu nome.





professora e que nestas aulas as conversas sobre racismo, feminismo/machismo e gênero são bastante acaloradas” (OLIVEIRA, 2017, p.141).

A observação realizada pela autora da pesquisa em questão segue, desta vez, acompanhando as aulas de Língua Portuguesa, que começou com uma roda de leitura, “onde todos poderiam expor suas impressões sobre os livros escolhidos anteriormente” e onde seriam apresentados os 12 livros escolhidos pelos jovens da temática.

A proposta de uma roda de conversa, apesar e já ser uma prática bem utilizada pela professora E., deixou alguns alunos e alunas agitados antes do início da aula, preocupados/as e ansiosos/as com o fato de terem que falar para a turma sobre suas leituras: “E. os acalmou dizendo que eles estavam entre amigos. Pediu então que eles colocassem as cadeiras em círculo” (OLIVEIRA, 2017, p.141).

Propor uma atividade em roda sugere que a pessoa professora pensa suas práticas pedagógicas de uma forma mais inclusiva, crítica e intercultural e requer desta e dos/as alunos e alunas um pouco de paciência uma vez que a estrutura da escola oferece carteiras uma atrás da outra oferecendo, neste sentido um cenário pronto sem muita interferência e ajuda das pessoas estudantes. Esta organização de cadeiras enfileiradas pressupõe uma lógica de dominação de quem ensina e de subalternização para quem aprende prejudicando, portanto, uma interação e escuta entre as pessoas que participam da aula: “E. comenta que colocar a turma em círculo, em roda proporciona uma escuta e visão mais respeitosa por colocarem todos num mesmo patamar, facilitando a fala” (OLIVEIRA, 2017, p.141).

A roda de leitura iniciou-se meia hora depois com o objetivo de que todos e todas falassem sobre uma passagem do livro mais marcante, suas escolhas e quais as sensações causadas pela leitura. Muitos foram os temas escolhidos e fatos marcantes como: a primeira relação sexual, abandono materno, estupro, desemprego, tráfico, facção, importância da família e pai alcólatra:

nesse caso do alcoolismo, apesar do livro escolhido não estar diretamente ligado à temática, me chamou a atenção a forma como o aluno, de 18 anos, se identificou com a história e se emocionou ao contar para a turma que a história do personagem era o retrato da vida dele (OLIVEIRA, 2017, p.141)

Abrir para escuta sensível e para o diálogo exige do/a professor/a o que entendemos junto com Trindade sobre o afeto em sala de aula e nos ajuda a identificar



um dos valores civilizatórios afro-brasileiros: a circularidade. Após o relato do aluno “E. comenta que as histórias têm relação com nossas vidas e que a leitura pode nos ajudar a entender, às vezes, o que não entendemos” (OLIVEIRA, L., 2017, p. 141). Neste processo de escuta-diálogo alguns alunos e alunas relataram casos parecidos, inclusive com familiares, falaram sobre mortes e sequestros que ocasionaram finais nem um pouco felizes, “nesse momento, E. pede para que eles se acalmem e ouçam os relatos dos amigos e amigas em sinal de respeito à escuta do outro. ” O processo de escuta aberta e o círculo proposto pela professora deixou, segundo relato da autora, os estudantes muito agitados, inclusive os que estavam dispersos, pois durante a roda de leitura começaram a relatar casos que viram sobre tráfico, homens armados, entrada da polícia na comunidade e de como eles desrespeitam os moradores etc. A roda continuou com a fala de uma aluna sobre suas impressões acerca da leitura do livro “Anjos no Aquário”, de Júlio Emílio Braz, que conta a história de uma menina que, aos 16 anos, engravida de um jovem negro e é expulsa de casa pelo pai por não aceitar o fato de que a criança poderia ser negra:

Ela identifica o pai da personagem como racista e fala que se estivesse no lugar da menina também não optaria pelo aborto assim como fez a personagem. Conta que, no final da história, a menina tem o bebê que nasce branco e é aceita pelo pai. A aluna identifica que o motivo pela aceitação é o fato de que a criança não tem a cor do pai, ela é branca. O assunto não foi aprofundado. A roda se desfez e, em paralelo, a pesquisadora percebeu que o tema sobre tráfico e controle que ele exerce nas comunidades voltou a ser o foco principal entre eles, contando, uns para os outros, relatos vividos diariamente (OLIVEIRA,2017, p. 142).

Apesar do assunto não ter sido aprofundado em sala de aula, conforme observa a autora, a percepção da aluna em relação ao racismo explicitado pelo pai da personagem nos dá uma pista de que os conceitos de raça e racismo foram percebidos naturalmente pela aluna sem que os mesmos tivessem sido programados para fazer parte de uma disciplina.

A aulas de história, observadas pela autora, seguem com a professora M. que chamou a turma para irem à sala de leitura onde eles escolheram os livros do acervo de Azoilda Loretto da Trindade, seguindo os recortes de assunto que ela havia designado:



Na sala de leitura, eles começam a escolher os livros, em meio a um acervo que apresenta uma diversidade de títulos e histórias ligadas à educação étnico-racial. Como a temática já é conhecida da turma, a escolha dos livros se dá de forma bem tranquila sem maiores questionamentos. Alguns livros escolhidos foram: “Contos e Lendas”, “Tear africano”; “Violência Histórica”; “Essa história eu não conhecia”; “Pequenos contos negros”; “Meu tataravô era africano”; “20 de novembro, a consciência nasceu da luta”; “África está em nós”, “Felicidade não tem cor”. Enquanto escolhiam, eles faziam alguns comentários diversos: “viu, como a gente tem história?”, disse um menino, “não queria ler livros só com esse assunto, toda hora falando disso” (esse menino é negro), “quero ler sobre Zumbi”, disse uma menina, “poxa, professora só tem livro com muita página!”, reclamou um outro menino (OLIVEIRA, 2017, p.142).

Seguindo com as observações das práticas aqui analisadas percebeu-se que a parceria estabelecida entre as professoras de história e língua portuguesa sugere uma outra forma de desconstrução de um currículo historicamente hegemônico que não abarcam um conteúdo voltado para as discussões étnico-raciais e nem oportunizam o compartilhamento entre os pares no espaço escolar. Em um momento do relato das práticas, a professora E. solicita a professora M. o mapa dos valores civilizatórios afro-brasileiros e o mapa da África<sup>10</sup> para ela utilizar na outra escola do Estado onde dá aula para o 3º ano do Ensino Médio. Estes materiais foram elaborados por Trindade (2005) e fazem parte de seus estudos sobre o conceito:

É o primeiro ano que estou naquela escola, diferente daqui que já chegamos falando sobre a temática, situando África, falando dos valores. Aqui somos nós três e lá sou sozinha. Eu percebo que eles ouvem sobre a África da minha boca. Até em relação a aula de Geografia, teve um aluno que me perguntou se Jamaica fica na África. Em relação aos valores explico a eles esses conceitos, o que são. Já identificaram o cooperativismo na história de vida da Zica, a empresária que tem um salão para cabelos afro. O mapa da África que está no kit está atualizado diferente do que a gente vê na papelaria para comprar. Lá não se trabalha a lei (10639/03). Eles ouvem falar sobre a Lei da minha boca. (relato oral da professora de Língua Portuguesa, E.) (OLIVEIRA, 2017, p.143).

A fala da professora E. e as atividades apresentadas neste artigo evidenciam que a construção do saber pode estar também no compartilhamento de outras formas de se abordar temas curriculares que não as tradicionais e hegemônicas colocadas

---

<sup>10</sup> Estes materiais fazem parte do Kit “A cor da cultura”, projeto de educação elaborado para formação de professores/as da educação básica na temática racial e em especial a lei 10639/03. Este projeto é realizado pelo Canal Futura e foi coordenado pedagogicamente pela professora Dr<sup>a</sup> Azoilda Loretto da Trindade.



neste universo colonial do qual fomos e ainda somos formados. O currículo no qual aqui chamamos de currículo negro é possível de ser praticado a depender do compromisso tanto da gestão escolar quanto de professores/as no tema. Este processo evidenciou para nós a construção do conhecimento fora do contexto da disciplinarização, como propõe a Lei 10.639/03. Há um saber que é compartilhado no momento em que cada estudante fala sobre o que leu, quando é possível perceber nas falas, nos corpos, enfim, presença da vida rompendo as fronteiras das disciplinas escolares.

Embora esta seja uma luta árdua, percebemos que este hoje é cada vez mais impulsionado por aquela força da realização. Na medida em que avançam as reivindicações antirracistas, que as indignações contra as discriminações de cunho racial, contra o genocídio da juventude negra vão se consolidando nas pautas sociais, nos resgates históricos, ele vai adentrando ao currículo, independentemente, inclusive, da autorização da escola.

São pontos que exalam, que circulam nas casas, nas salas dos professores, funcionários e alunos. Brincam nos pátios, estão nos rádios das merendeiras, algumas vezes determinam ações de gestores, as práticas pedagógicas e discurso sindicais. Eles são currículo. Currículo negro, com práticas afro-civilizatórias que a dialética dos cotidianos escolares muitas vezes revela e, quando identificados podemos afirmar que estão,

Articulados às práticas e intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele, também é possível encontrar, no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, no Brasil. São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica. Todos são, de alguma forma, herdeiros da sabedoria e dos ensinamentos do Movimento Negro (GOMES, 2018, p. 116)

## O CURRÍCULO NEGRO AO OLHARMOS O FUTURO

Ao olharmos o presente e como se dá, de acordo com nossas concepções, a possibilidade de respondermos o que é o currículo negro, percebemos que há algumas ações que se conduzem a partir de práticas militantes, outras pelo exercício



responsável do magistério e outras ainda pelo incontrolável do cotidiano que leva para dentro da escola as complexidades, diversidades e experiências da vida. Indo um pouco atrás constatamos que o tempo age de forma diferenciada no espaço, deste modo, só por agora, vamos considerar que há um currículo negro em diferentes fases de maturação sendo desenvolvido no universo escolar. Mas qual expectativa levamos para o futuro?

Frantz Fanon conclui o seu livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008) com uma oração: “ó meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (p.191). Trazemos para nós esta oração de Fanon e assim consideramos que o currículo negro consolidado é o garantidor do lugar do corpo livre de estereótipos e carregado de historicidade, mas investido de questionamentos, portanto, intervenções, relações dialógicas, conflitos, ou seja, voz.

Começamos por procurar o psicanalista Frantz Fanon que recorre a Aimé Césaire e traz a seguinte reflexão:

Quem eram então esses homens que, através de séculos, uma selvageria insuportável arrancava de seu país, de seus deuses, de suas famílias(...) homens afáveis, educados, corteses, certamente superiores a seus carrascos um bando de aventureiros que quebrava a África para melhor espoliá-la (...) eles sabiam construir casa, administrar impérios, organizar cidades, cultivar campos, fundir os minerais, tecer o algodão, forjar o ferro(...) Sua religião era bela, feita de misteriosos contatos com o fundador da cidade. Seus costumes agradáveis, baseados na solidariedade, na benevolência, no respeito aos idosos. Nenhuma coação, mas a assistência mútua, a alegria de viver (FANON,2008, p.191).

Esta constatação é insuficiente para Fanon. Ele vai além. Traz à superfície que a consciência do corpo revela a dialética de ser sujeito do seu próprio corpo, mas objeto das concepções que o colonizador pavimentou para si. No entanto, a ida ao passado importa exclusivamente para que “nunca mais existam povos oprimidos na terra”. FANON, 2008, p.188). É preciso não querer ser o branco, mas não é possível guardar o corpo no passado. Frantz Fanon (2008) não reivindica apenas o corpo visível, mas um corpo que faça de si um sujeito questionador.

Um corpo que questiona a produção de um tipo hegemônico de conhecimento que projeta um sujeito tido como cognitivamente superior e senhor desta produtividade também concebida como superior, de modo que este conhecimento é a



totalidade dos conhecimentos, pleno em objetividade e cientificismo, já que o europeu está em pressuposto lugar de privilégio neste mundo. Castro-Gomez (2005) denomina este lugar de “ponto zero”, uma vez que no espaço de poder próprio de Deus, são eliminadas todas as outras formas de conceber o mundo, sendo, portanto, “um princípio epistemológico absoluto” (p.63).

Currículo, no entanto,

(...) é representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também local de produção de signos. (...)A superfície de representação que é o currículo é, pois, uma área altamente contestada. Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento (...). Estaremos nos aproximando de uma concepção do currículo como representação, como local - disputado – de construção de objetos de conhecimento (...). Nesse processo de produção, o signo não é apenas objeto de disputa: ele é, mais do que isso local de luta e de conflito. O signo é aqui um campo de forças cujos vetores são relações de poder. O currículo seria, assim, uma luta em torno do signo, da representação (SILVA, 2010, p. 64-65).

Currículo não se refere exclusivamente aos conteúdos selecionados e validados, mas um complexo conjunto que envolve práticas de ensino, formação de professores, organização escolar. Um currículo comprometido com a igualdade racial levará a todos os segmentos da comunidade escolar a trabalhar na dinâmica do racismo, desconstruindo-o em seu texto (SILVA, 2001). Isso envolve questionar todos os conceitos da colonialidade existentes na escola, na medida em que caminha na perspectiva da interculturalidade crítica e, conseqüentemente, uma pedagogia decolonial que atende ao próprio fim decolonial da Lei 10.639/03.

Retornamos a Silva (2001) que, reconhecendo como estão imbricadas as construções sociais e individuais, traz a seguinte reflexão: "Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (...) cada um desses modelos de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo."(p. 15). Na mesma direção, a professora Inês Barbosa Oliveira (2007) observa que "a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos em processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem."(p.9). O que significa concluir que uma sociedade antirracista só surgirá pela formação de identidades e subjetividades também antirracistas, para tanto é que a Lei 10.639/03 não tem por objetivo a criação de uma disciplina, mas propõe que todo



o universo escolar se abra como espaço de luta decolonial em que o poder, o saber e o ser se reafirmem enquanto disputas epistêmicas, ideológicas e políticas posicionando como projeto comprometido com a interculturalidade crítica.

O corpo que questiona é o corpo que existe para si e para o outro, é corpo que fala a partir de sua subjetividade. “Falar é existir completamente para o outro”, ressalta Fanon (2008, p.33) Na apropriação do corpo que fala, também há os desvios que colocam -se no papel de nos “desencalhar dos mapeamentos cognitivos”, os mesmos que fazem com que “o gosto do Terceiro Mundo seja mais o do outro mundo” (BHABHA, 1998, p. 332). Neste momento que se configura o hibridismo, há a fissura existente entre enunciação e enunciado que, na produção do sentido, revira e entrelaça histórias e ideologias, trazendo à tona as diferenças, mas também produzindo alteridade.

É neste lugar da tensão, o “terceiro espaço” (BHABHA, 1998,p.66) que é possível pensar um currículo negro como o que constrói na sua contranarrativa mecanismos com os quais será possível fragilizar as posições e concepções totalizadoras que a colonialidade erigiu a respeito do negro, da África, das suas culturas, das suas Histórias. São essas relações que colocam em contradição significado e significante, cuja expressividade retira o leitor da passividade, possibilitando-o problematizar a lógica binária que coloca um na superioridade e o “Outro”, neste caso o negro, na subalternidade. “Este jogo “dentro/fora” do currículo, quando observado pela crítica pós-colonial, deixa ver que aquela fixidez do racismo, a qual se referiu Fanon (2008), pode ser atravessada em seu discurso, por um outro discurso” (GOMES, 2018, p.69).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refazermos caminhos, observarmos o presente e projetarmos uma situação futura no que se refere a consolidação do currículo negro, entendemos que ele sempre foi e será uma ação de combate ao racismo. Ação no campo pedagógico e que, portanto, não pode prescindir dos pressupostos que balizaram a Lei 10.639/03 desde o seu processo histórico de construção. Em consonância com a Lei, este currículo também não se baseia em conteúdos elencados em série, ou a uma externalidade



festiva que reforça estereótipos. Ele é corpo questionador, posição reflexiva e ideológica de todos que o vivenciam e em todos os segmentos do espaço escolar. Ele é concreto. Circula, partilha, convoca, mas também é ludicidade.

Currículo negro é *asè*. Enquanto valor civilizatório significa que negros são realizadores da história, capazes de mover a energia vital de todo o processo. Realizadores por filosofia, por isso mesmo, pensantes. Realizadores por visão de mundo, deste modo, aptos à subjetividade, à reflexão, ao conhecimento, ao aprendizado, como observamos na prática das professoras e estudantes daquela escola do bairro de Campo Grande.

Quando o estudante, por meio de uma atividade de sala de aula consegue entender a sua própria vida e assim perceber que sua existência não está isolada, mas que começa tempos atrás, percorre o presente e vai até mais afrente, sem medo de novamente olhar atrás e, deste mesmo modo, tem início a História da educação do negro: na medida em que caminham as lutas, também vão delineando contornos outros para seu modo de desejar, fazer e projetar educação.

O currículo negro conduz professoras de disciplinas diferentes a identificarem os temas da discriminação e desigualdade racial, do racismo como pontos chave para desenvolverem trabalho conjunto, mostrando para si mesmas e para toda a escola que é possível haver aulas em que o distanciamento do preestabelecido pode mostrar que na escola há elementos pelos quais se pode caminhar, voltar, buscar, avançar, livrando-se da subalternização imposta pela colonialidade e pela história única. Constatamos que o currículo negro não é só conteúdo, mas o que deve permitir um acesso a esse e que reconhece que diferentes tempos atuam simultaneamente no espaço educativo. Ele é o que exala da vida, disputa e desloca o que está posto, principalmente, o que foi colocado para a negação de sua existência.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG: 1998.





BRASIL, Ministério da educação. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECADI/SEPPPIR/INEP: 2004.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA: 2008.

GOMES, Ana Cristina C.. A Lei 10.639/03 na formação inicial do curso de Letras - Literatura Negro Brasileira e Africanas: sai o cânone e entre a de(s)colonização. Dissertação ( Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ,2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v.12,n1,p.98-109: 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afro-brasilidade em tempo de incertezas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. 26, p. 111-124, out. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/642>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica: 2000. 2ª Edição.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA. Brasília: 1998. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henriquecardoso/publicacoes/construindo-a-democracia-racial> . Acessado em 20 de março de 2017

LEITE, Fabio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. África: Revista do Centro de Estudos Africano. São Paulo: USP: 1995. Disponível em: [www.revistas.usp.br/africa/article/download/74962/78528](http://www.revistas.usp.br/africa/article/download/74962/78528). Acessado em: 19 de setembro de 2015.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá*: dinâmica da civilização africano-brasileira (on line). Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAYAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAYAAJ&redir_esc=y). 2013. Acessado em: 23 de fevereiro de 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 2007.

Movimento Negro Unificado. Programa de ação do MNU. Disponível em: <https://movimentonegrounificadoba.files.wordpress.com>. Acessado em 10 de dezembro de 2020.



NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro: 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Cosmvisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente. Disponível em: <https://filosofiaancestralidade.wordpress.com/2013/03/01/cosmovisao-africana-no-brasil-elementos-para-uma-filosofia-afrodescendente-eduardo-david-de-oliveira/>. Acessado em 19 de janeiro de 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas emancipatórias em currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. “*Não sou negro de alma branca*”: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A cor da cultura. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez: 2010.

ROMÃO, Jeruse (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo:HUCITEC:1994.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (Orgs). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF: 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando* o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2001.

\_\_\_\_\_. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Editora Autêntica: 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ: 2008.

\_\_\_\_\_. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. 2005. Disponível em [http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores\\_a...pdf](http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf) Acessado em:13 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Educação-diversidade-igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. Revista Fórum Identidades. Ano 2, volume 3 p.9-18, jan-jun 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Desktop/1740-Texto%20do%20artigo-4618-1-10-20131227.pdf> Acessado em: 28 de março de 2020.



*Recebido 30/03/2020*

*Aprovado em 30/04/2020*