



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO**

ROBERTA MOREIRA COUTO

**UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL:
Narrativasimagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do
Jurunas, Belém-PA.**

**BELÉM
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

ROBERTA MOREIRA COUTO

UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL:

Narrativas *imagens* da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do
Jurunas, Belém-PA.

Texto dissertativo apresentado à linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, do Curso de Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa.

BELÉM
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M835c Moreira Couto, Roberta
 UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: Narrativasimagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA. / Roberta Moreira Couto. — 2018
 114 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPGEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa
1. Currículo. 2. narrativasimagens;. 3. diferenças étnico-raciais negras. 4. cotidiano da escola básica.. I. Dias da Costa, Gilcilene, *orient.* II. Título
-

CDD 370.1170981



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

ROBERTA MOREIRA COUTO

UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL:

Narrativas *imagens* da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do
Jurunas, Belém-PA.

BANCA DE DEFESA:

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa – Orientadora (PPEB/UFPA)

Prof.^a Dr.^a Joyce Otânia Ribeiro – Examinadora Interna (PPEB/UFPA)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – Examinador Externo (PPGED/UEPA)

Prof.^a Dr.^a Vilma Aparecida de Pinho – Examinadora Externa (PPGEDUC/UFPA)

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda – Suplente (PPEB/UFPA)

Local e Data da Defesa: Belém, 28 de fevereiro de 2018.

A cicatriz tão longe de uma ferida tão dentro: – a ausente permanência de quem morreu! Assim é a morte! Alguém rompe os limites da existência física e parte deixando marcas que parecem distantes, mas que moram dentro de nós, vestígios cravados na alma de quem fica – a ausência que se faz presença... Todos os dias.

- O mundo segue viagem, sorrisos se abrem numa tentativa de não sucumbir à dor que às vezes parece nunca querer partir. –Morto amado nunca para de morrer!

(MIA COUTO, no livro –Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra!)

Dedico esta dissertação à minha rainha
Nailda Moreira Couto (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Por todos os encontros...

Na escola, na vida que me guiaram até aqui.

A Deus, meus encontros contigo são indescritíveis, neles ganho força, me renovo tornando-me inabalável por uma fé que me faz vencer.

Meus pais, Roberto e Nailda (*in memoriam*), primeiro encontro da vida a quem tivera que despedir-me ainda tão cedo, a eles meu eterno amor e gratidão traduzidos em saudades que carrego no peito todos os dias.

Especialmente à minha mãe. Desejo que este trabalho seja fruto de alegrias, pois como tinha que me apresentar neste Programa de Mestrado, ele custou nosso último adeus. Dela carrego no meu ser todos os nossos encontros diários repletos de carinho, alegria, amor e muitas lições. Queria poder dizer obrigada, muito obrigada por tudo, por sempre acreditar em mim, incentivando-me nos estudos, fazendo-me acreditar que posso ir além, por colaborar de forma tão dedicada com a minha formação humana. Mestre do amor, ensinou-me a perseverar diante das dificuldades, minha força diária sem dúvida é fruto de seus ensinamentos.

Mana, Maria Couto, por dedicar-me tanto carinho, amor e proteção, ouvindo minhas aflições e incertezas durante esta trajetória, mesmo distante se fez presente encorajando-me a prosseguir nestas linhas escritas. Nossos encontros me acalmam e reavivam minha fé em Deus, em mim e na vida.

Amizades construídas durante esta caminhada: Waldina, Paulo Sérgio, Roniqueli e Pablo, momentos compartilhados que me fortaleceram acreditar no meu potencial quando duvidei de mim mesma por achar que talvez este não fosse o melhor momento da minha vida para tal investidora acadêmica. Eu conseguuuuuuuuu! E vocês fazem parte desta conquista, pois nada foi fácil, tampouco tranquilo, mas é tão prazeroso quando a gente se sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar. Meu muito obrigada.

Professoras e amigas, amizades construídas na escola e na vida, encontros que potencializaram esta pesquisa desde a construção do seu pré-projeto até a conclusão desta dissertação: Doelde Ferreira e Regina Batista, talvez nem elas saibam, mas a cada conversa seja na mesa de um bar ou no local de trabalho, eram lançados pensamentos que me ajudaram a compor este texto. Por serem negras, professoras, ativistas e pesquisadoras, fizeram-me enxergar a importância de discutirmos o tema das diferenças étnico-raciais no currículo da educação básica.

Aos encontros que narram esta pesquisa: Professores, alunos, comunidade jurunense da escola Vella Alves, foi um enorme prazer durante um ano e meio poder viver e sentir tantas experiências de trocas memoráveis que carregarei na bagagem para outros lugares a serem habitados. Em especial a gestora da escola: Fátima Bacelar, que se fez muito acolhedora, atenciosa e compreensiva frente às dificuldades que envolviam a condição de dividir-me entre a docência e a pesquisa, se não fosse por sua compreensão talvez não chegasse até aqui.

Aos proveitosos encontros com os professores/as da linha de Currículo da Escola Básica do PPEB/UFPA, pelas partilhas, discussões e reflexões que colaboraram para a minha (des)formação, conversações que potencializaram este estudo e se farão presentes durante toda a minha caminhada de vida.

À Gilcilene Dias, minha orientadora, na imprevisibilidade que marca os nossos encontros, sua inteligência e simplicidade me inspiram a renovar antigos contratos pessoais e profissionais. Obrigada por não desistir de mim e acreditar na força das ideias iniciais que evidenciam este estudo. Se existe alguma força no acaso, não resta dúvida que ela estava conspirando ao meu favor quando escolhi você para ser minha orientadora. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão.

À professora Joyce Otânia pelo incentivo, nossos encontros carregados de descontração e ensinamentos levantaram minha autoestima e fizeram-me acreditar na minha capacidade posta em dúvida. Nossas conversas foram de suma importância para a realização deste estudo, é um enorme prazer tê-la como avaliadora desta dissertação.

Ao professor João Colares, pela disponibilidade da leitura do texto e pelas contribuições e diálogos construídos na banca de qualificação.

À professora Vilma Pinho, por aceitar somar à construção desta pesquisa no campo das EREER, que certamente não se encerrarão aqui.

Por fim, a todos e por todos os encontros do ontem, de hoje e do amanhã que temperam o gosto da vida.

“Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.

Um único dever: o de nunca, através das minhas opções, renegar minha liberdade.

Não quero ser vítima da Astúcia de um mundo negro.

Minha vida não deve ser dedicada a fazer uma avaliação dos valores negros.

Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca.

Há, de um lado e do outro mundo, homens que procuram.

Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino.

Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência.

No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente”.

(FRANTZ FANON)

RESUMO

Partindo da abordagem de um currículo como linguagem, um texto dotado de sentidos, proponho-me neste escrito a problematizar os *currículos realizados* Ferrazo (2008; 2011) no cotidiano da escola pública Maria Luiza Vella Alves no bairro do Jurunas (*Lócus desta pesquisa*), envolvendo as *teoriaspráticas* de professores e alunos inventadas a partir das relações entre currículo e as diferenças étnico-raciais negras tecidas discursivamente nesse cotidiano da escola básica. Pensando nos *currículos realizados* na escola como *narrativa étnico-racial* (SILVA, 2009), proponho analisar o texto curricular para além de um tema transversal, problematizando-o como um dispositivo centralizador de conhecimentos que deve ser constantemente posto em questão, haja vista que o negro constitui a realidade da escola pública. A pesquisa objetivou perscrutar os eixos cotidianos inventivos das *narrativasimagens* (FERRAÇO, 2007) que configuram o texto curricular racial da escola, problematizando os seus sentidos no encontro produzido pelas diferenças. Em meio a esse caminhar tecido, entre redes de compartilhamentos de saberes e as práticas culturais produzidas pelos sujeitos da escola, busco problematizar: Que *narrativasimagens* da diferença negra estão sendo produzidas e compartilhadas no cotidiano da escola? Quais práticas de resistência e invenção da diferença negra potencializam esse cotidiano? Quais sentidos de cultura negra estão sendo produzidos e/ou negociados em meio aos processos desse cotidiano? Os caminhos trilhados na construção teórico-metodológica da pesquisa baseiam-se nos Estudos do Cotidiano, pautados em Certeau (2014), Ferrazo (2008; 2011), Carvalho (2008), Alves (2004), nas contribuições do Pós-Colonialismo e dos Estudos Culturais, com Stuart Hall (2000, 2003, 2016), Frantz Fanon (2008), Homi Bhabha (1998) e de um Pós-currículo da educação com Silva (2009). A pesquisa potencializa as práticas coletivas produzidas pelos sujeitos da escola – *teoriaspráticas* de (re)existência e invenção nos cotidianos escolares – por caminhos de experiências, encontros e relações que reverberam micropolíticas de sujeitos subjugados pela regulação e controle sociais e culturais (CERTEAU, 2014). O estudo almeja “deslocar as relações coloniais” para novos tempos (BHABHA, 1998), desconstruindo traçoeiros estereótipos presentes nas representações sobre o ser negro, sair de um espaço essencialista do sujeito, mítico da cultura negra, a fim de questionar a relação colonialismo e racismo e dela se afastar, em direção de uma nova relação eu-outro, e não “contra o outro” (FANON, 2008), onde as relações interpessoais ultrapassem os binarismos negro/branco, colonizador/colonizado, opressor/oprimido e traduzam as singularidades das *narrativasimagens* da cultura negra no espaço escolar.

Palavras-Chave: Currículo; *narrativasimagens*; diferenças étnico-raciais negras; cotidiano da escola básica.

ABSTRACT

Starting from the approach of a curriculum as a language, a text endowed with senses, I propose in this paper to problematize the curricula (FERRAÇO, 2008; 2011) in the daily life of Maria Luiza Vella Alves public school in the neighborhood of Jurunas (Locus of this research), involving the practical theories of teachers and students invented from the relations between curriculum and the ethnic ethnic-racial differences woven discursively in this daily life of the basic school. Thinking about school curricula as an ethnic-racial narrative (SILVA, 2009), I propose to analyze the curricular text in addition to a cross-cutting theme, problematizing it as a knowledge-centric device that must be constantly called into question, since is the reality of the public school. The research aimed at examining the inventive everyday axes of the imaginative narratives (FERRAÇO, 2007) that configure the racial curricular text of the school, problematizing their senses in the encounter produced by differences. In the midst of this fabric journey between knowledge-sharing networks and the cultural practices produced by the subjects of the school, I seek to problematize: What narrative images of the black difference are being produced and shared in the daily life of the school? What practices of resistance and invention of the black difference potentiate this daily? What meanings of black culture are being produced and / or negotiated amidst the processes of this everyday? The paths taken in the theoretical-methodological construction of the research are based on the Cotidiano Studies, based on Certeau (2014), Ferração (2008; 2011), Carvalho (2008), Alves (2004), on the contributions of Post Colonialism and (1998), and Stuart Hall (2000, 2003, 2016), Frantz Fanon (2008) and Post-curriculum of education with Silva (2009). The research potentializes the collective practices produced by the subjects of the school - practical (re) existence and invention theories in school everyday - through ways of experiences, encounters and relationships that reverberate micro politics of subjects subjugated by social and cultural regulation and control (CERTEAU, 2014). The study contributes to the dislocation of "shift colonial relations" to new times (BHABHA, 1998), by dismantling treacherous stereotypes present in black representations, leaving an essentialist space of the subject, a mythical black culture, in order to question the relation between colonialism and (FANON, 2008), where interpersonal relations go beyond the black / white, colonized / colonized, oppressive / oppressed binarisms and translate the singularities of the narrative images of the black culture in the school space.

Keywords: Curriculum; narrative images; ethnic black racial differences; everyday studies; basic school.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Passagem Jacó- Jurunas- Belém- PA.....	26
IMAGEM 2: Complexo de feira do bairro do Jurunas	29
IMAGEM 3: Vendedoras reunidas no complexo	29
IMAGEM 4: Barracão de samba -Rancho não posso me amofiná 	30
IMAGEM 5: Espaço de brega -Florentina 	30
IMAGEM 6: Frente da escola Maria Luiza Vella Alves	66
IMAGEM 7: Apresentação de carimbó — Ogum Balailê do mestre Verequete realizada na escola por aluna do 4º ano	81
IMAGEM 8: O jogo da capoeira adentra a escola.....	81
IMAGEM 9: Cena do filme- —Vem dançar comigo! 	84
IMAGEM 10: Atividade de autorretrato- aluna A do 5ºano	88
IMAGEM 11: Atividade de autorretrato- aluno B do 5º ano	88
IMAGEM 12: Atividade de autorretrato- aluno C do 5º ano.....	88
IMAGEM 13: <i>Artes de fazer</i> da professora G	95
IMAGEM 14: O samba adentra a escola.....	96
IMAGEM 15: Apresentação-Vida de empregueete realizada por alunas do projeto Mundiari.....	98
IMAGEM 16:Alunas e professora do Mundiari comemoram o sucesso da apresentação.....	100
IMAGEM 17: Professoras e alunas do Mundiari após apresentação musical.....	101

SUMÁRIO

I ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	12
1.1 COLOCAR-ME POR ESCRITO	12
1.2 UM CENÁRIO AOS OLHOS DE UMA <i>PESQUISADORAPRATICANTE</i>	26
1.2.1 Entre espaços e pessoas	29
II TRAMAS DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA: INCURSÕES PELOS ESTUDOS CULTURAIS E PÓS-COLONIAIS	32
2.1 RAÇA, ETNIA COMO INFERÊNCIAS CULTURAIS E DISCURSIVAS	40
2.2 DIFERENÇA NEGRA NO JURUNAS NA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL.....	44
III - TRAÇANDO CAMINHOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	54
3.1 INVENÇÕES COTIDIANAS	54
3. 2 UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	58
3.3 O VELLA ALVES.....	66
IV- PRODUZINDO <i>NARRATIVASIMAGENS</i>	71
4.1. <i>NARRATIVASIMAGENS I – O CORPO NEGRO E O RACISMO (EM)CENA</i>	83
4. 2 O LUGAR DO CORPO NEGRO EM UMA REALIDADE ESTEREOTIPADA	87
4.3 <i>NARRATIVASIMAGENS II – UM CURRÍCULO SAMBA</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO (TCLE)	114

I ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

1.1 COLOCAR-ME POR ESCRITO

Início esta dissertação, colocando-me por escrito. Narro aqui o desejo e a paixão de uma jovem professora da escola básica, contando como fui envolvida pela docência na educação básica e como as relações étnico-raciais atravessaram meus pensamentos, despertando-me interesse em aprofundar meus estudos sobre o assunto no currículo da educação básica.

A escola pública me aparece como um espaço que me rouba, fascina-me, alegra-me e completa-me, nela, deleito-me em alegrias e descobertas. Na alegria dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar encontro conforto, construo histórias, procuro deixar vestígios, rastros de uma presença que se compõe na sutileza do encontro e preenche o vazio da alma, potencializando a vida.

Pequena trajetória, grandes momentos e muitas aprendizagens, experiências que me vibram, inquietam-me num pulsar de seguir adiante em outros tempos, descobrindo novos saberes, redescobrando outros sentidos e pensares para a educação, para o currículo e a escola básica. Curiosidade e desprendimento que me inspiram a viver novos e diferentes desafios.

No ano de 2005, eu estava cursando os primeiros semestres em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) quando me propus a estagiar na educação infantil em colégios particulares de Belém-PA, foram as minhas primeiras experiências, meu interesse maior naquele período era conciliar a teoria com a prática, havia uma ansiedade que precisava transpor as paredes das universidades, procurava intensamente uma forma de refletir, analisar meus estudos, sabia que era necessário ir para a escola, buscar conhecê-la e compreender os processos nela envolvidos.

Analiso esse período hoje em dia como uma força investigativa inicial, preocupada em observar o trabalho das professoras, sua relação com as crianças, o acolhimento, o diálogo, as brincadeiras, as ações, o tratamento com os pais, com a coordenação e a direção da escola, os conflitos e percalços que atravessam o cotidiano de uma escola.

Venho caminhando até então em distintas funções na educação: coordenação pedagógica, formação de professores e a sala de aula na educação infantil, ensino fundamental e superior, práticas essas que corroboraram para o surgimento de inquietações que iriam me acompanhar nos anos seguintes de minha trajetória profissional.

No ano de 2006, iniciei estágio em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) no bairro do Barreiro. Neste lugar, concluí minha formação e fiquei por seis anos, convidada após graduada a assumir uma turma como professora titular. Concomitantemente, iniciei um trabalho em uma escola estadual na ilha de Caratateua¹, mais conhecida como Outeiro, área distrital de Belém, nesse período, dividia-me entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental.

No ano de 2013, fui aprovada no concurso público para prefeitura do município de Marabá², onde fui convidada pela SEMED- Marabá (Secretaria Municipal de Educação de Marabá) para fazer parte do quadro de formação de professores. Certamente, posso afirmar que a parte mais significativa de minha trajetória como pesquisadora na área educacional vem se construindo na esfera pública, em locais que me proporcionaram viver e sentir as diferenças humanas quanto existência, resistência e luta, bem como tais diferenças interferiram no meu modo de ser/estar/sentir o mundo, pois a partir que ia conhecendo espaços diferentes, inserindo-me a novos cotidianos atribuía à docência sentidos outros, inquietando-me com o mundo em minha volta, a função social no ato de educar tornou-se prioridade na minha vida, a multiplicidade que envolve uma escola pública, as problemáticas de cunho social e cultural, a violência, o trabalho infantil, o preconceito, os grupos sociais minoritários e suas diversas formas de expressões socioculturais tornaram-se meu campo de interesse para um estudo maior.

Distintas realidades me proporcionaram experimentar diferentes modos de vida, diferenças culturais, múltiplas relações sociais que configuram o currículo escolar e refletem a realidade local vivida naquele espaço/tempo; comecei a perceber a notória quantidade de meninos negros que ocupavam esses espaços.

Presenciei algumas ações desses alunos que me chamaram atenção: modos de agir, pensar e se relacionar de forma preconceituosa com sua própria cor de pele e repúdio às expressões culturais de origens étnicas e raciais negra. De outra parte, e com maior frequência e gravidade, presenciei intensas expressões de violência, racismo, aversão, intolerância religiosa aos alunos negros.

¹ A ilha de Caratateua, mais conhecida como Outeiro é composto por 26 ilhas situadas no centro leste. As mais importantes e conhecidas do público são: Cotijuba, Combú, Maracujá, Murutucum, Paquetá-Açu e Jutuba. A ilha possui uma população de aproximadamente 80 mil habitantes, com 14.266 domicílios, distribuídos em sete barros: Água Boa, o mais populoso, Brasília, São João do Outeiro, Água Cristalina, Fidelis, Itaiteua e Fama. Informações obtidas no site: <http://www.redeverailha.xpg.com.br/>

² O município de Marabá compreende a mesorregião do sudeste paraense, com uma população acima de duzentos e trinta e três mil habitantes, convive com uma grande mobilidade social em virtude do alto fluxo migratório, ocasionado pelas promessas de implantação dos grandes projetos industriais. (Plano Municipal de Educação de Marabá – PME MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação)

Especialmente na localidade de Outeiro onde é comum acontecer manifestações afro-religiosas, como muitos alunos da escola eram filhos/as, netos/as, ou com algum parentesco de pai ou mãe de santo da região, notei que sofriam com as práticas de dominação cultural estabelecidas naquele espaço, onde a diferença religiosa desses alunos tornava-se alvo fácil para práticas preconceituosas. Cheguei a presenciar momentos em que os próprios colegas professores nomeavam os alunos como “neto da feiticeira”, “filho de macumbeiro”; frases do tipo: “não mexe com ele que é da macumba”, eram constantes na escola.

Pude perceber como essas práticas de certo modo, influenciavam no comportamento dos alunos negros que demonstravam sentir vergonha da sua cor e realidade familiar, pois quando indagados sobre o assunto evitavam falar sobre a religiosidade vivenciada na sua casa, os rotineiros festejos, ritos e rituais da umbanda e do candomblé tão presentes na sua vida. Havia um ar de constrangimento nas suas falas, optavam muitas vezes pelo silêncio, como se preferissem que o assunto ocupasse um lado velado das suas vidas. Senti como o espaço da escola potencializava cada vez mais manifestações violentas de opressão e cunho racista às diferenças religiosas e culturais, produzindo e reproduzindo práticas preconceituosas.

Os encontros experienciados com esses alunos no período de trabalho na ilha de Outeiro germinaram indagações nesta pesquisadora que, mormente, encontrava-se insólita entre os afazeres da docência. Ali foram jogadas sementes no pensamento, ecoavam vozes perdidas pelo caminho, rostos revolvidos na memória, olhares e sorrisos que me tocaram, produziram indagações que passaram a habitar um espaço de provisoriades de pensares e deslocamentos sobre as relações étnico-raciais negras no cotidiano da escola básica e no currículo escolar.

Atentei para a necessidade de discutir sobre as diferenças culturais existentes na escola, com foco nos mecanismos de poder que são produzidos no seu cotidiano e que podem transformá-la em um espaço excludente, preconceituoso, racista e antidemocrático.

Nesse mesmo período, concluí meu Curso de Especialização em Gestão Escolar e Docência no Ensino Superior, tendo como foco de interesse a discussão sobre o currículo escolar. Meu Trabalho de Conclusão da Especialização abordava como determinadas questões de cunho social fazem parte do currículo da escola básica, a função social da escola, a prática docente como práxis de libertação e transformação social, baseado nos estudos críticos reflexivos de Paulo Freire, Marilena Chauí (E outros autores e autoras inscritos na vertente da Teoria Educacional Crítica).

Como desdobramento desses estudos, realizei uma pesquisa na escola estadual em que estava lotada em Outeiro, que originou um artigo de conclusão do curso intitulado: *Currículo*

Socioeducativo para o Ensino Fundamental – Uma reflexão dos conteúdos e intenções de formação da cidadania. Essa condução investigativa procurava refletir sobre a composição de um currículo vivo, atraente, reflexivo à realidade da escola, com caráter político, questionador para as relações sociais existentes, para as diferenças sociais e culturais.

Destaco também como impulsionador para a atual pesquisa de mestrado a minha participação no Projeto de extensão da UEPA: “Promoção à saúde de adolescentes e famílias moradoras da comunidade Bom Jesus do Igarapé Mata Fome”, coordenada sob as orientações da Profa. Ms. Jane Monteiro Neves³, eu acompanhava os estudantes do curso de enfermagem realizando visitas aos moradores da localidade, pois o objetivo principal do projeto era gerar orientações à saúde para a comunidade local, numa interação entre estudantes de Pedagogia e Enfermagem, abordávamos temas como prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST’s), gravidez precoce, higiene básica, cuidados com a água, etc.

Além das constantes visitas que fazíamos para a aplicação dos questionários, nos reuníamos com as crianças e jovens moradoras do local para atividades pedagógicas. Devido à carência de espaço apropriado, encontrávamo-nos na igreja da comunidade, nesses momentos dispúnhamos a falar um pouco sobre nós mesmos e ouvi-los. Esse contato com os moradores da localidade e a aplicação de questionários socioeconômicos resultou na percepção de que eram em sua maioria negros e oriundos de diferentes interiores do estado do Pará e do Maranhão.

Esses momentos de troca com as crianças e jovens da localidade eram os que mais me entusiasmava, ouvi-las e poder compartilhar um pouco da trajetória de cada uma delas, conseguir de certa forma “adentrar” nas suas histórias de vida, das suas famílias, e isso me fazia sentir mais próxima, parte da comunidade, por algumas horas habitava aquele espaço envolvida aos cheiros, gostos e modos de vida ali constituído. Vidas que ocupam os espaços das escolas públicas da capital Belém, crianças e jovens negros, muitos oriundos de outros municípios e estados que carregados pela sua família demonstravam-se esperançosos e abertos para uma vida nova, repletos de sonhos, curiosos e desejosos de novas descobertas, como também inseguros, apreensivos às tensões sociais e culturais que lhe rondavam.

Os relatos compartilhados durante nossos encontros muitas vezes exalavam o gosto amargo do racismo vivenciado por esses sujeitos, o que me tocou sobre as tensões sociais e

³ Graduação em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Magalhães Barata (1978) e Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Pará (1995). Atualmente é Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. Possui experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Políticas Públicas de Saúde. Atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde coletiva, Ensino da enfermagem em Políticas Públicas de Saúde, Planificação de Atenção à Saúde (Currículo Lattes certificado pelo autor em 05/01/2017).

culturais que interpelam um processo migratório, suas consequências positivas e negativas para um desenvolvimento social e como as diferenças culturais aparecem como eixos centrais nesse processo, desenhando cenários de conflitos, resistência e luta.

Quando fui morar em Marabá⁴, pude vivenciar as particularidades que correspondem a esse processo migratório, senti-me impactada com as diferenças culturais localizadas na região. Singularidades culturais, sociais, econômicas e políticas refletidas nos modos de pensar e agir da sociedade local que tecem as redes de relacionamentos humanas produzidas nas escolas em seus diversos aspectos.

Os alunos inseridos na escola municipal em que fui lotada inicialmente eram em sua maioria negros e muitos oriundos do estado do Maranhão. Ali me deparei com uma pesada exclusão social de um povo, a supremacia cultural de dominação exercida por pessoas oriundas de regiões economicamente mais abastadas do país se instaurara ali com grande força, de tal forma que as expressões culturais negras e dos estados de origem dos alunos não ocupavam os espaços da escola, ou apareciam de forma bem limitada às suas peculiaridades, pois em sua maioria os alunos rejeitavam qualquer expressão cultural de origem negra, algo que referenciava sua cultura maranhense, sendo importante serem reconhecidos a partir de outras culturas consideradas por eles como melhores.

Pelos lugares por onde passei, atenta às relações étnicas e culturais vivenciadas nas escolas, percebo na região de Marabá um sistema de dominação cultural muito grande, práticas culturais hegemônicas de camadas privilegiadas, tecem a dinâmica das relações de poder da sociedade local. Num processo de domínio e exclusão em relação às diferenças sociais e culturais de classe, gênero, sexualidade, raça e etnia, as pessoas da região apresentam uma política cultural masculinizada, heterossexual e branca.

O intenso fluxo migratório preponderante na região contribui para que o território seja um espaço de permanentes disputas, a próspera economia baseada na exportação de recursos minerais atrai pessoas de diferentes localidades, do sudeste, centro-oeste e sul do país, e as pessoas oriundas dessas regiões economicamente mais desenvolvidas acabam ocupando os cargos de maior relevância nas indústrias siderúrgicas da região, enquanto os nortistas e nordestinos, a maioria paraenses e maranhenses, ocupam os cargos mais subalternos ou trabalham em diversos setores informais da cidade.

⁴ Marabá cidade conhecida por receber tantos irmãos residentes em municípios da região como de outros estados brasileiros, a procura de alternativas para o sucesso que sonham para si e seus familiares. Luta para se constituir como cidade próspera, com a certeza de ser um “pouquinho” de cada Brasil – cidade do encontro das raças e do multiculturalismo (PME- Plano Municipal de Educação. Marabá-PA 2012).

Movida pelo assunto das relações étnico-raciais, comecei a participar de algumas discussões com o intuito de elevar meu conhecimento e poder reinventar meu fazer docente diante das problemáticas que percebia. Destaco entre elas, a minha participação no evento do curso de Especialização “Saberes Africanos e Afro-Brasileiros”, ofertado pela UNIFESPA, e no III Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão – N’UMBUTU NACIONAL, com o tema: “Educação das Relações Étnico-Raciais e Interdisciplinaridade”. Nesse período, fiz parte dos meus estudos autores como Kabengele Munanga, Fúlvia Rosemberg, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros que fomentaram meus pensamentos sobre as relações étnico-raciais e pude analisar sobre a invisibilidade negra, a complexidade de fatores histórico, sociais e culturais que englobam as situações permissivas a isso.

Atuando como professora em turmas do 5º ano, considero os momentos vivenciados em sala de aula imprescindíveis para esse desassossego sobre as problemáticas que giram em torno das relações étnico-raciais e o currículo escolar. Durante as aulas de História do Brasil, ao falar sobre os negros nos tempos do Brasil Colônia percebia um cenário conflituoso ali, pois, as novas descobertas sobre a formação da população negra no Brasil provocavam discursos racistas sobre os traços físicos principalmente pela cor da pele e o cabelo, por parte de alguns alunos.

Cheguei a me sentir culpada por tal situação, repensava sobre minha didática, em novas maneiras de abordagem sobre o assunto, numa forma em que aquelas crianças e jovens não sentissem desprezo pela sua cor, por ser negro, temia a hipótese de estar semeando um sentimento de inferioridade nelas. Destaco como fator importante a ser posto em questão a forma como muitos livros didáticos expunham o negro, com imagens e textos que reforçam o racismo.

Também os eventos realizados em respeito ao dia da consciência negra direcionados somente para uma “celebração da diversidade”, destacavam alguns aspectos da cultura negra, costumes alimentares, cultura popular tradicional (folclore), maneira de vestir, de celebrar ou dançar com um negro representado, estereotipado. Considero-os como momentos camuflados em que a imagem do negro permanece como um eixo de ligação vertical entre presente e passado, plastificado entre ideias fúnebres envolvidos num sentido de fatalidade irremediável.

Realidades vividas na escola que decorriam para um grande percentual de alunos negros que não se reconheciam como negros, eles se auto afirmavam “morenos (as), moreno claro (a), morena escuro (a)”, diversas tonalidades de morenos, menos negros. Enredada nessa situação promovi algumas intervenções pedagógicas, realizei projetos envolvendo literatura, arte e a cultura negra, no intuito de dialogar sobre o assunto por nuances poéticas e estéticas,

envolvendo alunos, professores e suas diferenças étnico-raciais. Apesar de toda a complexidade em desenvolver a temática na sala de aula, percebia como as crianças e jovens negras demonstravam enorme interesse sobre o assunto, atraídas e abertas para novas descobertas que lhe ajudavam compreender como havia sido corporificada a situação do negro na sociedade brasileira.

Observam-se, na contemporaneidade, alguns avanços nas políticas curriculares como a criação do Estatuto da Igualdade Racial instituído pela lei 12.888 de 20 de Julho de 2010, criação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que sancionam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede pública e particular de ensino do país presente na LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.⁵

Não obstante a essa obrigatoriedade no currículo da escola básica, noto como a abordagem sobre o assunto nas escolas se posta restrita aos docentes de História e Geografia. No Ensino Fundamental I, muitos pedagogos isentam-se de iniciativas voltadas para a temática, considerando irrelevante desenvolver práticas que nos direcionem a pensar sobre a discriminação racial e étnica com as crianças, tratar do assunto em toda sua complexidade, permitindo que esses saberes interajam com o cotidiano delas.

Lembro-me de uma conversa com uma professora de Geografia e o seu desabafo frustrado ao finalizar um projeto que havia desenvolvido na escola a partir de uma valorização dos arquétipos negros, trabalhando a aceitação da cor, autoestima dos alunos, produziram oficinas sobre o cabelo afro, moda africana, compartilharam de música e filmes sobre a cultura e beleza negra. Ela lamentava como os demais professores, não demonstravam nenhum tipo de interesse e incentivo aos alunos e por ser negra tomava o problema para si, pois tem uma vida marcada por fatos racistas e não gostaria que seus alunos passassem por isso, percebia nela uma nítida inquietação pela busca de resultados, durante seu relato dizia que em

⁵ A lei nº 11.645, de 11 de Março de 2008 altera a lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino tanto público quanto privado a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”. Estabelecendo no artigo primeiro, que altera o artigo 26 da lei nº 9.394/96, parágrafo 1º e 2º que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, LDB, 2008).

poucos alunos percebia uma diferença, uma transformação, destacou o caso de uma aluna que após uma oficina sobre cabelo afro, começou a usar seu cabelo mais solto e se aceitar mais.

Todas às vezes, que me dispunha a conversar com algum professor/a negro/a sobre as relações étnico-raciais na escola, sentia ser indispensável movimentar o assunto na escola, problematizar questões, gerar diálogo, pois apesar da obrigatoriedade da lei, era nítido que a segregação racial fazia parte até mesmo das iniciativas em se trabalhar a História da África e Cultura Africana que ficavam a cargo somente desses professores que desenvolviam atividades interdisciplinares sobre o assunto, incentivavam os alunos a participar dos projetos, promovendo diálogos e potencializando pensares.

Meu andar se fez caminho, lançando-me a pensar problematicamente sobre o currículo da escola básica e os cenários postos de classificações e hierarquizações culturais que produzem subjugação, colonização do pensamento, racismo e opressão, mas também criam condições de resistência e subversão às representações cristalizadas do negro.

Os acontecimentos vividos se apresentavam de forma sintomática, era preciso pensar sobre os negros por outros modos na escola, em novas formas de ver e fazer educação, mais igualitária, justa e preocupada com o outro. Meras possibilidades que iam arquitetando-se a cada novo contato, encontros e despedidas. Afetada a cada experiência, entre vozes negras em um currículo branco, no “empoderamento” de docentes negros e descaso de docentes brancos, acompanhando o ir e vir de pessoas que singularizavam cada espaço por mim percorrido, a cada ausência descoberta, estereótipos e preconceitos, os relatos desalentados ecoavam ruídos muito mais altos que a dos “tambores da África”.

Pensamentos inquietantes que impulsionaram minha proposta de pesquisa ao Curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, PPEB – UFPA. Pensando na abordagem de um **currículo como narrativa étnico-racial**, parti dos seguintes **questionamentos** para o projeto inicial de intenção de pesquisa: De que forma o sujeito negro, sua história e sua cultura, se faz (ou não) presente nos múltiplos espaços e ações educativas que permeiam a prática docente no contexto escolar? Que desafios há de se enfrentar no combate ao racismo na escola? Como pensar um currículo como narrativa étnico-racial, considerando as relações de poder, as lutas e resistências em face da história, cultura e identidade negra no espaço escolar?

Estas foram algumas inquietações iniciais sobre as relações étnico-raciais no currículo da escola básica, ideias essas que me possibilitaram o ingresso ao Curso de Mestrado e a possibilidade de redimensionar os estudos para abordagens outras e novos modos de pensar um currículo como narrativa étnico-racial.

Após a inserção ao Programa de Mestrado, na linha de Currículo da Escola Básica, apresentada à perspectiva de pesquisa pós-críticas em educação, fui afetada por novos conceitos e concebendo outros modos de perceber as relações étnico-raciais, embasada nos estudos Pós-coloniais e Estudos Culturais, em autores como Stuart Hall (2003, 2000, 2016), Frantz Fanon (2008), Homi Bhabha (1998), e um Pós-Currículo da Educação, com Silva (2009).

No decurso dessa trajetória de pesquisa, passei a conhecer também os estudos do cotidiano fundamentado pelas ideias de Certeau (2014), o qual vem movimentando as pesquisas de Ferraço (2008, 2011, 2016) e diferentes grupos de pesquisadores que se dedicam aos estudos *nos/dos/com* os cotidianos das escolas⁶. Tais estudos movimentaram meus questionamentos iniciais, que foram ganhando sentidos diversos ao longo das atividades de orientação, (re)definindo o caminhar rumo à desconstrução das representações identitárias e à produção das diferenças, espreitando o hibridismo cultural e a complexidade das representações dos sistemas culturais étnico-raciais que nos rodeiam. Os questionamentos iniciais ganharam novos *corpus* que desafiaram meus conhecimentos prévios sobre o assunto, afinei os ouvidos das lembranças, visitei os porões das minhas memórias, emergiu um turbilhão de pensamentos incertos que precisam ser explorados e compartilhados.

Retomando as minhas vivências como professora da educação básica, procurei interrogar os sentidos das minhas próprias experiências pelos lugares que passei até aqui. Coloquei-me em questão. Minhas relações, meus fazeres docentes, meu posicionamento como professora perante a situação de perceber nas escolas públicas espaços habitados por pessoas expressivamente negras, mas que renegavam a sua cor e a sua cultura.

Penso que o silêncio sobre o assunto nas escolas por onde passei, foi o principal responsável para perseguir tal caminho investigativo. Não se fala, dialoga, cria, interroga; percebi que o próprio discurso também foi segregado, problemáticas e caminhos a serem descobertos apenas entre docentes negros, demais docentes isentam-se do assunto, fingindo não existir, pois tais questões não os atingem “diretamente”, agindo como se o preconceito racial fosse algo inexistente nas escolas. Lembro-me que durante algumas investidas na discussão alguns docentes afirmavam ser uma problemática ultrapassada, que o Brasil é o país

⁶ Essas pesquisas compreendem que as práticas desenvolvidas nesses espaços fornecem indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam, buscando, portanto, a partir de seu estudo, tecer um entendimento a respeito de processos educativos reais, que considere os currículos praticados nas escolas como criações sempre singulares da vida cotidiana. Entendendo que as escolas reais não cabem nos modelos que as deveriam explicar, orientar e/ou “consertar”, ao contrário as pesquisas *nos/do/com* os cotidianos buscam compreender as escolas e seus saberes-fazeres e poderes para além dos modelos teóricos estruturais (OLIVEIRA, 2011, p.85-86).

da “diversidade”, é “multicultural” e, sobretudo, “negro”. Em contrapartida, notava docentes negros que lutavam por mais espaços de empoderamento de sua cor e origens culturais.

Meu encontro com as pesquisas do cotidiano marcaram um ponto de inflexão, descobrindo-me como protagonista de todos esses cotidianos por onde passei. Ocupava um *entre-lugar* (BHABHA, 2014) à procura de mim mesma, inquieta às notas cotidianas que em minhas lembranças remetiam-se ao desejo de dialogar mais sobre o assunto, de contrapor, resistir, adversa ao essencialismo e aberta à singularidade da minha relação com o outro, e do outro comigo. Caminhos e sensações guiaram-me até aqui.

Momentos e vivências que me marcaram, das histórias vividas com negros e brancos seja na vida e na educação. Entre os caminhos e atalhos, desvios incertos da vida. Diz respeito à ideia “do lugar”, “do habitado”, “do praticado”, “do vivido”, “do usado” defendido por Certeau (2014). Compartilhamento de ideias, incertezas, receios, anseios, frustrações, desejos, expectativas e tantos outros sentidos que potencializam a vida. Enlaces de encontros que foram sendo processadas para esta investitura de retorno à vida acadêmica. Situações que me foram tocadas e fez-me insistir nessa linha de pesquisa para uma caminhada de compartilhamento de ideias, uma conversação sobre as relações de raça e etnia negra quanto seus processos de (in)visibilidade no cotidiano da escola. Como explicita Ferraço (2001):

Cenas que não saem da memória e marcam a vida de professor. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por professores/professoras. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola é o nosso “lugar”. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse “lugar” chamado escola. (FERRAÇO, 2001, p. 159)

Das experiências compartilhadas nas escolas públicas, vivências com grupos de alunos, fazeres realizados com professores e reconfigurações de estudos no meio acadêmico, reverberaram as perspectivas de pesquisar sobre um **currículo como narrativa étnico-racial**, objetivando tatear sobre as diferenças culturais negras, não de forma simplista ou como mera informação, mas sobre seus aspectos culturais e as relações de *saber* e *poder* que estão implicadas nas tessituras de um cotidiano escolar. Penso o currículo para além das formalidades e o tradicionalmente estudado, entretanto penso pelo dinamismo e pela complexidade das relações estabelecidas pelos sujeitos que praticam seu cotidiano. Compreendo com Certeau (2011, pp.55- 60) que esses sujeitos pertencem a um *lugar comum*, *homem ordinário*, *herói comum*, *personagem disseminada*, *caminhante inumerável* da *linguagem ordinária* que aparece nos enunciados do cotidiano. Notas que subvertem o já

esclarecido. É o anônimo sendo protagonista, proprietário de um saber particular que autoriza verdades e supera os limites de algumas competências circunscritas para algumas curas. Aqui posicionam-se esses sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos praticantes do cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas” (FERRAÇO, 2007).

Parti para uma análise das relações étnico-raciais no currículo escolar. Como estas podem ser *astuciosas*, insinuadas ubiquamente, quase invisíveis, mas que empregam outros sentidos às representações impostas por uma ordem cultural dominante (CERTEAU, 2014). Como essas configuram novos/outros cenários de convivência com políticas impostas de regulação e controle de uma supremacia cultural. Refiro-me a outra produção qualificada de *consumo*, as “*burlas*”, as *maneiras astuciosas, táticas, invenções* dos sujeitos. Em uma pesquisa das práticas, arrisco pelos caminhos discursivos das relações étnico-raciais negras estabelecidas por seus *sujeitos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2014). Trato dos posicionamentos, atitudes, agenciamentos, tensões, conflitos, decisões, performances, estilos de *açãopensar*⁷ (FERRAÇO, 2011), fluxos de constituição de práticas políticas de (re)existência que emergem clandestinamente, nos movimentos microbianos do cotidiano, práticas comuns que deixam suas marcas e caracterizam cenários, “estratégias políticas e discursivas que produzem espaços outros de significação” (BAHBHA, 1998). Criam aberturas para análise sobre questões globalmente difundidas como o racismo tão presente nas escolas.

A questão do racismo é uma problemática geral em nossa sociedade e em todo o mundo, que não pode ser tratada apenas como ações individuais, perceber as relações de poder presentes no cotidiano da escola e o potencial criadouro dele em quebrar barreiras, ultrapassar fronteiras, transitar nas zonas das diferenças dos sujeitos que as compõem progride para um caminhar na construção de novos dizeres sobre o que se pensa sobre o negro e sua cultura no currículo da educação básica.

Dessa forma, as tramas cotidianas aparecem como campos de uma análise a ser empreendida no currículo da escola, buscando abordar a (in)visibilidade da cultura negra, percebendo a correlação entre *conhecimento, identidade e poder*, (SILVA, 2009) ou as redes de *saberes, fazeres e poderes* (ALVES, 2004) na direção de um caminhar para os movimentos contínuos de invenção dos sujeitos e de produção das diferenças negra, em que se possa

⁷Ferraço (2011) expõe que essa estética da escrita foi aprendida com Nilda Alves (2002) e sugere na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

“deslocar as relações coloniais” para novos tempos (BHABHA, 1998), desconstruindo traçoeiros estereótipos presentes nas representações sobre o ser negro.

Afastando-me de um registro essencialista do sujeito, mítico da cultura negra, busco problematizar a relação colonialismo e racismo e dela me afastar, almejando uma nova relação eu-outro, e não “contra o outro” (FANON, 2008). Neste sentido, as relações de alteridades e diferenças inferidas no contexto escolar visam transpor os binarismos entre negro/branco, colonizador/colonizado, opressor/oprimido, fazendo reverberar as singularidades da cultura negra produzidas no espaço escolar.

Pensando em novas trilhas sobre o assunto, invertendo perspectivas que escapam aos campos teóricos de uma análise linear sobre o negro como um marco histórico na construção da sociedade brasileira e suas consequências nos dias atuais, desafio-me a produzir fissuras no pensar questionador, como conduz Fanon (2008), ou problematizadores em Foucault (2013), sobre as diferenças culturais negras nos processos cotidianos da escola. Mergulho em outras possibilidades discursivas, guiada pela produção de sentidos que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver pelos diferentes mundos/vidas que proleia a escola.

O currículo aparece aqui como palco da vida cotidiana, movediço, desenhista das práticas comuns realizadas na escola. Um *currículo realizado* como propõe Ferraço (2007), fabricado continuamente em meio às redes de compartilhamentos tecidas pelos sujeitos da escola. Relações que se estabelecem em um espaço/tempo repleto de multiplicidade e diferenciações que cria, inventa, constrói processos, práticas de (re)existência que coabitam nesse espaço em relação aos discursos oficiais do texto curricular compreendido em Silva (2009) de forma ampla (o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas).

Currículo engenhoso, criado pelos sujeitos praticantes do seu cotidiano que estão envolvidos numa prática ambivalente entre a evidência da rotina e o imprevisto da invenção. Assim, proponho questionar e/ou problematizar esse currículo a partir da interação com os sujeitos e suas práticas culturais cotidianas, para poder senti-lo e analisá-lo nas suas múltiplas interfaces. Dessa forma, esta pesquisa procura articular a prática produzida pelos sujeitos da escola – *teoriaspráticas* como potencializadoras de (re)existência e invenção nos cotidianos escolares – em um caminho de experiências, encontros e relações que reverberam micropolíticas de sujeitos subjugados pela regulação e controle sociais e culturais.

É o que Certeau (2011) tenciona em suas pesquisas de “*produzir uma teoria das práticas*”, isso implica problematizar os acontecimentos que dão movimento ao cotidiano. Isto é, as *teoriaspráticas* em uma pesquisa com o cotidiano, assumem a potência dos sujeitos

que praticam o cotidiano escolar, imprimem nas propostas oficiais curriculares outras marcas a partir do envolvimento de diferentes pessoas, sentimentos, narrativas, lembranças, imagens, textos, lugares e objetos que não se deixam aprisionar nem prever um texto escrito. São práticas educacionais concretas tecidas nas redes de compartilhamentos dos cotidianos escolares. Saber o que se passa na escola contando com a inventividade dos seus sujeitos (FERRAÇO, 2007).

Nesse compasso, parto da suposição de Silva (2009): “*seria o currículo, entre tantas outras coisas, um texto racial*” que expressa, traduz, pede, pergunta, responde, reproduz e/ou impõe. Objetivo com isso perscrutar os eixos cotidianos inventivos que configuram o texto racial da escola, problematizando as imagens e narrativas dotadas de sentidos que se constroem na transferência, no encontro do diálogo que movimenta, prolifera e multiplica as diferenças nela. Desejo dialogar sobre as relações étnico-raciais negra para além do discurso de luta e resistência com enfoque militante, dando visibilidade aos modos como o negro vem compondo a escola, como as diferenças culturais negras atravessam seu cotidiano, num tempo singular, contemporâneo, vivente de intensas relações, redes de sociabilidades.

A partir desses encontros e descobertas sobre *o currículo da diferença da educação básica*, fui (re)organizando novas ideias sobre *um currículo como narrativa étnico-racial* (SILVA, 2009). Meu encontro com os estudos pós-críticos em educação e os estudos do cotidiano deflagraram questionamentos à minha formação acadêmica e social. Pois muito dedicada à docência e, sobretudo aos fazeres da escola, era imensurável para mim uma pesquisa que escapasse disso, e foram nos escritos dos ‘cotidianistas’ que me encontrei. Encanta-me e alegra-me descobrir tantas potencialidades a serem (re)pensadas no cotidiano da escola pública, percebendo como a educação ainda pulsa, constrói palavras, promove ideias, reflexionam práticas. Compreendi como minhas preocupações não estão desacompanhadas, entretanto carregam várias vozes comigo, histórias e sentimentos. Atravessamentos variados advindos de minhas andanças em distintos espaços/tempos que tencionaram tal escritura.

Gradativamente meus questionamentos foram ganhando sentidos e constituindo-se por: **Que *narrativasimagens* da diferença negra estão sendo produzidas e compartilhadas no cotidiano escolar? Quais práticas de resistência e invenção da diferença negra potencializam esse cotidiano? Quais sentidos de cultura negra estão sendo produzidos e/ou negociados nas tramas do cotidiano?**

Com base nessa indagação, proponho-me a pesquisar sobre: **UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: *narrativasimagens* da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA.** A questão

complementar é problematizar o processo de (in)visibilidade da cultura negra no currículo da educação básica, analisando como a construção da produção social e cultural da diferença negra estão intrínsecos aos processos cotidianos da escola e suas relações de *saberes, fazeres* e *poderes* estabelecidas nas redes de compartilhamentos e racismos desse cotidiano.

Nesses termos, meu campo investigativo encontra-se nas situações diárias, nos interstícios do cotidiano, nas tramas de relações, movimentos singulares, no processo de singularização e criação que compõem a escola e produz realidades e diferenças. Nas práticas escolares fecundadas ao movimento da cotidianidade, desvelando os processos mais amplos de produção da realidade, as práticas educacionais, as estratégias de saber-poder que delineiam fazeres e dizeres a esse currículo.

A pesquisa segue um movimento de disponibilidade e sensibilidade às práticas do cotidiano escolar e sua reinvenção a cada dia, nas nuances de suas relações sociais e culturais, no conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade, intento mergulhar na invenção do cotidiano, percebendo as “artes do fazer” (CERTEAU, 2014) como eixos praticantes da liberdade e da criatividade do aprender.

Mais do que contemplar a diversidade, trata-se de despir os estereótipos, criar palavras, argumentos, inferir novas/outras ideias nos modos como a multiplicidade negra acontece na escola, como essa diferença está sendo (re)inventada, (re)produzida e/ou realizada na educação básica. De um negro como parte ausente/presente de uma história passada (re)contada e/ou (re)inventada pelos sujeitos de hoje.

Estimando a necessidade de tratar as diferenças étnico-raciais nas escolas para além de um tema transversal, e sim, como um dispositivo centralizador de conhecimentos que deve ser constantemente posto em questão, haja vista que o negro constitui a realidade da escola pública, passarei a adentrar os meandros desta pesquisa.

1.2 UM CENÁRIO AOS OLHOS DE UMA PESQUISADORAPRATICANTE

Mais uma manhã se anuncia, dobro a Rua Pariquis, chego a Fernando Guilhon, o lugar acorda cedo, vozearia, agitação, em meio ao alvoroço disputo espaço entre as idas e vindas de bicicletas, carros, ônibus, motos e vans. Vejo meninas com roupas de balé, estão se direcionando ao tradicional barracão de Samba “Rancho Não posso me amofiná”, durante um evento na escola fui saber sobre as diversas ações sociais que são oferecidas por eles à comunidade do bairro do Jurunas.

Sou abordada no carro, é hora do menino fazer a propaganda das frutas fresquinhas da pequena barraca de seu pai, a Tapioqueira sorri chamando a freguesia, pois sabe que ali é o lugar propício para um café da manhã, olho a direita e os telões já estão a postos fazendo propaganda das habituais festas de brega que ocorrerão mais tarde. Ouço gritos! discussões! susto! Apenas rapazes reunidos na esquina para as habituais jogatinas de baralho, táxis pedem insistentemente passagem às pressas, pois precisam entrar no posto de saúde localizado na esquina, encontro-me no cerne do complexo de feiras do Jurunas, é preciso paciência... A acessibilidade é difícil, Ufa! Consigo dobrar a estreita passagem Jacó, viela onde fica localizada a Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza Vella Alves.

IMAGEM 1: Passagem Jacó- Jurunas- Belém/PA



FONTE: COUTO (2016).

As crianças avistam o carro e correm na ansiedade de poder receber a professora, dou bom dia aos responsáveis que me aguardam, direciono-me para pegar meu material de trabalho que fica guardado na sala dos professores, observo que a comunidade conversa, relata fatos do bairro, aproveita para fazer propaganda sobre suas vendas na feira, a diretora pede para ocuparem o centro do pátio, acolhe com bom dia, dialoga, dá as informações necessárias, encerra com agradecimento a Deus, então, é hora dos professores direcionarem seus alunos à sala de aula.

Esse é um pouco do meu “costumeiro” trajeto durante as manhãs de segunda à sexta-feira, pois quase concomitantemente ao me inserir no programa de mestrado – PPEB houve necessidade de abrir-me a um novo aprendizado profissional, por meio de um contrato

temporário pela Secretaria Estadual de Educação- SEDUC/PA fui lotada na Escola Maria Luiza Vella Alves localizada no Bairro do Jurunas.

Quando fui buscar meu memorando e a gestora da USE 4⁸, direcionou-me para a escola informando-me que seria lá onde iria começar a trabalhar, senti-me entusiasmada em poder conhecer o lugar que eu apenas imaginara. Carregava no meu imaginário, a identidade popular construída do Jurunas,⁹ conhecido como bairro do samba do Rancho de Manito, do brega da Gabi Amarantos, da poesia de Bruno Menezes e do carimbó marcante do Verequete.

Lembro-me do meu primeiro trajeto, naquele caminhar que se mistura entre a insegurança e a bisbilhotice, senti-me atraída pela localidade, o aglomerado de pessoas, o vai e vem dos carros, bicicletas, ônibus e vans, misturados à salada de sons que me provocaram uma ebulição de sentimentos, dentre elas uma ansiedade e curiosidade de conviver com aquela comunidade à qual estava sendo “apresentada” pela primeira vez. “Estava aberta para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver”, nem “pré-dizer” (LARROSA, 2016, p.56).

Entre docentes, alunos e comunidade do bairro constato que a maioria são negros, há poucos brancos e alguns de fortes traços indígenas. Perante uma heterogeneidade humana “jurunense”, parto para mais um dia de aula, que se difundirá entre a docência e a pesquisa, professora/ pesquisadora.

No desafio diário que marca os passos de uma professora/pesquisadora em (des)formação por caminhos singulares numa escola pública em um bairro peculiar da capital Belém, disponho-me a pensar sobre a diferença negra no currículo escolar. Em meio ao cotidiano revelado nos seus movimentos mais intrínsecos, entre várias vidas e múltiplos mundos – *mundosvidas* existentes na realidade da escola, coloquei-me no movimento dançante do viver que desenha figuras sempre inusitadas, compondo mundos e sujeitos.

Um bairro. Uma escola. Um cotidiano. Um cenário. Palco de uma comunidade local, de um povo vívido, alegre, de origens ribeirinhas, carregados de rica historicidade e muitas culturas que se configuram num imaginário popular do bairro, repleto de muitas iguarias, personagens consagrados, festas populares, rituais religiosos, rico em arte, poesia e literatura, do samba, do brega nas formas de lazer e sociabilidade peculiares dali nos gostos e gestos,

⁸ Unidade do Sistema Educacional – SEDUC/PA.

⁹ Segundo pesquisa antropológica realizada no bairro, o Jurunas aparece no imaginário popular como um bairro cujos moradores se apresentam/representam a partir de um conjunto de construção identitárias que circulam reiterativamente nos espaços públicos internos ou externos ao bairro, veiculadas através de formas locais de divulgação e amplificadas através de diversos tipos de mídia que alcançam inclusive o interior do estado. Nessas imagens e representações, o bairro é visto como um lugar onde festas e procissões acontecem (quase) todo dia (RODRIGUES, 2006, p.13).

intensas manifestações culturais de um povo que se encontra na paisagem desencontrada das suas moradias, dos becos e vielas.

Abrir-me ao desconhecido sem pretensão de previsão, afirmação entre certo e errado, formulações de certezas, enunciações sobre o que deve ser feito, que transpareça poderes nas palavras em busca de uma transformação sobre o currículo e as relações étnico-raciais na escola, porém apenas de forma despretensiosa “*viver e sentir*” o currículo realizado nesse ambiente. Sigo pelas experiências tecidas, dotadas de sentido, no acontecer da realidade, naquilo que nos passa e nos toca, move-nos para demais dimensões a serem experienciadas, na incorporação das incertezas, do dizer o que não sabemos dizer e escutar o que ainda não compreendemos (LARROSA, 2016).

Com os pensamentos voltados para a pesquisa em curso, buscava proporcionar-me novas descobertas conciliando com repentinas mudanças na minha vida que afetaram meu modo de viver. Comecei a notar com mais delicadeza e vagarosidade aquilo que me passava no cotidiano. Notei como o caminho traçado todos os dias até a escola nunca permanecem iguais, são marcados por uma inconstância de certa evidência dos fatos que se reinventam a cada dia. *Um trajeto* jamais se tornará *O trajeto*, os movimentos que marcam esse caminho são únicos, singulares de cada dia, a mesmice sempre será atropelada pelo imprevisto e a rotina torna-se episódica, construídas no acaso, seja por um pneu do carro que fura, um telefonema que te atrasa ou um encontro com uma colega dos tempos de faculdade na habitual padaria onde tomo café, provocando-me intensas sensações de nostalgia.

Entre tantas percepções que os estudos de Certeau (2014) afetaram-me, senti-me atraída para a compreensão do dia a dia por outros modos, possibilidades construídas no acaso, nas narrativas do acontecimento. Comecei então a adentrar em um caminho de (re)descobertas, as práticas cotidianas, a linguagem de cada dia construída nesse espaço repleto de ações costumeiras, mas também improvisadas, ações feitas de rotinas narradas por episódios inusitados com sublimes sentidos, pois aprendi que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 2014, p.43)

Nesse aspecto, mobiliza-se uma ciência que indica os deslocamentos para o lugar-comum, onde emergem processos de singularização que se passam nas situações

imprevisíveis, que alteram, desviam o curso da atividade, que narre às práticas comuns, *as mil maneiras de fazer com...*, abrindo-se para um “devir-minoritário” (lembrando Deleuze) de escuta aos sujeitos praticantes do cotidiano que atuam como protagonistas neste estudo. Como nos conduz Certeau (2014, p.65): “encontrar-se na situação comum, no tratar com as táticas cotidianas como uma ‘arte ordinária’”. No dizer nada mais o que se pode dizer daquilo que toma o “everyday use”¹⁰, traçando o interior dessa linguagem e oportunizando o encontro com as vozes veladas, com as prosas do mundo.

Integrar-me à comunidade “Jurunense”, proporcionou-me viver e sentir as tessituras peculiares de um cotidiano, marcados pela completude de uma popularidade, um espaço de invenção de culturas que produz elementos outros corporificados nos modos de vida ali constituídos, refletidas nos sons, gestos, cheiros, e sabores que eu “trago” cotidianamente.

Entre as práticas do cotidiano que volta e meia, avivam-nos como viventes desse cotidiano, nas habituais cenas que são espelhos vivos da realidade, porta-retratos de uma comunidade local, simbologias das diferenças presentes na escola, circulam cenas vivas do cotidiano, que marcam a comunidade local e cruzam-se diretamente com as práticas realizadas na escola, cenas que marcam o viver da realidade e vem me afetando sobre “*isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p.6).

1.2.1 Entre espaços e pessoas

IMAGEM 2: Complexo de feira do bairro do Jurunas.



Fonte: COUTO (2016)

IMAGEM 3: Vendedoras reunidas no Complexo.



Fonte: COUTO (2016).

¹⁰ Certeau utiliza esse termo ao explicitar em sua obra sobre o modelo de Wittgenstein da linguagem ordinária. **Everyday use/ Uso diário** tende a fixar uma atividade significativa na linguagem comum. O comum funciona como discurso científico de lógicas implícitas na linguagem ordinária. Analisa os vazios que minam essa linguagem. (CERTÉAU. 2014, p.65)

IMAGEM 4: Barracão de samba “Rancho Não Posso me Amofiná”.



IMAGEM 5: Espaço de brega “Florentina”.



Tal trajetória pelo Jurunas, cruzada com os pensamentos despidos durante os encontros nas disciplinas do Mestrado, fizeram-me traçar novos passos sobre as cenas que me passam cotidianamente, construindo formas outras de pensamento, linguagem e sensibilidade.

Pelas pistas cotidianas que nos levam a lugares imagináveis e incontroláveis, na necessidade da troca movida pelo desejo do encontro, noto no Jurunas a mestiçagem dos gostos, simbologias das diferenças raciais e étnicas, encontro espaços de samba outros de brega, o funk e o hip-hop pirateiam as cenas transmitidas pelas vozes da garotada, temperando o caminhar desse dia a dia. Meu olhar meio que distraído capta o imprevisto do fazer diário daquele povo, expressado nas diversas formas de trabalho apresentadas no complexo de feira, a criatividade popular que subverte, garantindo a sua sobrevivência econômica e criando componentes sociais e culturais de sociabilidade entre os sujeitos que praticam esse cotidiano. Nas lajes das casas, miro as enormes caixas de som acompanhadas por jogatinas, muitos sorrisos e várias vozes. Encontro um povo simpático que compartilha da ideia de reciprocidade nas relações ali construídas.

Estando presente entre vozes e silêncios, envolvida no processo criador diário que é viver, descobrir-me como *pesquisadora praticante*¹¹ no meu encontro com o outro que demasiadamente me move, nascente de toda a mudança. Trata-se de um cotidiano marcado por uma dinâmica metaestável que vivifica dizeres, pensares, inflexões, reflexões, processos

¹¹ Fundamentado em Certeau, a atuação do pesquisador praticante situa-se no: “Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem “ensinado”, mas deve ser “praticado” (CERTEAU, 2014, p.140).

individuais, singularizações que não me cabem prevê-la em sua plenitude. “É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte [...] Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (CERTEAU, 2014, p.140).

Numa prática diária que oscila entre o falar/escutar, escutar/ler, escutar/escrever, escutar, penso que esta pesquisa propõe acima de tudo uma conversação sobre o assunto, apenas linguajar, compromissada com a realidade vivida. O foco? Os acontecimentos. Fatos vivenciados nesse cotidiano sobre a diferença negra como experiências a serem compartilhadas, singularidades que serão expostas por esta pesquisadora em (des)formação, que se sente atraída ao risco, transpor barreiras e encarar desafios.

Na cotidianidade, viver e sentir as diferenças sociais e culturais que compõem o *currículo realizado* na escola Maria Luiza Vella Alves. Tratando a questão do negro, difusa na multiplicidade de vidas e de mundos, que está imerso às práticas inventivas neste espaço/tempo. Notando a potencialidade criativa daquilo que está em curso no cotidiano, daquilo que acontece no chão da escola notando-a como um espaço aberto, voraz, nômade, espontâneo, natural. Interrogando-a quanto a (in)visibilidade das diferenças étnico-raciais.

O tracejo desse caminhar segue pedindo licença para entrar pelos “mares assustadores e fascinantes do cotidiano” (ALVES E GARCIA, 2008, p.13). Seguindo ensinando e aprendendo, comigo, com o outro, num mundo onde se encaixam outros mundos, tessituras de vidas equivalentes e antagônicas. Cercada por praticantes de um cotidiano, os quais me provocam sentidos e desafiam-me pela busca por caminhos mais solidários, preocupado e inquieto pelo outro.

Caminhando por entre uma cotidianidade popular, penso como o negro atravessa o cotidiano da escola, penso nas crianças, jovens de hoje, como agir diante das diferenças étnicas e raciais que encontram pela frente, diante do preconceito racial que acercam essas relações, de culturas privilegiadas que provocam um embranquecimento social e cultural, como agir combativamente a isso. Entre tantas indagações que atravessam o pensar e o agir.

Como tratar do racismo e de uma invisibilidade cultural negra gritante nos espaços escolares apenas como ações individuais, se a exclusão negra está impregnada no pensamento da sociedade refletida em ações, falas, comportamentos de extrema aversão ao negro e seu delineamento cultural. Adentrar a escola percebendo os currículos realizados nela dá visibilidade e potencialidade para pensarmos nas relações sociais e culturais que estão sendo estabelecidas nesse espaço, seus processos de negociação cultural vividos pelos seus

praticantes do cotidiano, buscando compreender como as expressões culturais vivenciadas na escola influenciam os processos de identificação racial.

II TRAMAS DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA: INCURSÕES PELOS ESTUDOS CULTURAIS E PÓS-COLONIAIS

“Oh, meu corpo, faça sempre de mim, um homem que questione”.
(FANON, 2008)

Para propor um diálogo sobre as relações étnico-raciais negras no espaço escolar a fim de refletirmos sobre a diferença negra na contemporaneidade em que vivemos, faz-se fundamental adentrarmos nos estudos sobre aquilo que caracteriza as relações de alteridade que ocupam um determinado espaço, nos movimentos intercambiantes que produzem diferenças e demarcam territórios. O movimento eu e outro, o corpo negro com o corpo não negro, naquilo que se constitui pelas tramas da relação do sujeito com o mundo e que consequentemente produz identidades e diferenças nesse espaço que é, sobretudo, político e cultural, como nos direciona Silva (2008, p.15), ao afirmar que “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos [...]”.

Para tal flexibilidade, trilho um caminho dos estudos culturais e pós-coloniais, pelos pensamentos de Hall (2000), quando nos exhibe como as identidades modernas entraram em colapso no final do século XX, consequência de uma transição estrutural que marca a sociedade nesse período. Caminhamos no sentido das transformações das identidades dos sujeitos, abalando a ideia que constituímos de nós mesmos, pondo constantemente em questão a *identidade*, suas zonas fronteiriças que demarcam o espaço político e cultural em sociedade.

Essas transformações singularizam os aspectos sociais e culturais na contemporaneidade, pondo em declínio as velhas identidades que por um longo período estabilizaram o mundo social. Definindo uma identidade histórica, não biológica provocando uma perda de um “*sentido de si*” estável chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito apontada em Hall (2000, pp. 10- 12):

Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

A nomeada “crise de identidade” abala a sustentação de estabilidade no mundo social, pondo em questão os sentidos de ser e estar neste novo mundo apresentado e a suposta definição de sujeito atrelado a uma essência humanística, naquilo que desde o iluminismo supõe como núcleo de centralidade a uma existência. Como explica Veiga-Neto (1995, p.14), “seja uma existência material ou como mais um produto do nosso discurso, o fato é que num mundo globalizado ela se manifesta como uma crise da humanidade”.

Buscando compreender o mundo social, composto por diversos sujeitos, com identidades relativas a uma concepção essencialista ou fixa de identidade, o pensamento pós-moderno, por meio de autores como Lyotard (1988), mostra-nos como o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes neste século, nestes novos tempos toma o sujeito e a razão como derivados da existência, onde o tempo é continuamente descolado para um percurso histórico permanente e determinante para os sujeitos. As ideias Iluministas de sujeito baseadas na razão, totalidade, liberdade são dessa forma construídas e reconstruídas permanentemente seguindo um tempo/espaço em contínua mudança.

Podemos compreender esse processo transitório do pensamento e da existência em sociedade, partindo das concepções de identidades apontadas nos estudos de Hall (2000) em que o autor define como sujeito iluminista aquela identidade compreendida no essencialismo, explicada biologicamente, centrada, unificada, dotada de uma razão que provoca uma individualidade dessa identidade com o restante da sociedade. Complexificando o mundo moderno, a identidade sociológica surgirá divergindo a esse centralidade e individualidade do sujeito iluminista colocando em questão que “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2000, p.11). Nessa concepção, a essência do sujeito como o “*eu real*” é formada e transformada partindo do seu diálogo com as outras identidades e seus aspectos culturais que compõem o mundo, ela é concebida por uma dialogicidade entre o mundo interior com o exterior, internalizando os sentimentos subjetivos na sua integração com os espaços sociais e culturais.

Lyotard (1988) posiciona-se quanto ao fato de que as interferências culturais de um mundo globalizado se caracterizam pela constante mudança, rompimento e deslocamento dos sujeitos quanto à raça, etnia, gênero e sexualidade, pondo em questão as demais concepções. Justifica-se que as mudanças estruturais e institucionais, sociais e culturais vivenciadas nos modificam, fragmentando-nos quanto ao nosso próprio entendimento subjetivo, o qual foi projetado a nós mesmos na nossa relação com o mundo social e cultural que ocupamos. É nesse contraste, entre as relações subjetivas e os aspectos do espaço vivenciado que nos

rodeiam que emergem vários eus, permitindo uma pluralidade e deslocamentos da identidade, conforme assinala Hall:

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] á medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p.12)

Nesse sentido, a fixidez de uma identidade é atropelada pelo curso histórico no qual vivemos, o estado presente do sujeito será marcado por transitórias identidades que oscilarão constantemente, pois existe na vida moderna uma série de posições que nos estão disponíveis na sociedade, posições que podemos ocupar ou não, sendo complexo separarmos algumas dessas múltiplas identidades e estabelecer fronteiras entre elas, pois elas se misturam e modificam-se, ou seja, as formas como nos representamos são constantemente modificadas de acordo com a situação a qual estamos vivenciando.

Hall (2000) em seus escritos expõe como esse sujeito fragmentado que vive num circuito cultural globalizado sofre interferências das narrativas produzidas na identidade cultural nacional. Essa identidade representa uma identidade imaginada da coletividade de um povo como nação e gera um sentimento ideológico, genuíno e leal, que produz discursos, sentidos e significados na sociedade.

A forma de como as narrativas culturais nacionais colonizadoras foi sendo estabelecida em torno do negro na história do Brasil, o que possibilita a existência de ambíguas identidades desse sujeito, o qual se desloca nas tensões entre o seu passado, presente e futuro imerso às memórias do passado, o desejo de viver em conjunto e perpetuação da herança (HALL, 2000, p.34). Como bem explicita Silva (2008, p. 15), “em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionados a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando”.

Nos estudos sobre a historicidade do negro em São Paulo, na década de 1940, Fernandes (1995) expõe como o negro aparece de duas formas tendenciosas. Havia aqueles que se definiam perante a sociedade através da ideologia dominante e outros que a repudiavam, encarando sua cor com militância, luta e resistência. O autor afirma que:

Em consequência da própria conjuntura histórica, o grau de autonomia da consciência social era extremamente variável no seio da população de cor. Havia os que percebiam a necessidade da “arregimentação da gente negra” sem admitir a

existência do “preconceito de cor”; e os que acreditavam em ambas as coisas. Entre os dois polos opostos, intercalavam-se diferentes concepções de transação. (FERNANDES, 1995, p.110)

O negro e suas relações vão sendo tecidas nas tramas da identidade e da diferença por todo um percurso histórico marcado por estereótipos na sociedade brasileira, ocorrendo permanentemente uma conflituosa indiscernibilidade de pertencimento que marcará toda sua existência. Schwarz (2012) comenta como os estudos de Fernandes expõem que a própria ausência de conflitos permanentes em uma sociedade recém-egressa da escravidão caracteriza o caráter privado e pouco formalizado atribuído ao racismo no Brasil.

Esses estudos denominam como “metamorfose de escravo” um processo camuflado do racismo, pois deflagra um preconceito de cor no contexto histórico brasileiro como uma referência nativa que caracterizou esse processo de exclusão social desenvolvido no emprego de termos como ‘preto’ ou ‘negro’ a classes subalternas, resultando num movimento que apagou com frequência o conflito e a diferença. Esse caráter privado e pouco formalizado evidenciando as especificidades do preconceito no Brasil resulta na “confusão de miscigenação com ausência de estratificação, além da construção de uma idealização voltada para o branqueamento” (SCHWARZ, 2012, p.70).

Hall (2000) inspira-nos a pensar nas narrativas que compõem a história contada sobre o negro na formação do povo brasileiro não apenas como parte representacional de uma cultura nacional de um povo, mas principalmente pensá-las que estão “constituindo um *dispositivo discursivo* que representa uma *diferença* como unidade ou identidade que produz *significados e representações* geradoras de conflitos nas suas relações de alteridade em sociedade” (HALL, 2000. p.36, sem grifo no original). São tais narrativas que constroem uma estrutura de poder cultural de dominação, no caso do Brasil, baseada numa cultura masculinizada, branca e eurocêntrica. A diferença negra costura o interior de uma identidade universalizante construída nacionalmente com representações estereotipadas atribuídas ao fenótipo negro.

Assim, percebermos como a linguagem produzida e reescrita nas narrativas culturais nacionais compreende um legado ideológico e material do imperialismo e do colonialismo, como ressalta Giroux (1999):

A linguagem em toda sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significados e identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma aqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social. (GIROUX, 1999, p. 31)

As conexões entre raça, etnia e nação ocupam um lugar central como esferas determinantes de produção dos sujeitos culturais, elas tecem linguagens que podem ser de legitimação, essencialista ou de contraposição, deslocamentos, de uma diferença cultural. Hall (2002, p.271) salienta que para qualquer estudo da cultura é crucial que se examine a linguagem, bem como as suas metáforas, compreendendo esse processo como uma expansão da noção que temos de texto e textualidade, seja ele como fonte ou aquilo que elide ou adia o significado. Por isso se faz importante o reconhecimento da heterogeneidade, da multiplicidade dos significados do simbólico como fonte de identidade.

Para Fanon (2008, p.33) o papel da linguagem é de suma importância nas relações coloniais, pois ela funciona como fator determinante para se estabelecer uma relação de domínio, ele considera que as interferências culturais de dominação, brancas, eurocêntricas faz com que o negro submeta-se a duas condições de existência, uma para o branco e outra para o seu semelhante, por isso o autor referido ressalta que todo homem colonizado sempre deve tomar uma posição diante da linguagem, porque:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p.34)

Para o autor, à proporção em que o colonizado assimila as práticas culturais centrais, este supostamente estará desprendendo-se do que o colonizador chamou de “selva”, uma vez que a própria relação colonial move o negro a despedir-se de suas origens crioulas, deslocando-se do seu grupo de origem e caminhando muitas vezes em direção a uma negação delas.

Os significados e representações que compõem a identidade nacional sobre o negro estão carregados de uma manutenção de privilégios brancos, deixando-os às margens do poder, silenciando e invisibilizando uma diferença cultural que produz a nossa história quanto humanos e brasileiros que somos. É imprescindível notar a forma que determinados saberes estão sendo produzidos e reproduzidos nos diversos espaços da sociedade, naquilo que dispõem sobre nossos modos de pensar, ser e agir diante das relações de alteridades étnicas e raciais para compreender as táticas contidas sobre o negro nas relações sociais. No sentido daquilo que Fanon (2008, p.89) posiciona-se como “todo aquele que pertence a uma nação é responsável pelos atos perpetuados em nome desta nação”, ou em que Bhabha (1998, p.41) nos indica como uma demonstração de uma compulsão contemporânea de ir além, de

transformar o presente em “pós”, tocar o lado de cá do futuro, tornando-se essencial reparar nas relações de forças que são estabelecidas no seio da produção de uma identidade cultural.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” [...] não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual, grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram ou distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos. (COSTA, 2003, p.42)

A compreensão de uma identidade como mutável, multiplicável à medida que ela se confronta com os inúmeros sistemas de significação e representação cultural no seu processo de ocupação do espaço, reafirma o pensamento de Hall (2000, p.24) de que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”.

Esse entendimento transmuta o pensamento do sujeito sociológico de uma política de identidade baseada por uma reivindicação de ordem a uma estruturação de classe para um movimento de resistência e luta dos grupos sociais envolvidos numa política de *diferença*.

Enveredando nesse movimento é que se intensificam os estudos num pensamento pós-colonial em prol da composição de significados e representações culturais em sociedade, com sujeitos diversos, múltiplos e heterogêneos que somos, destacando os aspectos contingentes, provisionais, variáveis, móveis que compõem as identidades. Os discursos pós-coloniais primam por uma política de diferença, florescendo um pensamento desafiador aos discursos de narrativas preponderantes que solidificam o poder colonizador, eles contestam as representações monolíticas e homogêneas de um sistema controlador, como explica Giroux (1995):

Os teóricos pós-coloniais oferecem resistência às práticas sociais que relegam o Outro às margens do poder, indagam como os centros do poder e do privilégio estão implicados em sua própria política de lugar como formas de apropriação imperialista; e, de fundamental importância, o pós-colonialismo contesta a escrita eurocêntrica dominante na política, na teoria e na história. (GIROUX, 1995, p. 33)

Tanto nos estudos pós-coloniais de Fanon como de Hall, encontramos um pensamento sobre o corpo negro e suas relações de alteridade que se configuraram num processo da

diáspora africana. Fanon (2008), ao abordar as consequências existenciais da situação do negro Antilhano em deslocamento para a França, expõe como essa mudança cultural se deu muitas vezes de forma efêmera ao negro, porque para o autor supracitado, a metrópole França representara uma espécie de sacrário, existia um certo enfeitiçamento a distância. Quando então, ele consegue adentrar o território ansiosamente modifica-se numa potência mutante naquilo que o autor denominou de um “embranquecimento”¹² cultural.

Enquanto Hall (2000/2002) centralizado seus estudos nas experiências da diáspora Caribenhas, a Grã-Bretanha no pós-guerra problematiza a busca por uma identidade essencialista, elucidando a ideia que esses povos da diáspora ao se constituírem em outro lugar, mesmo que forçadamente, como é o caso do negro no Brasil, passaram por diversos tipos de interferências culturais diferentes do seu lugar de origem. Hall (2000/2002) coloca em questão como o processo da diáspora transforma a *tradição cultural*, a forma essencialista da existência, o desejo a um retorno às origens culturais como um mito, uma impossibilidade que conviverá permanentemente com o ser existencial negro. Como esclarece Silva (2008):

Diaspóras, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contatos diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimentos processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural, que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais. (SILVA, 2008, p. 88)

A desestabilização e o deslocamento das identidades originais que a própria diáspora promove reconfigura para pensarmos nesse processo cultural como uma *negociação* entre novas e antigas matrizes culturais vivenciadas por aqueles que foram dispersos de sua terra natal. Como expõe Bhabha (1998, p.38) sobre o viver num mundo estranho e encontrar suas ambivalências e ambiguidades, no desejo pelo encontro, pela visibilidade da sua cultura, fazendo uso das possibilidades de uma identidade polarizada.

Hall (2000, p.33) evidencia que esses povos da diáspora africana tiveram diante de si um processo cultural ambivalente entre uma cultura que não as assimilava e aquela que não havia sido perdida completamente e ressalta que essas distintas culturas precisam ser dialogadas constantemente com ambas as realidades, movendo os ideais de uma produção cultural centralizada somente em uma tradição para uma “tradução cultural”.

¹² Para Fanon (2008), o “embranquecimento” é o desejo de ser branco movido pela experiência vivida do negro no processo da diáspora ao ter diante de si uma civilização branca, uma cultura europeia que impõem ao negro um desvio existencial. O autor expõe que o negro estabelece uma dialética efetiva entre o seu o corpo e o mundo de forma involuntária por um conhecimento implícito construído diante a dificuldade na elaboração de seu esquema corporal no mundo branco. (FANON, 2008, p.104)

No processo de tradução, o significado cultural não representa uma fixidez, produto acabado, mas encontra-se na dualidade permanente entre a origem e o novo, em uma reconstrução permanente de significados. Isso se constata em Hall (2002, p.23) ao afirmar que: “nessa perspectiva as “sobrevivências” em suas formas originais são maciçamente sobrepujadas pelo processo da tradução”.

É fundamental repensarmos sobre o que dizer e como dizer sobre os povos da diáspora, atribuir novos e outros sentidos para narrar a sua história, de forma que se construam outras possibilidades para uma visibilidade cultural em sociedade, atribuindo significados que sejam relevantes a essa diferença cultural.

Hall (2002, p.23) reflexiona sobre “a marca do funcionamento da diáspora”, a forma como a África, por exemplo, foi apropriada e transformada pelo sistema de engenho do novo mundo, não se referindo à África continental, mas àquela metafórica, constituída no imaginário social daquilo que restou após um turbilhão violento de sincretismo colonial. Pensar na forma como essa África nos fornece recursos imponentes de sobrevivência sobre as narrativas impostas pelo domínio colonial, é pensar nas matérias-primas que funcionam como subsídios importantes a serem reconstruídas e retrabalhadas culturalmente de diferentes formas. É dentro de um cenário de negociações, que os sujeitos vão sendo construídos numa cultura particularmente hibridizada que atuam de forma ambivalente ao contexto da identidade e da diferença. Na visão deste autor:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2002, p. 74)

Dessa forma, o hibridismo representa o momento no processo da diáspora, em que o sujeito negro percebe que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num jogo constante de assimilação e diferenciação para com o “outro”, o que provoca uma tensão em completa indecisão sobre qual matriz cultural o mais representa, dessa forma:

A afirmação de uma identidade pré-dada nunca é uma profecia autocumprida é sempre uma produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação – isto é ser *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade [...] A “atmosfera de certa incerteza” que envolve o corpo atesta sua existência e o ameaça de desmembramento. (BHABHA, 1998, p 75).

O posicionamento dos sujeitos configura a produção de significados culturais por meio dos sistemas representacionais, costurando diferenças no interior do contato do eu com o outro, de negros e não negros em sociedade. São essas diferenças que dão sentido a existência e de certa forma organiza a vida social em suas distinções elementares. Nesse aspecto, dialogamos com Silva (2008, p.68) ao explicitar que “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meios dos quais os significados são produzidos”. Ao perspectivarmos uma disseminação da diferença nos diversos espaços sociais, objetivamos um diálogo com completude sobre a historicização do sujeito ou a sua construção discursiva no espaço/tempo da sua existência, adequando diferentes posições de resistência e luta contra a legitimidade de uma cultura de dominação.

2.1 RAÇA, ETNIA COMO INFERÊNCIAS CULTURAIS E DISCURSIVAS

Concebendo a identidade como historicamente construída, e não biologicamente determinada, as categorias da *raça* e da *etnia* perseguirão os mesmos construtos neste processo, pois, seus significados e efeitos não estão definidos a priori, fundamentados num caráter biológico, essencialista, ao contrário, os significados e as representações raciais e étnicas tomam um cenário conflituoso e diferenciado no interior das relações sociais, estas transmutam para “contingências históricas produzidas umas em relação a outras, em contextos sociais específicos” (MEYER, 2003, p.70). Como explica esta autora, tais categorias podem e devem ser analisadas:

Como construtos históricos que se formularam através e a partir de processos de conquista e subjugação, colonização e migração voluntária ou forçada, e seu uso, como também seu conteúdo, são frequentemente determinados pelas intenções e interesses aí envolvidos, os quais podem ser acionados tanto para o exercício da dominação quanto para resistência. (MEYER, 2003, p.71)

Olhando desse prisma, nos estudos Pós-coloniais, os estudos da *raça* e da *etnia* vestirão outras roupagens, desacomodando o pensamento para questionar e problematizar a dominação e legitimidade cultural que envolve as relações étnico-raciais. Esse campo de estudos analisa o percurso histórico de construção dessas categorias num espaço colonizado, na formação racial e étnica dos povos da diáspora.

Hall (2002) posiciona tais categorias como inferências culturais híbridas, justificando que o termo *etnia* apesar de ser utilizado para a referência de características culturais como: língua, religião, costume, tradições, sentimentos que se reportam a um “*lugar*”, partilhados

por *um povo* transforma-se em um mito na sociedade moderna, por não existir nação que seja composta de apenas um único povo, ou seja, uma única cultura e etnia, constatando que “as nações modernas são todas híbridos culturais” (HALL, 2002, p. 62).

Para o autor, o mesmo ocorre com a categoria *raça*, ao ser definido por um caráter genético, biológico, essa provoca a segregação, e constituição de identidades. A *raça* deve ser compreendida como uma categoria discursiva e não uma categoria biológica, como uma:

Categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc. Como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2002, p.63)

As relações étnico-raciais, desse modo, estão permanentemente enviesadas às práticas culturais de significação que nos rodeiam, elas não podem ser esclarecidas de forma alheia a isso nem tampouco padronizadas, mas que ocuparão diante a cada localidade e percurso histórico diferentes significados e representações.

Meyer (2003) aponta a relevância dos Estudos Culturais para traduzirmos as relações de poder inscritas nas relações étnico-raciais e explica que foi a partir da década de sessenta por meio dos estudos de Raymond Williams ao situar a cultura como sendo o conjunto de todas as experiências vividas de um determinado grupo, o qual se tornou possível à inclusão de muitos elementos de análise que antes não eram tão discutidos como as questões de *raça*, *etnia* e *gênero*. Expondo que nessa perspectiva o estudo sobre a *etnicidade* direciona-se para os grupos de pessoas que de alguma forma estabeleceram ligações por uma cultura comum, a *raça* então aparece como uma categoria que está sendo constantemente transformada por, e no interior de lutas políticas. Dessa forma, a *raça* e a *etnia* pensadas como categorias de análise são concebidas neste referido estudo como:

[...] campos de contestação inscritos em processos e práticas discursivas e materiais, o que significa que precisamos examinar o sentido que essas palavras assumem, mas precisamos examinar sobretudo como esses sentidos, que se pretendem descritivos, transformam em categorias hierarquicamente organizadas em circunstâncias econômicas, políticas e sociais determinadas. (MEYER, 2003, p.78)

O estudo sobre o *racismo* ganha espaço nessa perspectiva num debate não mais sustentado apenas por ideias de superioridades biológicas, mas na análise das suposições de superioridade encontradas em meio às diferenças culturais, aos discursos produzidos em sociedade de legitimidade e dominação.

Schwarz (2012) aponta que no Brasil entre as décadas de 40 a 60 ocorrem as tentativas de deslocar a conceptualização biológica atribuída ao termo *Raça* introduzindo conceitos de ordem cultural, na medida em que a associavam a crenças e valores. Nessa perspectiva, *Raça* começa a incidir como:

Uma construção histórica e social matéria prima para o discurso das nacionalidades [...] uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, história e cultural, que tanto pertence á ordem das representações sociais- assim como o são fantasias, mitos e ideologias- como exerce influencia real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas. (SCHWARZ , 2012, pp. 33-34)

Em seus estudos sobre formação de professores e relações étnico-raciais no estado do Pará, a pesquisadora Coelho (2009, p.136) aponta que rejeita a visão reducionista do termo *raça*, utilizada pelas teses do racismo científico, as quais defenderam características biológicas como indicadores comportamentais e morais. Em seu trabalho, *raça* aparece como sendo relacional, constituída histórico e culturalmente, a partir de relações sociais concretas.

Silva (2009) esclarece que a própria história do termo *raça* está ligada às relações de poder do homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados, no entanto, a moderna genética demonstrou a inexistência do conjunto de critérios físicos e biológicos que autorize a divisão da humanidade em *raças* específicas.

O autor aborda como as próprias ambiguidades que atravessam a identidade étnica e racial desde sempre, é uma questão de saber e poder e ressalta que o objetivo de analisarmos as conceptualizações derivadas para ambos os termos, é demonstrar precisamente seu caráter *cultural e discursivo*.

Destaca que as teorias contemporâneas baseadas no pós-estruturalismo desconsideram a *raça* e *etnia* como construções históricas e culturais fixas por “precisamente dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, *raça* e *etnia* estão sujeitos a um constante processo de mudança e transformação” (SILVA, 2009. p.101).

Os processos discursivos que giram em torno das relações *raça* e *etnia* geram desde sempre narrativas, por isso Hall (2016, p.161) reforça como os estereótipos em suas ambivalências representativas entre o real e o imaginado constituído ao negro e sua cultura é um ponto de análise importante, pois a partir de que as narrativas circulam, o poder circula e as representações são construídas.

Direcionando a pensar como o discurso nacional também foi racializado, nota-se em sua estruturação que o racismo é repleto de conjunturas binárias entre “civilização” branco e “selvageria” negro com estigmas naturalizados ao negro e sua cultura como forma de subjuga-

los, ou seja, Hall explica que o processo de racialização do outro é uma busca constante de representações específicas e políticas entrelaçadas às formas de poder hegemônico e discursivo que operam em um nível tático e local.

Mattelart e Neveu (2004, pp.74-77) explicam que com a introdução dos estudos culturais a partir do momento que o objeto cultura é pensado por uma problemática de poder, surge o emprego frequente do termo “resistência” que sugere questionamentos das especificidades do poder social e cultural que as camadas minoritárias podem exercer. Os autores chamam atenção de estudiosos sobre os modos estrategistas e relacional como esses sujeitos subjetivam suas identidades, ocorrendo uma expansão do interesse pelas peculiaridades das relações sociais e culturais envolvidas num cotidiano.

Para Giroux (1995), o discurso da raça e da etnia precisa ganhar força nos demais espaços sociais, por isso devem ser compreendidas de forma mais ampla do seu poder como também de privação do seu poder. O autor mencionado faz uma crítica na abordagem das relações étnico-raciais centralizadas no discurso de inclusão e representação como forma de contestação a uma cultura de dominação, alegando que isso suprime quaisquer tentativas de questionar a dominação branca. Giroux (1995) faz um apelo dizendo que a modernidade e a educação multicultural ao recusar-se em:

[...] situar as diferenças culturais em uma avaliação mais ampla de como os limites da etnicidade, raça e poder tornam visível o modo pelo qual a brancura funciona como uma construção histórica e social, “uma categoria racial não-reconhecida e não-expressada que assegura o seu poder recusando-se a identificar a cultura como um problema da política, do poder e da pedagogia. (GIROUX, 1995, p.140)

Desse modo, o autor enfatiza que os aspectos da cultura branca de dominação precisam ser questionados, é preciso levantar indagações nas formas como as estruturas de dominação reconstruem o discurso da raça e da etnicidade negra ao longo da história. É preciso romper o silêncio de como a dominação branca coloniza as definições do normal, padroniza modos de pensar e agir. É preciso garantir o potencial das oposições das diferenças humanas como um local de luta e resistência, dos anseios sociais, políticos e culturais que pulsam na existência de um povo. Como nos lembram Larrosa e Skliar (2001, p.7), quando “deixamos de pensar em nós mesmos com relação a uma origem ou a um final, a partir dos quais poder dar um sentido transcendente à nossa falta de destino”.

Não obstante às dicotomias conceituais sobre raça e etnia e suas propostas de análises encontradas, esse estudo acentua a relevância de pensarmos no processo discursivo produzido socialmente e culturalmente que entrelaçam as diferenças étnico-raciais sobre o negro. Nas

posições relacionais do eu com o outro dentre as possibilidades de mundos e culturas existentes em sociedade, devemos seguir sem partirmos de pontos estáticos baseados em representações antagônicas e fixas, a fim de percebermos os discursos impressos de domínio e exclusão de ordens racistas estabelecidos nesse processo representacional.

Hall (2016, p.140) ressalta, de que forma o discurso da raça persiste como “representação poderosa, como um marcador social de diferença”, bem como contesta as imagens negativas e direciona as práticas representacionais sobre “raça” para um caminho mais “positivo”, em que implica questionar sobre uma política da representação que emergem nessas relações como prática de produção de significados. Desejamos seguir como sujeitos abertos a nos construirmos com o presente e as várias vidas e mundos que nos passam todos os dias, acontecem, interrompem no nosso questionamento mais ínfimo sobre a humanidade e a sociedade que nos rodeia. Na complexidade que elucida a *diferença* envolvendo sentimentos, atitudes, emoções que mobiliza medos e anseios.

É para este sentido que me proponho narrar, a seguir, sobre as diferenças étnico-raciais negras atreladas a tantas vidas e mundos que somos e nos relacionamos constantemente. Para um fazer contestável diário que retrocede às amarras de uma escravidão envelhecida pela sua própria existência.

2.2 DIFERENÇA NEGRA NO JURUNAS NA PERSPECTIVA PÓS COLONIAL

O bairro do Jurunas¹³, baseado nos estudos antropológicos de Rodrigues (2006), é demarcado por uma espacialidade que lhe confere uma especificidade própria, como um dos bairros periféricos mais antigos de Belém. Originou-se sobre terrenos alagadiços no entorno do Rio Guamá, que foram crescendo lentamente e aos poucos sendo valorizados, devido à localização, próxima ao centro da cidade.

A historicidade local do bairro do Jurunas não se difere das demais localidades amazônicas, foi marcada pelo processo de colonialismo entre europeus e indígenas que ocupavam massivamente a região, posteriormente a entrada de escravos negros que garantia a manutenção de lavouras, de gêneros exportáveis como a cana de açúcar, arroz, tabaco, etc. “Desde o início, índios e caboclos, mestiços e negros constituíram a maior parcela de mão-de-obra economicamente ativa da Amazônia, nas diversas atividades agrícolas e extrativas da

¹³ O Bairro do Jurunas situa-se na parte sul da Cidade Velha, Condor e Guamá ligados entre si pela Avenida Bernardo Sayão, que começa no Arsenal da Marinha e termina na UFPA.

região. As diversas misturas etnicorraciais, levando a mestiçagens progressivas” (NETO, 1988 apud RODRIGUES, 2008, p.144).

Tais características históricas se subscrevem na cultura do bairro desde sua organização urbana nas ruas com nomes indígenas como: Tamoios, Mundurucus, Pariquis etc. Assim como na sua expressão cultural com traços negros nos festejos religiosos a Santos Católicos carregados de espiritualidade carnavalesca, destaco a festa de São Benedito e a de São Sebastião que é padroeiro da Tradicional Escola de Samba do Bairro: “Rancho Não Posso me Amofiná”¹⁴, essa última é organizada pelos responsáveis e frequentadores da casa de Minanagoense Oxóssi e Pena Verde. Para a antropóloga Rodrigues (2006):

O Jurunas é um bairro de grande visibilidade na cidade de Belém, tem uma história antiga e, segundo seus moradores, tem uma tradição muito forte, construída em torno das festas e do carnaval. É onde se localiza a escola de samba mais antiga da cidade. É um bairro onde as pessoas se constroem com sujeitos do seu tempo e do seu espaço, afirmando essa identidade de jurunense e reforçando essa ideia através das festas. (RODRIGUES, 2006, p. 16)

Nos dizeres de Ademir do Cavaco (Jurunas- Gente Bamba):

“Jurunas bairro de gente Bamba Santuário do Samba

Quero te Exaltar Caripunás, timbiras, Apinajés Tamoios, Mudurucús Tupinambás,

Tambés (Jurunas)

Jurunás nação guerreira de História Rancho tribo de Glória

Campeão dos Campeões Rancho quando invade a passarela

Emociona a galera explodindo

Coração De longe Ouço

Tambor juruna Rufar

Chegou há hora Do meu Rancho Desfilar Sou Jurunense

A festa vai começar

Eu sou o Rancho não posso me Amofiná”.

Entre tribos, batuques e tambor, originado por índios e negros, lugar de um povo que exalta, festeja, valoriza, ama, constrói, desconstrói e reconstrói outras histórias, outros sujeitos das diferenças que se entrelaçam entre as antigas, novas e outras vozes.

¹⁴ A escola de samba esta no “coração do jurunas” como alguns moradores costumam dizer, fundou-se nos anos 30 sob a organização de Raimundo Manito que implantou na escola, um novo estilo de brincar o carnaval, inspirado aos gostos e estilos produzidos no carnaval carioca. (RODRIGUES, 2006, p.135). Nos dias atuais a escola de samba além de suas manifestações carnavalescas, é responsável por projetos sociais que movimentam toda a comunidade do bairro especialmente as crianças e jovens, os projetos envolvem atividades esportivas e artísticas.

Comunidade local tribalista e batuqueira, lugar de muita fuzarca, em que os barulhos do tambor e cavaquinho ecoam pelas esquinas. Expressões culturais de uma tradição negra que são tecidas agora aos traços contemporâneos do bairro, a variedade de tamanhos de caixas de som, postas em frente dos comércios, o uso dos celulares, ou até mesmo a caixinha de som improvisada no “cangote” da bicicleta funcionam como mecanismos para nos envolvermos a cultura sambista marcante do bairro.

Musicalidade presente na diáspora o samba aparece como expressão cultural da diferença negra, singularizando as relações sociais e culturais estabelecidas nesse espaço, onde o cotidiano de boa parte da comunidade gira em torno dos festejos de carnaval.

O processo diaspórico negro no período da colonização do Brasil e, conseqüentemente na Amazônia, lança mão de uma complexidade não apenas de se construir, mas de imaginar uma “nação”, onde o sujeito imaginado está sempre em jogo em relação à origem/identidade nacional/pertencimento. De geração em geração se perpetua uma identificação associativa com as culturas de origem, embora os lugares de origem não sejam mais a única fonte de identificação (HALL, 2002, p.18). Nesse sentido, acaba anunciando a produção de uma identidade cultural imutável e atemporal, numa historicidade ininterrupta atrelada a um eterno cordão umbilical, ou seja, a uma tradição cultural que de forma alusiva acaba moldando determinados aspectos do nosso imaginário influenciando nas nossas ações, inferindo significados às nossas vidas e dando sentido a nossa história.

Para Hall (2000, p.31), esse processo apresenta uma construção mítica composto por um movimento cíclico que gira em torno do que já aconteceu, entretanto, nossa história de vida seja aquela constituída por negros e não negros, ela é temporal, sucessiva, linear está em constante transformação como já foi dito anteriormente. Uma afirmação identitária baseada numa tradição cultural pode refletir as conseqüências negativas na construção do ser negro da atualidade, haja vista que essas constantes experiências míticas baseadas em uma representação tão distante permite uma dependência inferiorizada aos brancos, atrelados a amarras da história que pretensiosamente os representam como uma uniformidade do ser.

Como uma sobrevivência consentida, simples ‘matéria-prima’ para uma amálgama cultural realizado de cima para baixo, o negro e sua integração com as práticas culturais de sua origem acabam funcionando somente como ações de autovalorização e consolo do ego, pois cada vez que entram em contato com o outro, advém questões de valor, de mérito [...] porque é o outro que o afirma na sua necessidade de valorização (FANON, 2008, pp.176 - 177). Moscovici (2010, p.56) salienta que quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de

algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida.

No século XIX, as reuniões para manifestações culturais eram constantes, predominantemente nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, o Samba mostrava-se como manifestação cultural alternativa desse grupo social, pois:

Essa desqualificação não era puramente tecnológica, isto é, não se limitava ao simples saber técnico, mas também cultural: os costumes, os modelos de comportamento, a religião e a própria cor da pele foram significados como handicaps negativos para os negros pelo processo socializante do capital industrial. (SODRÉ, 1998, p.14)

O processo colonizador vivenciado no Brasil exclui o negro nas relações econômicas do país, como também suas expressões culturais, no entanto, as vias alternativas de suas manifestações corroboraram para que a linguagem cultural do povo negro fosse traduzida a novas formas de significação.

O samba foi transformando-se em um espaço mestiço, como resultado híbrido do entrelaçamento das diferentes culturas, produzindo um novo samba, composto de vários “eus cruzados”, numa mistura um pouco disso e um pouco daquilo que vai compondo um mundo cultural globalizado.

Esse processo de tradução cultural predominantemente híbrido promove nas pessoas que foram dispersas da sua terra natal, conectar-se com seu lugar de origem e suas tradições, no entanto sem ideias alusivas de retorno, tais pessoas sujeitam-se a negociar com as novas culturas em que vivem, sem perder por completo sua identidade, pois:

Elas carregam as trações das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas pertencem a uma e ao mesmo tempo, a varias “casas” (e não a uma “casa particular”). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente *traduzidas*. (HALL, 2000, p.52).

O samba como linguagem cultural híbrida, tornou-se um espaço difuso por negros e não negros, ganhando proporção que vai além das vias alternativas iniciais, envolvido num imaginário popular de todo um país, com visibilidade nacional e internacional especialmente durante o carnaval, tracejado nos seus enredos letras de resistência, originalidade e identidade negra.

No bairro do Jurunas, o processo de territorialização do Samba foi traçado pela fundação da tradicional escola de samba do bairro Rancho não Posso me Amofiná, por Raimundo Manito em 1934, que até hoje movimenta aspectos de cunho social, cultural e político da comunidade local.

O samba produzido no bairro do Jurunas é compreendido aqui como linguagem¹⁵, que sofre alterações com o passar do tempo, onde suas influências culturais não são determinantes, fixas, mas sim, conforme Silva (2011) esclarece, retomando ao filósofo francês Jacques Derrida, que “a linguagem vacila” de acordo com a posição que ela ocupa, na sua relação com outra coisa, o signo por si só não pode corresponder a uma coisa, conceito, todavia são entornos dessas representações que giram em seu funcionamento.

Outra expressão cultural negra predominante no bairro são as festas populares religiosas, cultos a santos padroeiros, festejos que mesclam crença, rituais, dança e música. Consideradas algumas profanas por um longo período histórico na Amazônia, foi se constituindo na cultura popular entre perseguições e exclusão cultural por não subverterem aos valores tradicionais euro-católicos. Entre o século XIX e XX intensificaram-se essas perseguições em que as manifestações religiosas de origem indígenas e africanas, práticas de feitiçaria e pajelança eram denunciadas pelos jornais e perseguidos pela polícia onde as festas de santos católicos que não seguissem os padrões estabelecidos pela igreja eram desautorizadas pelos padres em suas paróquias.

Ocorreu uma intensa perseguição cultural nesse tempo, segregando e excluindo a religiosidade indígena e africana na cidade de Belém e proximidades, acompanhada de discursos hegemônicos culturais de dominação católica, branca e europeia. No entanto, houve resistência no processo de migração dos pajés e pais-de-santo para os interiores nas proximidades da cidade de Belém ou nas periferias dos grandes centros urbanos, como é o caso do bairro do Jurunas. As manifestações religiosas indígenas e africanas foram transformadas, mesclando-se a outras práticas culturais católicas, adquirindo novos corpos bem como novos modos de expressão, hábitos quanto aos seus rituais, considerando uma certa simbologia cabocla, africana e mestiça.

¹⁵ O termo “linguagem” aqui é usado de forma ampla e inclusiva [...] O sistema escrito ou o sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados “linguagens”. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido. E assim também ocorre com outras coisas não “linguísticas” em nenhum sentido usual: as expressões faciais ou dos gestos, por exemplo, ou a “linguagem” da moda, do vestuário, ou das luzes do tráfego. Até mesmo a música se apresenta como uma “linguagem”[...] Enfim qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são, sob esta ótica, “uma linguagem” (HALL, 2016, p. 37).

Retomando a ideia de Bhabha (1998), as práticas culturais religiosas indígenas e africanas que foram perseguidas no passado nos mostram como seu processo híbrido é resultado das tensões e conflitos provocados por diferenças culturais, resultado de uma ameaça colonial, contestação e subversão realizada pelo colonizado ao discurso dominante religioso, que no caso era católico, branco e europeu.

Nesse sentido, o hibridismo religioso construído seria o momento em que o sujeito se dá conta de que a sua identidade não é mais a mesma (indígena/ africana), haja vista que passou por um processo de ressignificação, no jogo entre assimilar outras culturas e se diferenciar perante um “outro”, estando permanentemente em deslize, assombrada pela falta ou excesso, contudo nunca apreensível na sua plenitude, pois:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, 1998 p. 75)

Atualmente, no bairro existe um número expressivo de casas de umbanda e ocorre com frequência encontros afro-religiosos que se misturam aos festejos dos santos da igreja católica, tornando datas específicas grandes manifestações culturais religiosas que movimentam os modos de vida das pessoas do bairro, como as de São Sebastião, São Benedito e N.^a S.^a da Conceição, práticas culturais que tem entre seus seguidores e organizadores paróquias das igrejas católicas e casas de umbanda do bairro, envolvendo procissões com rituais bem característicos que envolve muita música, dança e comidas típicas.

Para Rodrigues (2006), em sua pesquisa realizada no Bairro do Jurunas sobre algumas práticas culturais cotidianas realizadas no bairro, há evidência da festa do carnaval na escola de samba Rancho Não Posso me Amofiná e as festas religiosas em homenagens aos santos, como foram sincretizadas e incorporadas a um conjunto de construções identitárias presentes num imaginário popular. Para a pesquisadora: “Podemos pensar o **Jurunas** como espaço de fronteiras, de linearidade, que é ao mesmo tempo um espaço produtivo, de reflexão e de criação cultural” (RODRIGUES, 2006, p.46).

Trata-se de práticas culturais versatilizadas às múltiplas formas de vida, na existência de vários “eus” inevitavelmente performáticos, imbuídos no estado fugaz da vida cotidiana. Numa cultura popular reinventada entre mil maneiras de *jogar/desfazer* o jogo do outro,

manifestando a opacidade da cultura “popular”- *a pedra negra que se opõe à assimilação*. (CERTEAU, 2014, p.74).

Os passos desse cotidiano são traçados por expressões culturais negras, tendo como pano de fundo a *produção social da identidade e da diferença* (HALL, 2000). O híbrido negro quando confrontado com novos padrões de relacionamentos, vai constituindo-se por novos processos de identificação (BAUMAN, 2001), compreendendo os sistemas de significação e representação cultural inseridos em um sistema multiplicável de uma mobilidade de identidades com os quais poderíamos nos identificar a cada uma delas, mesmo que provisoriamente, sendo formadas e transformadas de acordo com as relações sociais e os sistemas culturais que lhe rodeiam.

Dessa forma, as práticas culturais negras vivenciadas nesse espaço aparecem como produção de uma diferença que está em constante movimento, modificando-se de acordo com seu tempo e espaço, reinventando-se no cotidiano entre as relações ali estabelecidas. Elas se sustentam na ambivalência do passado e presente, na trama da identidade e da diferença, no jogo da ressignificação.

É neste sentido que as diferenças negras são tecidas por uma “*nação Jurunense*”¹⁶, como autodenominam-se as pessoas do bairro, elas são culturalmente pluralizadas, híbridas, onde os discursos produzidos dessa identidade barrista construída narram as diferentes formas de poder que atravessam essa trama.

Apesar desse ideal de ‘nação’ ter tido sua origem no carnaval anos atrás, ainda é comum nos dias de hoje os moradores usarem expressões exageradas de devoção e valorização ao bairro, propagando uma identidade imaginativa, essencialista e universal, é no interior dessa identidade do bairro que as diferenças culturais estão sendo tecidas e ressignificadas.

O negro amazônico “jurunense” e sua diferença cultural estão permanentemente em processo de ressignificação, contínuo de transformação, sendo construído e desconstruído, movido pelo próprio curso da sua história e suas experiências. Isso se explicita nos estudos culturais de Bhabha (2014), ao posicionar que o sujeito ao ser impactado por uma diferença cultural é movido para a representação dessa diferença – modos, palavras, rituais, hábitos. E ressalta que essa diferença:

¹⁶ O termo “nação jurunense” surge no carnaval, na escola de samba Rancho Não posso me Amofiná onde os integrantes da escola energizados pelo sentimento de pertencimento lançam essa ideia (no sentido todos como um), como um sentimento de união, energia e força. (RODRIGUES, 2006, p.154)

[...] Não é a aquisição ou acumulação de um saber cultural adicional; é a momentosa, embora momentânea, extinção do objeto de cultura reconhecível no perturbado artifício de sua significação, na extremidade da experiência.
 [...] Sua narrativa de conhecimentos culturais ambivalentes, híbridas nem “um” nem “outro” – está etnocentricamente elidida na busca pela comensurabilidade cultural. (BHABHA, 2014, pp. 206-208)

As diferenças se tecem nas múltiplas vidas e mundos, na singularidade de um povo, nas características de um lugar que compõem um contínuo processo de organização e recriação de outros significados, de pensamentos como sentidos e sentimentos de pertencimento.

Na abordagem dos estudos culturais em Raymond Williams (2000), o autor apresenta a análise de como as diferenças culturais podem ser produzidas no seio dos “significados comuns”, uma vez que sua recriação se dará no esforço criativo, expresso no comportamento ordinário, compondo a cultura como modo de vida, estilos de vidas particulares articulados por meio de significados e valores comuns, a partir de suas experiências comuns sentidas e praticadas que possibilitam a formação de outros grupos sociais e culturais.

Raymond Williams (2011) ressalta que para adentrarmos uma análise sobre a questão da *cultura popular* se faz indispensável, percebermos as formas como elas se apresentam e suas tensões entre a história social e suas situações contemporâneas, explorando ambos os lados para compreendermos o ambiente social e cultural no qual tais formas surgiram.

É especialmente interessante que em arqueologia e antropologia cultural a referência à cultura ou a uma cultura seja primordialmente à produção material, ao passo que em história e estudos culturais a referência seja antes de tudo seus sistemas significantes ou simbólicos [...] (WILLIAMS, 2000, p. 91).

Nesse sentido, é importante analisar as práticas culturais em suas relações sociais reais, na sua dimensão produtiva de cultura, as relações sociais partem de uma visão integradora de cultura e sociedade estudadas em uma organização geral em exemplos particulares.

Como explica Silva (2009), conceber a cultura como campo de luta em torno da significação social implica vê-la como um campo que produz significados, no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados nesse processo mais amplo. Ou seja: “*A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação*” (SILVA, 2009, p.134).

A diferença negra aparece nas performances dos sujeitos praticantes do bairro do Jurunas, nas relações ali estabelecidas que, ora atreladas a uma identidade bairrista ora

diferenciando-se desta, vão se reconfigurando nas suas práticas como modos de luta e resistência de um povo: significações representadas nas diferentes expressões culturais negras sejam na música e dança, nos gostos e gestos, no pensar e no sentir como é ser negro, no jogo diário ambivalente que envolve a *diferença* e a *alteridade*.

Hall (2016) salienta que a análise sobre as tramas que tecem a diferença refere-se a diferentes níveis – **o linguístico, o social, o cultural e o psíquico**, e ressalta que elas não são mutuamente exclusivas, todavia o que devemos levar em consideração para os estudos culturais sobre essa análise é a relação enviesada com o outro, no encontro, nas negociações, tensões e trocas onde são tecidas as diferenças. Devendo sempre ter em mente que “*essa diferença é ambivalente*”, pois:

Ela pode ser tanto positiva quanto negativa. Por um lado, é necessária para a produção de significados, para a formação da língua e da cultura, para as identidades sociais e para a percepção subjetiva de si mesmo como um sujeito sexuado. Por outro, é, ao mesmo tempo ameaçadora, um local de perigo, sentimentos negativos, de divisões, de hostilidade e agressões dirigidas ao “Outro”. (HALL, 2016, p.160)

Como num corpo de lutadores de luta livre, como compara Barthes (1972), onde o corpo constitui um signo de origem, contendo na luta uma semente a proliferar, o combatente se reinventa a cada situação que lhe é colocada, podendo ser imobilizado, chorar, sofrer, buscar legitimidade ou triunfar no confabular do seu descontentamento.

Travando nessa luta diária, na arte do existir, a convivência com a problemática dos discursos de verdades que são atribuídas nas suas relações, naquilo que conecta a interioridade negra e o exterior, em Fanon (2008, p.109), observamos uma evidência implacável de uma negrura densa e indiscutível que pelo olhar opressor do branco poderá transformar-se num tormento para o negro. Nesse sentido, espera-se que ocorra um esvaziamento de pré(conceitos) interiores para beneficiar significados exteriores, num esgotamento do **conteúdo pela forma**, em que as nuances culturais negras contidas no ser e estar aconteça.

Pelas lentes dos estudos do cotidiano as diferenças culturais como as de origem étnica e racial negra apresentam-se a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas, pois “a presença marcante das formas outras que não as científicas se estabelecem não apenas nas coisas, mas também nas relações com as pessoas [...] por isso estão entre os seus desejos mais comuns, as atividades esportivas, artísticas, literárias, religiosas, entre outras” (SANTOS, 2016, p.164).

Incluem os *usos e consumos* (CERTEAU, 2014) sobre os modos de proceder da criatividade cotidiana em curso, dizem respeito ao modo de usar a ordem dominante; que burlam os sistemas de produção cultural no seio da colonização que os assimila, potencializando as diferenças que proliferam e alteram o seu funcionamento colonizador. Consiste na engenhosidade do “fraco”, em um processo de reapropriação do texto do outro, que foi tomado e habitado, essa leitura é uma arte que não é passiva, mas está imersa aos desejos, ali se pluraliza com suas intenções e forças, caracterizando o lugar, porém não no sentido de torná-los próprios, mas sobretudo diferentes, ao outro que me passa; enfim:

[...] Que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”), dos processos mundos que organizam a ordenação sociopolítica. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural (CERTEAU, 2014, p.41).

Essas sensibilidades transformando-se em peças centrais nesse jogo da vida, em meio às relações cotidianas, sentimentos compartilhados que vão sendo tecidas em todas as suas cores, ritos, saberes, sabores, crenças, enredando diferentes contextos culturais expressos nas diferentes maneiras de experienciar o outro que re(cria) todo um campo de significação social e cultural que interpela essas relações.

III- TRAÇANDO CAMINHOS NO COTIDIANO DO VELLA ALVES

3.1 INVENÇÕES COTIDIANAS

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã.

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café.

(COTIDIANO- CHICO BUARQUE)

O espaço da escola, muitas vezes, leva-nos a sentir nossa prática enfadonha, numa constante monotonia, como se todos os dias fossem iguais. Observo como os passos desenfreados dos professores pelos corredores da escola são acompanhados pelas inevitáveis trombadas com as crianças que brincam, correm e caminham compartilhando desse mesmo espaço, mas de outras maneiras. Envolvidos na fugacidade do dia a dia, as práticas diárias quase mecanizadas nos afligem, encurralando-nos em exaustivas obrigações que muitas vezes nos impossibilitam de enxergarmos a própria realidade que nos ronda, sem tampouco senti-las como gostaríamos.

Integrei-me ao cotidiano da escola Maria Luiza Vella Alves, desde agosto de 2016, período que havia encerrado o primeiro semestre do curso de Mestrado (período em que inicialmente o *locus* de pesquisa não era a escola em questão). Pois, como já foi dito no capítulo introdutório desta escritura, foi a partir do mergulho nas fontes dos estudos pós-coloniais, dos estudos culturais e especialmente nas pesquisas - redimensionadas nos encontros de orientação - com o cotidiano que iniciei inevitavelmente um processo de perscrutação sobre as diferenças étnico-raciais negras que aconteciam nesse ambiente. Passei desde então a me ater com mais delicadeza, vagarosidade e atenção ao dia a dia que movimenta a escola, no chão, na paixão, nos burburinhos cotidianos concentrados na realidade vivenciada, que funcionavam como agente-motor para os direcionamentos dos questionamentos desta pesquisa.

Comecei a traçar um caminho pela escola, no mundo das experiências, nos desejos e necessidades dos encontros, entre a instância paradoxal da monotonia da rotina e a imprevisibilidade da criação. Entre a estabilidade e a transformação. A percorrer trilhas incertas sem saber onde vai dar, pois a analítica do cotidiano é algo incontrolável, efêmero, caótico e imprevisível. Senti-me *ex-posta* aos sujeitos e aos acontecimentos, para poder *viver e sentir* o currículo escolar para além de sentidos já experimentados, naquilo que nos passa e dá sentido às nossas ações (LARROSA, 2016).

Passei a pensar nos *currículos realizados* por seus praticantes do cotidiano da escola como uma *narrativa*, um *texto racial* que produz *diferenças* (SILVA, 2009), nas *artes do fazer* contidas na teoria de Michael de Certeau (2014), explicitando o poder inventivo e criadouro do cotidiano, num experimento que objetiva problematizar as *teoriaspráticas* evidenciadas nesse *tempoespaço*, nas artes de fazer dos sujeitos que praticam essa realidade.

Em seus escritos, Ferração nos move a pensar sobre a pesquisa com o cotidiano como um campo exploratório, onde se faz imprescindível estarmos regularmente focados nos acontecimentos. Convida a adentrar num campo de análise distante das racionalidades científicas como modo legítimo e verdadeiro de produzir conhecimentos, carregado de um vigor ético-político que afirma uma impermanência à inércia da vida, aspira à diferença, deseja o diálogo e aposta nas entrelinhas curriculares. Essas relações constituem o que pesquisadores do cotidiano têm chamado de *currículos realizados e/ou vividos* (FERRAÇO, CARVALHO, 2008).

O estudo consiste em conceber as relações tecidas no cotidiano escolar como teoria-prática- *teoriaspráticas* em interfaces nas redes de compartilhamentos derivadas de sentido, reflexividade e problematizações. Reconhecer o *outro* como autores de suas próprias histórias, com subjetividades que são reinventadas nas suas mil maneiras de fazer e habitar no mundo. “É no inventar do cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p.38) que podemos experimentar modos singulares de reinventar as *teoriaspráticas* de nossas instituições escolares. Pois, como indicou Ferração (2016):

Os estudos com o cotidiano, ao acontecerem “com” o que está sendo feito, isto é, entre os processos de *tessitura* e *contaminação* das redes, expressam o “entremeado” das relações *locaisglobais* nos diferentes *espaçostemposvividos*. É na atividade de “fazer com” que se procura indagar as problemáticas presentes em meio as redes de *fazeressaberes* que são tecidas pelos sujeitos praticantes em suas narrativas, usos, negociações, traduções e mímicas (FERRAÇO, 2016, 2008, pp.32/26).

Potencializar um campo de estudo que envolva as práticas da cotidianidade na escola é dar abertura para visibilizar as vidas e mundos que nela compõem, expondo a pluralidade dos sujeitos em toda a singularidade das suas diferenças. Como nos lembra Larrosa (1994):

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 1994, p. 43)

Por entre os estudos certeunianos, notamos que as práticas cotidianas realizadas nos fornecem indícios para compreendermos as redes complexas que nelas se formam e que as formam, considerando os currículos realizados e/ou vividos nas escolas como criações sempre singulares de praticantes da vida cotidiana.

Num caminhar pelas possibilidades de encontros, fez-se imprescindível adentrar a realidade da escola, traçar relatos, perseguir caminhos, puxar fios que narram seu dia a dia e, dessa forma, poder compartilhar os atravessamentos dessa experiência nesse cotidiano. Para tanto, fez-se importante esclarecer e pedir autorização da pesquisa à gestão da escola.

Então, numa corriqueira manhã, em meio ao alvoroço do recreio dos alunos, corre-corre, gritaria, suadeira, brincadeiras de pega-pega, pira-esconde, elástico, dessas que nunca saem de moda, fui pedindo licença para eles até conseguir dobrar no pequeno corredor que leva até a sala da diretoria, fiquei apreensiva de como a gestora receberia a situação, expus-lhe que a priori minha relação ali era somente de vínculo profissional, porém o meu envolvimento diário com tudo que estava acontecendo na escola, imersa aos cotidianos dos sujeitos daquela localidade, suas peculiaridades, seus instigantes modos de vida, fizeram-me perceber aspectos potentes e enriquecedores para a temática da pesquisa que estava desenvolvendo no programa de Mestrado. Percebi, inicialmente, certo ar de desconfiança por parte dela, no entanto, como já havia estabelecido certa “amizade” entre nós, logo aceitou com grande receptividade a situação e expôs com bom tom a importância da pesquisa como subsídio ao plano de ação da escola.

Fazer parte do corpo docente do “Vella Alves”, assim como se faz conhecida a escola por moradores da localidade, possibilita-me compor os currículos realizados nela e suas narrativas enredadas às redes tecidas do seu cotidiano num processo investigativo umbilical, vejo que tal situação colabora para que consiga propor um diálogo mais afundo com o texto étnico-racial que está sendo realizado nesse ambiente.

Considerando relevante compartilhar as experiências que estão sendo construídas, perspectivando evidenciar as *narrativas* e *imagens - narrativasimagens* que me *passam* e me

tocam a cada passo dado, a cada levantar pela manhã, encontros de um novo dia que temperam a vida no compasso dos seus ritmos. Assim, problematizando-as como possibilidades potentes para a discussão das relações entre as diferenças étnico-raciais negras e o currículo da educação básica, assumi que as *narrativasimagens*:

São processos que produzem multiplicidades de sentidos nos cotidianos, não se reduzindo apenas à possibilidade de representação de alguma situação vivida, mas estando envolvidas intrinsecamente na invenção/produção dessas situações. Com isso, trabalhar com *narrativasimagens* se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, beleza e multiplicidade de estéticas* dos sujeitos cotidianos. (FERRAÇO, 2016, p. 37)

Optei por colocar-me em questão também, interrogando-me num caminhar marcado por sentir as coisas comuns sejam nos momentos, ações, falas, gestos, gostos, hábitos, manias, costumes, narrando histórias compostas por tantas outras que carregam vozes, vários “eus”, tantas diferenças. Sondar o que se passa no cotidiano escolar tem a ver com a dimensão do “usado”, apresentado em Certeau (2014, p.40), quando o autor nos diz que atuamos como consumidores do cotidiano e de todos os seus bens culturais. Metamorfoseamo-nos diariamente ao entrarmos em contato com tudo isso. Nesse consumo, pode-se atuar com passividade, conformidade e/ou mera reprodução, assim como com astúcias, piratarias, clandestinidades que burlam, contestam o poder de legitimidade instaurado. De circunstâncias particulares, configuradas num fazer que produz linguagens, que modifica a dinâmica das relações, como esclarece Certeau (2014, p. 91): “O uso dessa forma apresentasse indissociável do contexto, daquilo que é temporal, presente, da existência de um “agora” que é presença no mundo”.

Os caminhos trilhados pelos sujeitos que praticam, usam, consomem o cotidiano, configuram-se de formas heterogêneas, permeados por astúcias de interesses e de desejos diferentes. São esses diferentes movimentos, os quais utilizando os elementos contidos no terreno, que conseguem cobrir o espaço, como uma espécie de locatário, alugando a propriedade e pintando com o seu tom, dizendo as coisas com a sua língua.

Em suma, colocar o cotidiano escolar em questão e nele se inserir, implica concentrar-se na pluralidade dos *mundosvidas* que protagonizam a escola, bem como tecer histórias, usos, traduções, tensões, negociações realizadas em meio às redes cotidianas. Perscrutar as *narrativasimagens* escolares viabiliza um interesse investigativo que supere a compreensão de aprisionamento em categorias prévias dicotômicas atreladas às amarras de um modelo cartesiano, tais como sujeito/objeto e teoria/prática, baseadas numa análise pautada em princípios hierárquicos, linear e classificatório. Objetiva a imersão da singularidade, do

presente, na imprevisibilidade da criação do dia a dia, nos estilos de *açãopensar* dos sujeitos que praticam esse cotidiano.

Caminhando por tais pensamentos, foi que iniciei esta seção com a letra da canção do Chico Buarque, trazendo para esta escritura uma reflexividade de pensarmos o cotidiano, sobretudo as práticas realizadas na escola como um desenho movediço, cenário reconstruído todos os dias, palco da vida. Nas nuances diárias que compõem o fazer docente, que inexoravelmente nos envolve exteriorizando uma potência inventiva e criadora, na *arte do fazer* presente no cotidiano escolar, encontro na letra da canção do músico/poeta, uma reflexão sobre os dias serem descritos ali como “aparentemente” os mesmos, todavia se olharmos atentamente, os sentimentos estavam sendo constantemente reinventados, reelaborados e renovados por outros modos de afecções. No movimento criadouro que é viver.

3.2 UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Esta subseção tratará do texto curricular como uma narrativa étnico-racial, inspirada em Silva (2009), tecendo aproximações com a diferença negra singularizada no cotidiano da escola Vella Alves no bairro do Jurunas, Belém-PA.

As questões sobre o currículo estão no centro das discussões atuais sobre a educação e a diversidade cultural. Vivemos entre passos contemporâneos, onde novas diferenças culturais e sociais emergem, num tempo de entrelaçamento de fronteiras de uma sociedade inescapavelmente multicultural, de um delirante processo de hibridização de identidades que interfere indiscutivelmente em nossas maneiras de pensar, de conviver e de habitar no mundo. Viveres socioculturais que se metamorfoseiam no *espaçotempo* do aqui e agora, e que tecem estreita conexão com o passado, memórias e tradições. É muito instigante viver em tempos híbridos assim!

Sobre as relações étnico-raciais no campo curricular, podemos notar que, a partir das abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas ampliaram-se as análises da cultura como campo de conflito e de luta, deslocando a ênfase epistemológica entre falso/verdadeiro, centro/periferia de uma posição estrutural do grupo social para os efeitos de verdades que são produzidos intrinsecamente nas práticas discursivas.

Nesse viés, o currículo torna-se um campo a ser questionado e problematizado por estar no centro de disputas sociais, culturais e políticas. Compreendido como uma *narrativa*

(SILVA, 2009), um discurso ou uma linguagem que produz significados, cabe constantemente problematizar as relações entre currículo, cotidiano e diferença negra, tencionando compor as *teoriaspráticas* dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar (pais, mães, alunos, professores etc.) que nos direcionam para descobertas e questionamentos de como esses sujeitos atuam diante dos diferentes mecanismos hegemônicos compostos de narrativas brancas e eurocêntricas que, em geral, encharcam o texto prescritivo curricular. De uma política colonial instaurada nos primórdios da educação institucional, narram-se as relações de alteridade com um negro (o outro) de forma exótica, mítica e folclorizada.

Giroux (1999) explicita como o pensamento de uma política da diferença que ocorre na pós-modernidade por meio dos estudos culturais e pós-coloniais procura romper com o determinismo de que para **“polemizar é preciso polarizar”**, enfatizando que os aspectos dicotômicos que envolvem a discussão étnico-racial é também uma forma de acondicionamento de um controle imperial sobre o outro com categorias discursivas desenvolvidas com base na repressão.

Considerando como ponto relevante a essa abordagem teórica, a analítica de como os discursos de ruptura e subversão a uma política colonial instaurada acontece no cotidiano da escola, produzindo significados e subjetividades que imprimem novas/outras marcas híbridas ao negro, reescrevendo fronteiras que desnudam corpos, descolonizam representações e retraçam caminhos que percorrem o desejo da diferença, Bhabha (2014) nos leva a pensar como um povo de diáspora articula-se com uma autoridade “representativa” instaurada, concebido por representações fixas, essencialistas e inferiorizadas. O autor supracitado interpreta esse movimento do ‘eu diásporico’ diante das narrativas nacionais como uma plenitude do tempo narrativo, em que esses sujeitos se duplicam, dividindo-se em um processo intercambiante do “eu”, que são essas articulações que fazem emergir um *sistema significativa* ambivalente do espaço-nação, e vacilar a ideologia senhor-escravo, pois são nelas que as diferenças culturais surgem.

A cultura passa a ser pensada sob ótica das posições enunciativas temporais, as quais deslizarão sempre em um modo ambivalente de um tempo “duplo e cindido”, dando abertura para um *outro* local da cultura no caminhar pela desconstrução de uma analítica epistemológica da cultura como objeto do conhecimento empírico, centrada na diversidade cultural, para uma categoria analítica de *diferença cultural* que, segundo Bhabha (2014):

É o processo de enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado á construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologias comparativas, a diferença cultural é um processo de

significação através do qual afirmações da cultura ou sobre cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2014, p.69).

Esse contexto nos possibilita questionar a visão homogênea e horizontal associada à comunidade imaginada da nação e as contradições culturais e políticas que emergem no centro das relações, pois são:

As contranarrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras- tanto reais quanto conceituais- perturbam aquelas manobras ideológicas através dos quais “comunidades imaginadas” recebem identidades essencialistas. (BHABHA, 2014, p.242)

Macedo (2006) chama essa analítica de “temporalidades distintas”, a partir de Bhabha, sendo uma - *continuísta pedagógica e a outra performática* - ressaltando que:

Se a temporalidade continuísta garante a homogeneidade na medida em que faz referência a um passado comum, a sempre necessária ação performática permite que os subalternos intervenham no processo de significação e alterem as representações dominantes. Ou seja, na concepção de Bhabha, a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença, uma vez que as contranarrativas irrompem no nível performático (MACEDO, 2016, p. 331).

As identidades ao serem desnaturalizadas e compreendidas como ‘posições enunciativas’ que emergem no presente do contexto social e cultural vivido, traçam os passos marcados pela contemporaneidade, dando lugar para as construções culturais que se encontram em constante debate. Bhabha (1998) denomina de *entre-lugar* o reconhecimento da participação de múltiplas forças que se fazem presentes nesse processo ambíguo de produção cultural. Forças que agem como luta e resistência aos discursos hegemônicos. Ou seja, são nos articulados encontros do presente, não como consequência de um passado ou de antecipação do futuro, todavia num presente singular, que surgem novos tempos de identidades e diferenças culturais. São nesses pontos de contato, nesse *entre-lugar* que os discursos minoritários podem burlar, traduzir, adiar a marca de um discurso marginalizado pela sociedade, pois:

O discurso da minoria situa o ato de emergência no entre lugar antagonístico entre a imagem e o signo, o cumulativo e o adjunto, a presença e a substituição. Ele contesta genealogias de “origem” que levam a reivindicações de supremacia cultural e prioridade histórica. [...] O discurso da minoria revela a ambivalência intransponível que estrutura o movimento equívoco do tempo histórico. (BHABHA, 2014, p. 222)

Nesse sentido, o autor indaga de que maneira podemos narrar o presente e as diferenças culturais no contexto contemporâneo, sendo que este não é nem pontual, nem sincrônico. Ou ainda, de que modo podemos tecer encontro com o passado, como uma anterioridade que continua a introduzir outros e mais outros elementos, isto é, uma alteridade dentro do presente.

São essas construções culturais ambivalentes entre passado e presente que a diferença negra constrói o que Fanon (2008) enuncia como “dialética da alteridade”. É na fronteira deslizante das relações de alteridade que se produz, questiona e problematiza as diferenças. O autor constrói a ideia de que o sujeito negro não almeja um confronto objetificador com a alteridade. O *outro* deve ser visto como uma negação necessária de uma identidade quando esta é compreendida de ordem essencial, seja culturalmente ou psíquica. Ele analisa as relações de alteridade entre negro e branco como um sistema de diferenciação que permite a significação da cultura como uma realidade **linguística, simbólica e histórica**. Pensar no processo colonizador não se limitando à subordinação material de um povo, mas a partir de pessoas que sejam capazes de se expressarem e se entenderem, estando, portanto, no centro da *linguagem*, nos métodos construídos na produção cultural. Assim, faz-se necessário pensarmos que “é preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história” (FANON, 1979, p. 52).

Nos estudos culturais e pós-coloniais de Hall, Fanon e Bhabha, torna-se possível pensarmos como a busca por uma negritude em reação ao racismo do branco apresenta-se dotado de certo valor de embranquecimento. Partindo da reflexividade que tais autores fazem em relação a uma análise das representações, das narrativas de um “típico negro” que tecem identidades centradas numa ancestralidade mítica (favorecendo a propagação de estereótipos para edificar uma superioridade social e cultural), Hall (2000) situa que a identidade é constantemente desestabilizada na sua relação com o outro, ela é escapatória, tornando-se uma impossibilidade. Fanon (2008) aborda que o essencialismo do negro deve ser, sobretudo, compreendido como humano, pois se estiverem ligados a fatores biológicos e culturais promoveriam tanto no racismo branco, quanto no antirracismo negro, verdades e valores configurados para uma diferenciação de raça. Nas palavras deste autor, é

reencontrando a oposição do outro, a consciência de si tem a experiência do *Desejo*; primeira etapa do caminho que conduz a dignidade do espírito. Ela aceita arriscar a própria vida e conseqüentemente ameaça o outro na sua presença corporal [...]. Assim a realidade humana em si-para-si só consegue se realizar na luta e pelo risco que envolve. Este risco significa que ultrapasso a vida em direção a um bem

supremo que é a transformação da certeza subjetiva, que tenho no meu próprio valor, em verdade objetiva universalmente válida. Peço que me considerem a partir do meu Desejo. Eu não sou apenas aqui-agora, enclausurado na minha coisidade. Sou para além e para outra coisa. Exijo que levem em consideração minha atividade negadora, na medida em que persigo algo além da vida imediata; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos (FANON, 2008, p.181).

Nesse sentido, a luta do negro contra o racismo e o colonialismo é pela conquista de uma reciprocidade entre os diferentes grupos humanos, que não pode ser tendenciosa. Luta pela transformação das condições sociais, políticas e culturais, em que as relações de alteridade são produzidas para superar aquilo que Fanon (2008) define como “condição neurótica” onde o negro está aprisionado na sua inferioridade e o branco na sua superioridade. Não cabe coisificar atitudes racistas na sociedade, objetificar as ações. O sentimento de inferioridade adquirido pelo negro e atribuído pelo branco é resultado de um processo criadouro de atitudes racistas em sociedade, como exalta Fanon (2008, p. 90): “Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado”.

Dessa forma, numa política da diferença encontrada nos estudos culturais e pós-coloniais, o outro cultural surge em um espaço/tempo do “aqui/agora”, não como o negativo da cultura legitimada, mas como “um” a ser inserido a outras culturas pertencentes à pluralização humana que somos, enquadrando-os em uma *política histórica de negociação* constante (BHABHA, 2014, p.64).

Neste sentido, torna-se possível problematizarmos como as diferenças culturais são produzidas no dia a dia da escola, percorrendo sobre os modos de legitimação social, cultural e política nas relações estabelecidas nestes ambientes, em que o currículo atua como prática produtiva de significações em seus níveis performáticos e inventivos, narrando e produzindo cotidianamente um *outro* cultural.

Entendido enquanto uma narrativa étnico-racial, o currículo pauta-se na pluralidade que margeia o múltiplo, o polissêmico, que lida com a questão da diferença, problematizando-a, não simplesmente celebrando-a, centrado em questionamentos à construção social da raça e etnia. Como analisa SILVA (2009, p. 102), “um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político”. É primordial olharmos para dentro da escola, percebermos os movimentos/forças das histórias que estão sendo construídas ali seja de reprodução e/ou subversão às representações cristalizadas do negro e sua cultura. Pois, como afirma Giroux (1995):

Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional e os/ as

educadores/as ao agirem como agentes na produção, circulação uso de formas particulares de capital cultural e simbólicos de capital e simbólico, ocupam um inevitável papel político. (GIROUX, 1995, p.86)

Percorrendo as interpretações de Bhabha, adentramos numa analítica da área do simbólico, da *representação/significação*, haja vista que todos os sistemas de significação produzidos pertencem ao campo simbólico da cultura, “somos nós que a fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais” (SILVA 2008, p. 76).

Desta forma, o negro e suas representações contidas no cotidiano da escola não pertencem a um mundo universal, transcendental, estático, entretanto a um mundo cultural, social, político, movente de relações. As práticas produtivas que tecem as diferenças étnicas-raciais configuram o currículo como um texto racial (SILVA, 2009) nas suas relações de poder que podem ser traduzidas, deslocadas, transpostas e redefinidas em um contínuo, complexo e indeterminado processo de transformação, pois:

Como elemento discursivo das políticas e práticas educacionais e culturais o currículo também é envolvido com a produção dos objetos e situações de que fala, isto é, de saberes e competências, de sucessos e fracassos. Aliás, o currículo não produz apenas os objetos e as situações de que fala, mais que isso ele produz os próprios sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela [...] À medida que funciona como um dispositivo de poder que interpela, subjetiva e posiciona os indivíduos e alguns segmentos sociais numa dinâmica mais ou menos hierárquica, a partir de lugares que eventualmente ocupam. E certamente nele se manifestam ambiguidades e resistências de toda ordem. (COSTA, 2011, p. 61).

Para pesquisadores do cotidiano, como Certeau (2011), as diferentes formas de experiências dos sujeitos do cotidiano da escola em relação aos currículos oficiais enredam diferentes fios, constroem cenários, tramas que se prolongam por diferentes contextos vividos. Este autor referido nos traz possibilidades de pensarmos o currículo como uma narrativa, a partir dos conceitos de *usos* e *consumos* dos sujeitos do cotidiano. Os *usos* compreendidos nas maneiras de fazer dos sujeitos praticantes do cotidiano que transitam no espaço ocupado e tomam os contratos sociais e culturais dominantes não no sentido de rejeitá-lo ou reproduzi-lo, todavia de empregá-los em outras maneiras de *fazer com*. Outro modo de (re)apropriação do espaço e de seu *uso* ao jeito de cada um diz respeito ao sistema que envolve toda uma região das práticas cotidianas (o uso da língua), apoiada na produção de enunciados indissociáveis aos contextos. Essa língua cotidiana caracteriza um fazer diário inerente ao *consumo* de bens culturais e sociais empregados em sociedade. É nesse dinamismo de circunstâncias particulares que se produz e modifica a dinâmica das relações interpessoais, levando-se em conta a complexidade inerente à vida cotidiana e ao universo das

diferenças sociais e culturas que são estabelecidas por contatos e contratos: “Trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das “ações” que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 2011, p. 91).

O currículo ganha uma dimensão política, haja vista que narra os processos enunciativos dos sujeitos do cotidiano da escola, configurando-o como campo de significação cultural, pois são nos *usos e consumos*, nos *entre-lugares*, nas *negociações*, *hibridizações* (BHABHA) tecidas por redes de *fazer*, *saber* e *poder* (ALVES, 2004) que se encontram as *microresistências* fundantes de *microliberdades*. Tornando-se “indispensável a problematização de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais” (ALVES, 2003, p. 63).

As redes complexas de relacionamentos tecidas num cotidiano escolar apresentam-se pelos acontecimentos que pintam o cenário, apropriam-se do espaço e criam performances reprodutivas e produtivas que carregam vozes dos coletivos nos processos de invenção, singularização e resistência desenvolvida entre os saberes, fazeres e poderes dessas redes, constituindo o currículo em campos de significações em redes, e ganhando uma dimensão de processo cultural relevante que acontece em determinados contextos históricos, sociais, e culturais que se interpenetram e se influenciam (FERRAÇO, 2015).

As histórias vividas nas escolas narram um *outro*, num lugar repleto de criações, transformações, invenções do cotidiano que deslizam entre o desejo, regulação, controle, (re)existência e subversão que proliferam e multiplicam diferenças, possibilitando o aparecimento de verdades e caminhos experienciais, com efeitos desmedidos, sentidos mutáveis “de modo a deixarmos de ser o que somos, para sermos outra coisa para além do que vimos sendo” (LARROSA, 2016).

O fluxo das narrativas que escorrem em meio às redes tecidas no cotidiano, produz práticas de significação, diferenças que compõem os currículos realizados e/ou vividos na escola. Os estudos culturais e pós-coloniais ao desnaturalizarem as identidades tornando-se compreendidas como inferências discursivas no presente do contexto social, desmaterializa a concepção de diversidade como um fato ou uma coisa, um “*o resultado de um processo relacional - histórico e discursivo - de construção da diferença*” (SILVA, 2009, p.101) e as concepções certaunianas nos fazem acreditar nas possibilidades da “*liberdade gazeteira das práticas*” que descolam fronteiras de dominação, descategorizando papéis, funções e lugares, pois concebem no “homem ordinário”, “nas práticas comuns” um processo inventivo de (re)existir às conformidades, regulações e controles sociais e culturais.

Concebendo a escola como um espaço narrativo de produção, reprodução, reafirmação dos discursos racistas como de negação, e também de contestação e subversão dos mesmos, os estudos culturais direcionam-se para os nexos entre cultura, conhecimento e poder existentes nas redes de relacionamentos que configuram o currículo escolar. Partindo de um movimento interessante de olharmos para dentro da escola, percebemos as histórias que estão sendo produzidas, quais sentidos, significados e representações estão sendo construídos, de pertencimento, de exclusão, celebração e/ou problematização da diferença negra?! Com atenção às zonas de fronteiras raciais e étnicas que interagem nesse espaço e constroem sentidos de pertencimento e/ou exclusão, como assevera Giroux (1995):

Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional e os/as educadores/as ao agirem como agentes na produção, circulação uso de formas particulares de capital cultural e simbólicos de capital e simbólico, ocupam um inevitável papel político. (GIROUX, 1995, p. 86)

Dessa forma, o papel dos professores implica como produtores e/ou reprodutores das discursividades étnicas e raciais envolvidas nas operações de poder, em que é preciso lançar estratégias para desmitificar um multiculturalismo técnico, ilustrativo para destacar seu caráter ético e político, “estimular o desenvolvimento de uma teoria da diferença que tenha como ponto de partida questões de poder, dominação e luta” (GIROUX, 1999, p.141).

Nos estudos de Gomes (2003), a autora enfatiza que discutir sobre a cultura negra é nos posicionarmos sobre a intencionalidade do que queremos dizer, uma vez que “quando apelamos para projetos e práticas culturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionaremos a um compromisso político explícito diante da questão racial” (GOMES, 2003, p.77).

Atentar-se às narrativas que configuram o currículo da escola, transpostas nas vozes, silêncio dos sujeitos, nas suas práticas realizadas, mecanismos problematizadores que podem burlar um discurso legitimador racista tão asquerosamente presente nas relações sociais, é um desafio que implica “o caráter do nosso envolvimento, como professores e professoras e intelectuais, na produção/manutenção das desigualdades que aí estão e onde em que medida podemos atuar para transformá-las” (MEYER, 2003, p.82).

Pôr em questão as diferenças culturais negras, nesse sentido, no currículo da escola básica, é deslocá-la de uma análise celebrativa, simplista, harmoniosa, tolerável, diluída em questões de cunho socioeconômico e diversidade cultural, para considerar as linguagens simbólicas construídas no eixo das negociações sociais, ponderando os significados e representações que interpelam esse processo.

De fato, somos sujeitos de uma sociedade racista. As polêmicas sobre autoafirmação da identidade, respeito à diversidade ainda é o discurso predominante nas mídias televisivas e redes sociais polemizando o assunto e polarizando opiniões. Portanto, concordo com o pensamento de Giroux exposto inicialmente no subtópico deste capítulo, no sentido de que descategorizar o pensamento binário negro x branco é o passo inicial para adentrarmos na discussão despidos de preconceitos, de discursos que de tão materializados na identidade nacional entranham nosso pensar e agir involuntariamente.

Desejo com os questionamentos que abarcarão as *narrativasimagens* sucedidas nesta escritura que há de se pensar como o negro, o “outro” da cultura chega a escola, entre passos e diálogos contemporâneos de um outro que é negado sob a ótica binária, de um olhar imperialista, branco e dominador. Pensemos, sobretudo, nos discursos de poder que movem as relações de alteridade estabelecidas nos contatos e contratos socialmente e culturalmente produzidos no fazer de um cotidiano escolar.

3.3 O VELLA ALVES

IMAGEM 6 – Frente da escola Maria Luiza Vella Alves



Fonte: Couto (2016).

A escola Maria Luiza Vella Alves é parte relevante na vida dos moradores da pequena passagem e ruas da sua proximidade. No bairro, a instituição perpetua-se oferecendo escolarização neste espaço, de geração em geração, haja vista que ela foi fundada há trinta e quatro anos, em vinte oito de Fevereiro de 1982, atende ao Ensino Fundamental nos turnos da manhã, tarde e também de 1º a 4º Etapa da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, oferta que possibilita para que mães, tios, tias e até mesmo avós e avôs compartilhem desse

espaço escolar com seus filhos/as, sobrinhos/as e netos/as, fazendo com que a escola exerça participação ativa, influenciando diretamente na vida de toda uma comunidade.

Observa-se na comunidade escolar uma intensa rede de sociabilidade de parentesco, vizinhança e amizade. Sujeitos que residem nas formas mais tradicionais de ocupação do espaço entre estreitas vilas e passagens, com pequenas casas de alvenaria, madeira ou taipa. Nessa desconstruída arquitetura, os alunos encontram-se, dividem espaços com demais parentes, a maioria residindo bem próximo à escola, o que colabora para o estreitamento das relações entre escola e família.

A estrutura física da escola estabelece uma proximidade que também facilita para a participação atuante da comunidade do bairro no cotidiano dela. Com um espaço amplo e aberto, separada por baixas muretas, possibilita uma visualização panorâmica às moradias que compõem seu entorno, especialmente para aqueles que se encontram nos altos das casas ocorre uma constante troca, isso faz com que as ações promovidas na escola sejam compartilhadas com a vizinhança e tratadas como um evento local importante, que movimenta as pessoas da proximidade, criando mecanismos de interação, sociabilidade e lazer para eles.

Desde que passei frequentar a escola, passei a observar como as práticas culturais do bairro ocupam esse espaço de circulação nas atividades produtivas dos sujeitos do seu cotidiano. Docentes, alunos, pais, mães, comunidade escolar misturam-se no hibridismo cultural do bairro. Nos gostos e gestos, sentidos e prazeres, modos de vida, pensar e agir que criam e recriam o cotidiano da escola tecido entre a comunidade “jurunense”, ou “nação jurunense” como os moradores a denominam. Identidades relacionais que ao serem inseridas nos processos de negociação, nos *entrelugares* do cotidiano escolar produzem diferenças outras que deflagram uma potencialidade na racialidade e etnia híbrida negra.

Na relação entre o *eu* e o *outro*, professor e aluno, pais, mães e responsáveis, gestão e comunidade, entre tantos currículos realizados e/ou vivenciados que tecem a cultura negra localizada no bairro e o cotidiano da escola, perpassa um jogo de identidades e diferenças que produz sentidos àquilo que somos e à nossa experiência.

No viver diário desse espaço que integra a comunidade jurunense e a escola que vai desde meu trajeto ao chegar até ela, passando pelo complexo de feiras que movimenta a pequena passagem Jacó, nas lojinhas de confecções, na bomboseira, o senhor da xerox, as mães que me aguardam todos os dias, os alunos que esperam ansiosos por minha chegada, as professoras reunidas na sala dos professores, o grupo gestor que se aglomera isoladamente, as merendeiras, o rapaz da limpeza, o vigilante que abre o portão, entre tantos autores e autoras que escrevem o seu cotidiano. Sinto-me imersa em um atraente contexto de diferenças

culturais, onde o negro toma espaço tonalizando-o e reescrevendo-o para outros caminhos a serem (re) existidos.

Tal analítica é um movimento importante para que os temas que envolvam as diferenças étnico-raciais ganhem força no currículo da escola, direcionados para a desconstrução das sinuosas representações. Segundo Costa (1998, p. 40), “é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevem infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam efeitos”.

No emaranhado desse território que se misturam, encontram-se e se fundem os resquícios históricos e culturais de um povo que se apresentam entre cheiros, casas, cores, pessoas, conversas, crimes, jogos, calores, bicicletas, canoas, barcos, cervejas, excrementos, lixos, luxos, musicalidade, barulhos, sons, personagens, crenças, sonhos, orgulho, valorização, etc. É nesse cenário que o cotidiano da escola vai sendo tecido e o currículo compondo-se com diferentes tonalidades. Atentar-se aos discursos que ecoam liberdade, traspassam paredes, corredores e muros da escola, ditam pelo não dito um esforço de serem notados. A analítica desse jogo requer preocupação aos acontecimentos, ao texto cotidiano repleto de sentidos que reverberam anseios preponderantemente antigos, contudo em tempo algum obsoleto. Aqui, é o caminho que importa. As pedras e as flores, os prazeres e dissabores, o bom e o ruim... Todos os pormenores dos encontros diários que acontecem entre a casualidade do cotidiano escolar e estratégias desta *pesquisadora praticante*.

Momentos difusos entre o casual e o episódico, cada fala, gesto, sentido e pensar que tomam formas como movimentos/forças em curso no cotidiano da escola. Pessoas, sentimentos, narrativas, lembranças, objetos, lugares, textos, entre tantos outros elementos. “*Imagens móveis que nos falam de currículos que não se deixam aprisionar em um documento escrito*” (FERRAÇO, 2007, p.87).

As diferenças étnico-raciais tomam efeitos na escola vista como um espaço discursivo que possibilita alterar e interrogar uma identidade negra, no jogo simbólico que duplicam sentidos do ser e estar no mundo e demarcam o espaço discursivo do qual emerge. Negros. Crianças, jovens, homens, mulheres, professores, alunos, comunidade. Negros. O que desejam? As imagens que me passam carregam muito mais do que um eu unificado, sinto que há muito mais a ser dito e pensado. *Que negro é esse na cultura negra?* Como interroga Hall ao explicar como a imagem do negro primitivo, selvagem foi protelada dentro da nossa inconsciência política. Notar o aparecimento de novos sujeitos neste campo das diferenças que produz novas identidades resulta de ‘contranarrativas’ que reverberam novas políticas

culturais. “*É Sempre sobre o mutável balanço de poder nas relações culturais*” (HALL, 2003, p.151). “*É precisamente naquele uso ambivalente de “diferente” [...] atmosfera de certa incerteza*” (BHABHA, 2014, p. 84).

*Narrativasimagens*¹⁷ que desemolduram as representações, interrompe os pensamentos esvaziando o lugar para emergir novas pretensões de significação e desejo, cultura e política, uma vez que “deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência” (BHABHA, 2014, p. 92). Em uma compreensão Certeuniana, esse tipo de análise pretende superar uma abordagem centrada numa unidade elementar, a partir do qual, os indivíduos são compostos em grupos e a qual sempre seria possível reduzi-los. Enfatiza-se aqui suas *artes de fazer, artes de dizer* nas práticas realizadas, nas redes tecidas e compartilhadas, pois “[...] a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é seu autor ou seu veículo” (CERTEAU, 2014, p.37).

Desse modo, tais *narrativasimagens* serão apresentadas sem pretensão de descrever uma situação com explicações na busca de solucionarmos algo, com proposições finais sobre este ou aquele aspecto. O intuito é apenas o de mover o pensamento, pensar problematicamente sobre as diferenças étnico-raciais negras que circulam e movimentam os *currículos realizados*, percebendo-as como fios condutores que tecem as redes de relacionamentos de fazeres, saberes e poderes no Vella Alves. Pois,

Essas *imagensnarrativas* também nos ajudam a entender/ perceber situações de resistência produzidas por esses sujeitos em meio às relações de poder que se tecem nas redes cotidianas, isto é, em meio aos mecanismos homogeneizadores previstos pelas prescrições governamentais favorecendo, por vezes, alguns movimentos de ampliação de suas possibilidades de conhecimento (FERRAÇO, 2011, p. 38).

Os encontros que as *narrativasimagens* deflagram, acontecem de diferentes formas marcadas pelas imprevisibilidades do cotidiano. Seja em meio às conversações na sala dos professores, pátio e corredores da escola, durante as aulas de educação física ou um agradável e efêmero bate-papo com a professora de artes ao permutarmos o horário de aula. Certeau (2014, p. 49) explica que a conversa em uma pesquisa com o cotidiano apresenta-se como um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares-comuns”. Joga-se com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”.

¹⁷ Ferração (2011) nomeia de *narrativasimagens* ou *imagensnarrativas* aquilo que é produzido por alunos, educadores e que servem como alternativa de análise para a problematização de diferentes sentidos em uma pesquisa do cotidiano.

Tudo isso naquela fugacidade peculiar do cotidiano escolar. Driblar o relógio para poder exercitar uma audição mais dedicada exige certa criatividade metodológica de pesquisa. Por isso, conto sempre com o diário de bordo, fazendo registros das narrativas que atravessam meu caminho e por algum motivo fez-me parar, e também como o celular agrega várias formas de comunicação (verbal, escrita, sonora e visual) nele gravo áudios, filmo acontecimentos, registro fotos, converso pelo whatsapp com alguns interlocutores, localizando dados emitidos pelo grupo da escola. Este elemento tecnológico e seus sistemas de informação tem sido de suma importância para descobrir determinadas informações e perscrutar as relações estabelecidas nas *redes de compartilhamento* da escola.

As *narrativasimagens* corroboram para compreendermos sobre o híbrido negro escrito neste texto presente, entre currículos movedições realizados que traspassam fronteiras, delas emergem desejos e angústias. Notas do cotidiano de uma escola que quer dizer muito mais do que a minha pretensão escrita pressupõe do que elas realmente querem dizer. “Com isso trabalhar com *narrativasimagens* se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, beleza e multiplicidade de estéticas* dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2011, p. 37).

E para problematizá-las quanto às diferenças étnico-raciais presentes no cotidiano da escola, requerem teorias, colocar-se no campo da busca de invenção de novas possibilidades de vida no sentido da produção de diferentes formas de subjetivação, ou seja, da produção de modos de existência, possibilidades de vida e individuações particulares ou coletivas que se entrelaçam neste cotidiano. Por isso, para qualquer uma das *narrativasimagens* apresentadas aqui, não há originalidade nem autenticidade, isto é, todos esses discursos, essas teorias práticas se tecem, hibridizam-se nos cotidianos escolares [...] (FERRAÇO, 2011, p. 25).

A partir de seus acontecimentos, de como eles se apresentam a mim e inferem-me como elementos constitutivos sobre o texto racial escrito nesse espaço, noto que “a vida cotidiana nas escolas transcende os padrões estruturais de pertencimento cultural” (OLIVEIRA, 2011, p.87), ou melhor, são as *imagensnarrativas* atravessadas pelo caminho percorrido que movimentam as envergaduras do currículo como *narrativa étnico-racial* em questão. É o que narrarei nos subtópicos a seguir.

IV PRODUZINDO NARRATIVAS E IMAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR

A escola ocupa um espaço importante e disputado no âmbito das relações sociais, pois atua como agente de produção e circulação do uso de determinados discursos. Devemos sempre ter em mente que “a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e subordinação de outros” (MEYER, 2003, p. 80).

Percebendo no cotidiano do Vella Alves, uma potencialidade cultural que ecoa os saberes e fazeres da comunidade local, busquei em primeiro plano o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de modo a problematizar as transgressões das *teorias práticas* desses sujeitos em relação ao seu discurso oficializado. Pude notar que apesar da grandiosidade das diferenças culturais localizadas no bairro, apresenta-se com certa invisibilidade no projeto da escola; as relações culturais são apresentadas pela ideia de celebração da diversidade, respeito e tolerância, apontando esse caminho como possibilidades para que se promovam aprendizagens entre os alunos, recomendando que as práticas culturais devam ser propagadas nas relações de diálogo e tolerância a outras culturas.

De forma bem sutil aponta indícios para as relações entre a cultura e a escola como produção de subjetividades, singularidades, “práticas de significação” (SILVA, 2001). Fazendo uso de embasamento teórico em Edgar Morin (2002, p. 56), o projeto ressalta “que não há sociedade humana desprovida de cultura, mas cada cultura é singular”. Cito um fragmento do Projeto:

Essa singularidade ou diferença cultural entre grupos ou famílias deve ser fomentada entre professores e educandos como algo normal e passível de aprendizado. Desta forma, é valorizando a diversidade que chega a nossa escola que poderemos tomar alunos críticos, porém tolerantes”. (Projeto Político Pedagógico da escola Maria Luiza Vella Alves – 2011)

Apesar de um pequeno esboço para estreitar as relações entre cultura e escola, a escola não é compreendida como principal produtora dessas singularidades e diferenças culturais da localidade, pois se tem um distanciamento que é propagado pela ideia da normalidade, respeito, criticidade e tolerância às diferenças. Nada é intencionado sobre os processos étnico-raciais culturais predominantemente indígenas e negros, riquíssimos na localidade e que são refletidos nos fazeres dos sujeitos da escola.

As relações de alteridade inferidas no documento oficial ganham dimensões que evidenciam o outro da cultura como o tolerado, excêntrico, passível de uma boa convivência. Por meio de velhos pactos culturais e políticos culturais internos os discursos do outro

camuflam as relações estabelecidas no campo das diferenças culturais localizadas naquele lugar, moldando-se fiel a uma suposta harmonia. O discurso colonial instaura-se com forte influência nas relações de poder, regulação e controle da alteridade, constituindo um discurso do outro estereotipado e celebrativo.

Adentrando numa análise Foucaultiana (2013), pensamos na existência dos discursos que giram em torno de vontade de verdade e são apoiados sobre um suporte institucional é aplicado a um saber na lógica da legitimidade e coerção. Uma vez que o discurso é campo de desejo, pertencimento e luta. “[...] Não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2013, p.10).

Pensar na corporificação dos efeitos hierarquizantes e diferenciadores das manifestações culturais de forma excludente. Ter atenção para aquilo que Costa (2003, p. 43) chama de “política da representação”, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como norma, e o outro como exótico. Para Giroux (1999, p.141), os educadores não devem tratar as diferenças como uma categoria meramente técnica a ser harmonizada e/ou tolerada, mas refletirmos sobre suas tensões sociais, políticos, étnicos, raciais que estimulem uma teoria da diferença que tenha como ponto de partida questões de poder, de dominação e luta.

Funcionando ativamente no processo de produção social e cultural, o papel dos professores toma extrema relevância ao agirem como produtores e/ou reprodutores dessas narrativas culturais do outro com base na celebração e tolerância que estão intimamente ligadas às relações de poder. Por isso, focar nas relações estabelecidas no contexto cotidiano da escola é exercer o ato político do educar, movendo para uma transformação no âmbito social e cultural de uma determinada realidade, implica movimentar-se no campo político do corpo negro em sociedade. “Diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2008, p. 15). Intenciona por mudanças de representações e práticas tecidas nos processos culturais do contexto em que a escola se situa. Indagando sobre as relações conduzidas por significações de “verdades” sociais, culturais e historicamente construídas neste ambiente.

Notam-se como esses tipos de discursos têm encharcado os materiais curriculares como um todo, por isso, o fazer cotidiano do professor pode configurar toda a diferença nesse contexto. O currículo praticado inventa mil maneiras de (re)construção do outro e apesar de alguns professores terem a ideia do currículo como prescrição sua prática sempre será

produtiva, inventada cotidianamente. Como nos leva a crer as narrativas de algumas professoras a seguir:

“A gente tem muito essa ideia de grade curricular, eu tento desalinhar um pouquinho isso. Tem como trabalhar isso de outras maneiras, por outro viés interdisciplinar, na escola vem que se tem que trabalhar isso, isso e isso. Mas na sala de aula tem outras maneiras de fazer, ali quem vai dá aula é tú, pode seguir outros caminhos. Pra mim o currículo deveria ser com base nos alunos, naquilo que ele precisa, a vivência, a cara dele. [...] Porque vem lá de cima o que tem que fazer, quando chega é que o professor vai tentar deixar com a cara do aluno” (Professora J).

“O currículo é o cumprimento do que tu vais dá pro teu aluno na minha cabeça é como se fosse uma sequência de conhecimentos de assuntos. Como assim fosse dá hoje: Adjetivo, amanhã substantivo. Acho o currículo aqui na escola tem que haver algumas modificações, falta normas no Vella Alves, não que as pessoas da gestão não estejam tendo desempenho nem direcionamento, mas fica muita coisa a cargo do professor. Mas alguns não correm atrás desse currículo, porque não é ruim, pelo contrário, é uma maneira de tú organizares a tua vida, teu planejamento anual ou semestral, e colocar uma observação nesse planejamento em que tu podes no decorrer do ano perceber o que falta para o teu aluno para poder acrescentar de forma significativa a ele” (Professora G).

Tais narrativas surgiram a partir de indagações com os entrevistados sobre quais ideias as professoras constituíam sobre o currículo escolar. Observa-se como elas apesar de suas dicotomias conceituais – uma com mais clareza e domínio sobre o assunto, enquanto a outra numa ideia epistemológica sobre o currículo como uma organização e seleção de conteúdos herdados a partir dos modelos fundamentais da escola tradicional –, existe nelas o ponto em comum de que o currículo está relacionado ao fazer do professor.

Diante disso, partimos da importância de compreendermos os currículos realizados e/ou vivenciados na escola como indícios essenciais para as tramas das diferenças étnico-raciais tecidas na escola. As *teoriaspráticas* funcionam como trilhas que saem da linha e derivam num relevo imposto. “Essas trilhas continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*” (CERTEAU, 2011, p. 92).

O fazer dentro da escola aqui ganha força compreendido em Certeau (2011) como *tática*, em que se joga num terreno de regulação, controle, imposição: “é movimento dentro do campo de visão do inimigo”. São práticas *astuciosas* que produzem efeitos, racham os pressupostos de um sistema, as maneiras de fazer dos consumidores do cotidiano, (re) criam, re(inventam) e re (existem). “*Elas circulam, vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida*” (CERTEAU, 2011, p.92).

Essa visão se faz expressiva na narrativa da professora J acima que move sua prática em relação ao aluno naquilo que “ele aprende e aprendeu em outros contextos sociais de sua vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2011 p. 87). São esses saberes, fazeres e poderes que atuam como movimentos/forças entre a invisibilidade e a legitimação coabitadas num cotidiano escolar que irá definir os processos de aprendizagens e de formação social e cultural de alunos e professores.

Nesse pensar, o currículo ganha a “*cara dos alunos*”, como anseia a professora, perspectivando uma prática pedagógica para além dos modelos curriculares impostos, como ressalta Oliveira (2011):

Para além dos modelos, mas sempre considerando o fato de que as escolas se constituem a partir deles, vivemos e convivemos com uma imensa pluralidade de escolas nas quais os processos de negociação mais ou menos explícitos, misturas diferenciadas entre os modelos, criações curriculares locais e outros elementos tecem a complexa rede que é a realidade escolar geral. (OLIVEIRA, 2011, p. 88)

Pensar sobre essas diferenças não basta somente pautar-se na análise das políticas curriculares a tal prática atribuída, certamente ela interfere nas redes de relações tecidas no espaço, por isso nas pesquisas com o cotidiano, observa-se as conexões *saberes-fazeres-poderes* que interligam as redes de relacionamentos dos sujeitos. No entanto, fundamentalmente problematizar o fazer que ocorre nesse espaço, as criações curriculares locais, as táticas e astúcias dos sujeitos que praticam esse cotidiano. Afinal, frisando novamente a narrativa da professora J: “- *Ali quem vai dá aula é tu, pode seguir outros caminhos*”. Isso implica partir em busca também de compreendermos a escola como instituição situada em contextos que a transcendem, habitada por sujeitos sociais também situados cultural e politicamente, com suas facetas, pluralidades e complexidades (ALVES, 2008).

Vemos em Godson (2007, p. 251), que muito da manutenção em compreender o currículo como prescritivo por parte dos profissionais da educação se deve a uma sustentabilidade de contemplação entre o estado, escolarização e sociedade. Pensar o currículo como prescrições, ordens, normas e regras determinam alguns parâmetros onde algumas transcendências na prática docente são permitidas desde que o gerenciamento dessas prescrições não seja desafiado. Envolve, sobretudo, os diversos modos à aceitação de modelos hierarquizantes estabelecidos nas relações de poder que vivenciamos na escola desde sempre e impregnada no fazer docente.

Nota-se como a relação de poder envolve as *teoriaspráticas* da escola quando a professora G posiciona-se como se estivesse num caminho “tão distante” do currículo, não se sentindo parte dele, mostrando-se confrontada a essa realidade. Partindo para um entendimento “nós e eles”, o currículo apresenta-se na concepção da professora como uma imposição hierárquica, nesse sentido, Silva (2001, p.16) ressalta: “Se apenas pudéssemos nos livrar desses fatores espúrios teríamos afinal, um conhecimento e um currículo “limpos”, “não contaminados”, “purificados” [...]”.

O discurso cristalizado de um conhecimento supostamente “oficial” joga permanentemente com as *prácticasteóricas* produzidas pelos professores na escola, constituindo um impasse entre o fazer e o desfazer, que funcionará como pontos de negociação, um *entre-lugar* que possibilita a criação, produção de conhecimentos, de diferenças culturais na escola diariamente.

Para um “pós-curriculum”, é na clandestinidade que o conhecimento torna-se potencializador das diferenças. “Ele gosta do hífen, do híbrido, do “espaço-entre”, do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura. Ali no meio enche-se de força, circula, move-se, desloca, transita” (PARAÍSO, 2005, p.73). Ele é produzido por linguagem e ao reconhecê-lo como donos de uma natureza discursiva que é sempre arbitrária e inventiva, fazendo necessário compreender “que as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (CORAZZA, 2001, p.10).

As narrativas presentes no currículo, estando entrelaçadas por linhas fronteiriças de poder, constituem-se em práticas discursivas valorosas, permeadas também por narrativas nacionais de supremacia branca, numa luta de forças constante que criam formas e movimentos de conflito no cotidiano da escola.

O estigma construído sobre o negro implica em processos de dominação e subordinação do outro como inferior. Nos materiais curriculares isso é muito presente na forma como negros e negras aparecem apenas relacionados ao período da escravatura, o posicionamento deficitário que persiste do negro funcionando como componente de regulação e controle nos materiais curriculares que reforçam estigmas e preconceitos, fixam as diferenças.

Nas tessituras do cotidiano entre os docentes/docentes, alunos/alunos e docentes/alunos, isso vai ganhando diferentes formas desde o posicionamento de professores e alunos negros e negras como no caso das intervenções, sejam positivas ou negativas,

realizadas pelos demais sujeitos nesse contexto. Como podemos observar nas narrativas a seguir:

Vejo na educação popular mais meninos e negros, eles tem muito essa crise no que eu sou “branco sou negro”, como tenho especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais eu começo a explicar, que todos nós temos um pouquinho de negro, devido o processo de colonização e tudo mais [...] Eu percebo que o material didático não contém imagens do negro de forma positiva, agora eles como alunos não percebem isso, devido uma falta de identificação mesmo, e isso mesmo influencia por eles não se sentirem representados ali. Por isso esse assunto tem que ser mais discutido em sala de aula, falar mais. Aqui na escola a professora de Artes fez um trabalho relacionado a isso, não sei se ela já acabou, acho que ainda vai socializar. A criança quando ela se auto afirma toda família ganha, porque conhece seus direitos (Professora J).

Eu não vejo trabalhando as diferenças na escola. Mas eu faço esse trabalho em sala de aula por também ser do movimento transexual, eu talvez até peque porque não socializo isso. Discuto gênero, também sobre questões de raça e etnia principalmente.

Aqui dentro percebo que falta a gente trabalhar mais sobre as diferenças raciais, a gente só lembra de trabalhar no dia da consciência negra, eu acho significativo porque pelo menos se trabalha uma vez, mas acho que alguns professores não se envolvem talvez por falta de conhecimento, planejamento também. Se essas questões não forem trabalhadas a criança se sente inferiorizada tem professores que na hora de escolher a criança pra qualquer coisa, tem que ser o branco, loiro, acho isso tão massificado já nos nossos comerciais. Quando crianças eu percebo que elas não se reconhecem como negras, elas não dão importância a sua cor, todas ali são amiguinhas, na adolescência aí começa uma rejeição, porque o próprio adulto promove o preconceito (Professora G).

Os currículos realizados funcionam como um espaço de significação de si e do outro, desta forma, está intimamente vinculado ao processo de formação de identidades e diferenças étnico-raciais. Nessa perspectiva, “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

Verifica-se que ambas as professoras reconhecem a existência de uma política curricular, em que os conhecimentos oficiais exteriorizam uma fixidez às identidades, com representações negativas ao negro; ambas ressaltam uma importância de abordar constantemente o assunto na escola. Fios de sentidos que ora se aproximam ora se afastam dos materiais curriculares oficiais.

Santos (1996) aborda que para que as políticas de afirmação de minorias étnicas e raciais se façam presentes no processo educativo opondo-se ao imperialismo cultural e sua representação homogeneizadora de uma cultura europeia, é necessário criar mais conflitos em torno dessa discussão, ampliar o espaço de comunicação, provocando um alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos sociais presentes. É

relevante indagar a respeito dos processos enunciativos que interpelam as diferenças culturais, pois assim se poderá adentrar aos currículos escolares, compondo eixos problematizadores de conhecimentos e ações.

O autor indica que o educador, ao atuar na inconformidade, proporciona possibilidades de conhecimentos conflitantes, produzindo um campo de sentidos inesgotáveis e capaz de produzir imagens desestabilizadoras “*que recusam a trivialização do sofrimento e da opressão*”. Tal educador reflexiona que o “*campo pedagógico tem de criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico*” (SANTOS, 1996, pp.18- 30).

Caminhando entre os interstícios presentes no cotidiano da escola Vella Alves, percebo como alguns professores e alunos encontram possibilidades de contestarem, burlarem uma legitimidade e hegemonia cultural instaurada. As relações étnico-raciais e suas práticas culturais de significação ganham sentido, entre os discursos que estão sendo construído e como negociam esse espaço. Assim, as referidas relações e práticas retornam aos elementos que supostamente as constituem, contestando os territórios definidos, como explica (BHABHA, 1998, p. 55): “cada formação “identitária” enfrenta as fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo e os lugares enunciativos nos quais os limites e limitações do poder social são confrontados em uma relação agonística”.

É nas tramas cotidianas que se abrem possibilidades para que o negro ganhe espaço na escola e reverbere lutas e resistências que vão além do indivíduo e alcance a existência naquele espaço. O fato das professoras reconhecerem que o currículo age como uma narrativa racial de dominação abre possibilidades de se construir *contranarrativas* na escola de afirmação das diferenças, pluralidade e multiplicidade humana do que somos.

Silva (2000) nos esclarece como os discursos dominantes presentes no currículo só poderão ser subvertidos e contestados se conseguirmos envolver a todos (professores/as, alunos/as, funcionários, pais, mães...) no processo educacional. O autor considera que assim o currículo não será definitivamente descolonizado, todavia se tornará um território contestado, questionado sobre sua legitimidade, numa possibilidade de transgressão dos grupos sociais excluídos para ultrapassar as fronteiras invisíveis, as divisões tão estabelecidas, viabilizando uma educação e um currículo voltados para:

[...] a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência (SILVA, 2000, p.72).

As narrativas apresentadas nos esclarecem como o assunto ganha espaço nos fazeres da escola, seja em uma conversa informal com os alunos ou em um projeto direcionado sobre a cultura negra nas aulas de artes. As *teoriaspráticas* engendradas exprimem um desejo de maior abordagem sobre o tema racial pelas professoras, nota-se o valor da resistência, contestação, elas (re)inventam formas de abordagens a respeito do assunto para os alunos como forma de burlar um sistema social em que predomina o racismo e a inferioridade do negro, tal como uma luta diária de cada um e de todos nós.

Silva (2009, p.87) nos alerta de que é necessário estendermos as práticas educativas aos processos mais amplos de desnaturalização das representações discriminatórias presentes no texto curricular, no enredo que é a escola, de redobramos a atenção tanto aos materiais escritos, aos conhecimentos ditos oficiais, quanto àqueles produzidos no cotidiano dela. Falar a respeito da importância do racismo no currículo, analisando os processos de matriz mais amplas, institucionais e históricos de construção do racismo, ao invés de tratá-lo como uma manifestação individualizada.

É necessário que se questione as atitudes racistas individuais como parte de uma formação social mais abrangente, como ressalta Gomes (2003, p.74): “Avançar na construção de práticas educativas que contemple o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e unificação que impera no campo educacional”. É preciso entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-las dentro do processo de desenvolvimento humano, como enfoca Candau (2010, p.13): “Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”.

O currículo que está sendo produzido no interior da escola transforma essas necessidades em realidade, porém, há uma necessidade de desconstrução da ideia apresentada por alguns professores de que as questões sobre as diferenças precisam ser meramente incluídas no currículo oficial para constatação de se obter um trabalho desenvolvido para esse fim. Essa ideia por parte dos profissionais colabora para a concretização de um camuflado “currículo multicultural” mantido por acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades (SILVA, 2009). Talvez esse seja um dos fatores porque eventos como o dia da consciência negra sobrevivem nas escolas, os próprios profissionais envolvidos em prol da questão apresentam uma animosidade a esse tipo de celebração.

Recorro a Macedo (2006) para pensarmos na abordagem de como uma política da diferença pode adentrar o espaço escolar, sobretudo os projetos multiculturalistas, a autora trás para a discussão como muitos autores sistematizam a análise desses projetos situando que

de modo geral podemos classifica-los em conservadores, liberais, multiculturais e/ou multiculturais críticos. Com base nos estudos de McLaren (1997), a autora reporta o fracasso de projetos conservadores àqueles baseados em uma naturalização da diferença com definições biológicas entre os grupos assim como os projetos multiculturais liberais condicionados por políticas integracionistas e compensatórias.

Em meio a essas reflexões, a autora posiciona-se sinalizando que tais projetos multiculturais liberais não conseguem incorporar as diferenças nas escolas, ressaltando como algumas ações que propõem uma série de medidas para garantir a melhoria, acesso e permanência de grupos sociais minoritários na escola, programas compensatórios ou em reformas curriculares como a lei 10.639/2003 reduzem as questões raciais a problemas de rendimento, concebendo a escola e o currículo como componentes de inclusão a esses grupos. Neste sentido, “*a educação não é considerada como um lugar em que e produzem diferenças, sendo negligenciadas as relações entre escolarização e as dinâmicas de raça, gênero e classe*” (MACEDO, 2006, p. 337).

Macedo conclui que projetos com caráter monocultural, com privilégio de certas culturas hegemônicas e/ou com endeuamento de uma cultura subalterna “*precisam ser diligentemente banidas das nossas experiências*” (MACEDO, 2006, p. 340). Ao refletir sobre uma ideia multicultural que aponte a necessidade de interação entre as culturas na escola, compreende essa dinâmica enquanto suas relações de poder que as interpelam, numa compreensão do poder colonial presente nas entrelinhas das escolas que exige de nós uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais, porém que isso não implique a contestação da singularidade da diferença humana que somos. A autora sugere a respeito dos repertórios presentes nos projetos multiculturais que:

[...] caberia, então, selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhado pela escola de modo que quanto mais plural fosse à seleção, mais representativo seria o currículo. Trata-se de uma postura que certamente, garante mais visibilidade a culturas não europeias, frequentemente marginalizadas pelas sociedades ocidentais. Isso abre possibilidades de construção de alianças para viabilizar uma abordagem relacional que inclua os subalternos (MACEDO, 2006, p. 341)

A compreensão do currículo como um texto pluralmente cultural desmitifica muitos outros cristalizados, pensar nos projetos multiculturais numa perspectiva integral que considere todas as características, sejam híbridas ou a de pertencimento de um povo, abre possibilidades de percebermos o negro na escola sob uma diferença que compõe a alteridade.

O pertencimento a um grupo racial-étnico constrói uma autenticidade política humana de como nos relacionamos conosco e com o mundo, desta forma, não se reduz a medidas somativas, contudo medidas rotineiras, doses “conta-gotas” de desconstrução a toda essa tipificação que gira em torno das diferenças, preocupado como as diferenças culturais adentram a escola sob a ótica de um corpo estranho, externo ao cotidiano dela. Pois “*a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola”, está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação*”, como afirma Candau (2011, p. 241).

Tenho vivenciado pelo caminhar no chão da escola Vella Alves, de que forma os professores estão conectados intimamente às relações étnico-raciais negras, havendo uma inquietação que movem o seu fazer docente para um diálogo sobre o assunto com os alunos. No entanto, na concepção deles suas práticas singulares acabam perdendo forças perante a homogeneização de um currículo oficial que considera mais imponente e significativo.

No espaço/tempo da escola, por entre as estratégias que envolvem saber, fazer e poder, nos diferentes modos de experimentação e de construção da realidade, são que as *teoriaspráticas* assumem uma força inventiva de outros mundos, ao abordarem nos interstícios do cotidiano escolar assuntos envolvendo a complexidade da identidade e da diferença negra e abrindo caminhos para outras possibilidades de vida. É o que caracteriza o espaço escolar como um “lugar praticado” (CERTEAU, 2014). O espaço praticado é um lugar em movimento, em atividade.

Durante minha trajetória como pesquisadora praticante na escola, observo os eventos realizados e noto como ela se monta com outros cenários nestes dias, abrindo suas portas para a comunidade escolar com fins mais leves e acolhedores, tornando os acontecimentos mais perceptíveis às minhas lentes. Por essas lentes, a cultura negra aparece tomada de efeitos discursivos, numa enunciação simbólica, possibilitando alterar e interrogar a sua identidade, no jogo dos significantes que duplicam sentidos do ser e estar no mundo e demarca o espaço discursivo do qual emerge. Tais movimentos tendem a aparecer de forma celebrativa no contexto escolar, no entanto, é importante um olhar atento para percebermos esse corpo negro como linguagem, corpo social e cultural que dita e interrompe antigas leis, criando temporalidades e espacialidades específicas que expressam cultura, resistência e liberdade.

IMAGEM 7 : Apresentação de carimbó – “Ogum Balailê” do mestre Verequete realizada pela aluna E do 4º ano.



Fonte: Couto (2016)

IMAGEM 8: O jogo da capoeira adentra a escola.



Fonte: Couto (2016)

A dimensão cultural que envolveu alguns acontecimentos na escola durante a realização desta pesquisa traz à tona imagens que nos passam e nos tocam com suas manifestações culturais de matriz africana, como a dança do carimbo, musicalidade tradicional da região norte, herança cultural da mestiçagem entre culturas africana, portuguesa e indígena. O corpo negro aparece como referência mais próxima para reavivar memórias étnico-raciais tradicionais da nossa região, compondo imagens que seguem pulsões sociais, culturais e históricas. A apresentação da dança do carimbó realizada pela aluna E do 4º ano instiga o reconhecimento do corpo negro que, atravessado ao cotidiano da escola, manifestou-se em sua espetacularidade, emergindo expressões culturais de matriz afrodescendente, a cada gesto, expressão e postura que costuram a trama híbrida da representação.

O acontecer da dança do carimbó materializou significados e vivências da cultura negra, estabelecendo inúmeros processos de comunicação e de expressão criadora, desta maneira:

A dança é uma manifestação espetacular que apresenta, em seu contexto, uma ética da estética do cotidiano de herança universal da humanidade, resultante das contribuições que apresentam sua representatividade, tanto a nível local como global (JASTES, 2009, p. 8).

Cada uma dessas expressões culturais, seja a dança ou o jogo, foram tomando cena na escola e notei que apesar de ambas expressões culturais narrarem a cultura negra no seu cotidiano, o jogo da capoeira apresentou-se de forma mais celebrativa. Casualmente em comemoração ao dia da consciência negra a diretora da escola convidou os envolvidos no projeto de capoeira realizado no bairro do Jurunas para uma rápida apresentação.

No entanto, apesar da efemeridade da circunstância, tal apresentação permitiu uma interação intercultural traduzida em linguagens com sentidos múltiplos que foram sendo

partilhadas por cada um dos que puderam assisti-la. Neste dia, crianças negras e não negras que participavam do projeto encarregavam-se de ir convidando os demais alunos a participarem do jogo, enquanto o mestre explicava as regras do jogo, eles iam se apresentando por meio das performances dos seus corpos, encantando e interagindo com todos.

Os estudos de Miranda e Souza (2016) destacam que o jogo da capoeira estabelece uma específica relação com a cultura e seus processos de socialização numa interação social que pressupõe não apenas assimilação da compreensão do jogo pelo jogo, mas de um saber histórico-cultural socializado ludicamente. Afirmando que:

Percebemos por meio da prática do jogo da capoeira o laço indissolúvel formado na relação do jogo com a cultura. Pela socialização dos saberes, musicalidade, ritmos, movimentos corporais destaca-se a dimensão cultural do jogo da capoeira, a memória viva da cultura afro-brasileiras e manifesta na roda de capoeira como fenômeno cultural (MIRANDA E SOUZA, 2016, p. 59).

Bhabha (2014) instiga a pensar, no campo dos estudos pós-coloniais, no sentido de que tais expressões marcam a sobrevivência da cultura, compreendendo os fenômenos numa demanda de reconstituição do discurso da diferença cultural, o qual exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais, bem como de rearticulação do “signo” que possibilita emergir outras identidades culturais, num indeterminismo que marca um processo conflituoso, mais produtivo de significações culturais que ocorrem no interior das fronteiras reguladas do discurso social, haja vista que somente através de um processo de alteridade a identidade cultural e política vai sendo construída.

A cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado- na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação. (BHABHA, 2014, pp. 281-282)

Gomes (2003) questiona sobre a importância de a escola avaliar de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade da cultura negra, explicando que esta só pode ser compreendida na sua relação com as outras culturas num processo contínuo de troca, mudanças, criação e recriação, de significação e ressignificação enfatizando não ter genuinidade nesta relação, por isso, quando a escola desconsidera este aspecto tende a essencializá-la e submetê-la a um processo de cristalização ou folclorização da cultura. Complementando o raciocínio, Gomes (2003) expressa que:

Na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. (GOMES, 2003, p.79)

Tal posicionamento remete novamente aos estudos pós-coloniais de Bhabha, quando o autor toma a cultura como *estratégia de sobrevivência* definindo-a tanto de forma *transnacional* como *tradutória*: justifica ser transnacional, pois nos discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizadas histórias de deslocamento cultural, e tradutória porque tais deslocamentos se fazem acompanhados por outras ambições territoriais.

Seguindo tal pensamento, passo a notar os acontecimentos culturais que adentraram o espaço naquele dia como ressonância de posições narrativas que ora afirmam ora ampliam uma nova dimensão de colaboração tanto no interior das margens do espaço-nação como de divisor de fronteiras pré-estabelecidas. Margens de uma impossibilidade de colonização do pensar e agir que se move e produz a todo instante, de diversas maneiras, constituindo outros modos de ser negro que entrelaçam o cotidiano da escola e o produzido no seu exterior.

Traduções e hibridizações irrigadas pelo fluxo das narrativas da vida comum, da existência e da linguagem de todo dia que, enredadas nas redes de compartilhamento tecidas na escola, (re)avivam a cultura negra permutando-a e configurando-a para novos tempos. Pois, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores, existem muitos currículos em ação nas escolas em que os processos culturais são realizados em determinados contextos sociais, históricos e econômicos que se interpenetram e se influenciam.

4.1 NARRATIVAS/IMAGENS I – O CORPO NEGRO E O RACISMO (EM) CENA

Na escola Vella Alves se observa a presença bastante expressiva de alunos e funcionários negros circulando em seu cotidiano, as diferenças étnico-raciais são artilosamente produzidas e requerem momentos de atenção e reflexão. Tais praticantes do cotidiano vêm atuando como peças centrais para que as discussões das diferenças étnico-raciais negras ganhem espaço na escola, situações de preconceito racial são constantes nesse espaço, seja entre as despojadas conversas nos corredores da escola, no momento do recreio ou na hora pedagógica concentrada na sala dos professores.

O assunto vem à tona com frequência ao socializarmos sobre o uso de um material pedagógico, comentarmos sobre a influência midiática na realidade dos alunos ou durante a

socialização de um filme assistido, com frequência sente-se a necessidade de abordarmos sobre o preconceito racial. Tema que ganha corporeidade nos constantes relatos com ar de desabafo dos profissionais negros da escola. As diferenças étnico-raciais manifestam-se conectadas em direção as vidas e os mundos que se fazem presentes.

As narrativas a seguir são fragmentos de uma conversa entre muitas vozes tecidas durante a socialização do filme: “Vem dançar comigo”¹⁸, assistido durante a semana pedagógica antes de iniciar o ano letivo de 2017.

IMAGEM 9: Cena do filme- “Vem dançar comigo”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xjBAVwSry6o>. Acesso em 15-05-2017

A coordenadora pedagógica do turno da tarde reuniu com o corpo docente para ouvi-los sobre o que consideraram do filme. O enredo do filme retratava a cotidianidade de uma escola pública num cenário norte-americano seguindo contornos que subsidiavam a problematização antagônica sobre alta e baixa cultura. A cultura popular (cultura negra) representada na vivência dos alunos negros e a cultura alta, erudita (cultura branca) representada pelo professor de dança de salão inserido na escola num projeto de ressocialização com os alunos deficitários.

¹⁸ O filme se passa em torno do personagem Pierre Dulaine, um dançarino de salão profissional, que se torna voluntário para dar aulas em uma escola pública de Nova York. Pierre tenta apresentar seus métodos clássicos, e enfrenta resistência por parte dos alunos que em sua maioria são negros e se interessam por hip hop. É quando deste confronto nasce um novo estilo de dança, mesclando os dois lados culturais o dançarino consegue promover movimentos artísticos dentro da escola.

Naquela tarde na escola Vella Alves surgiram muitos questionamentos envolvendo a cultura negra. Alguns professores referiram-se ao enredo do filme como um retrato da realidade assistida na escola, focalizando sobre a violência e indisciplina dos alunos e expuseram como seria bom se houvesse aulas de dança na escola. Certo momento, uma professora posicionou como os alunos negros do filme não tinham cultura e ao conhecer a dança de salão os tornavam mais cultos:

- *O próprio negro tem preconceito com ele mesmo*
- *Todos nós temos preconceito*
- *O preconceito não está nas pessoas, tá em mim mesma, eu faço as coisas pra parecer branca.*
- *Eu vejo aí cada negão cheiroso!*

A partir de então desencadeou um debate sobre o tema sobre racismo, aguçado pela fala da coordenadora F do turno da manhã. O filme neste dia trouxe à tona alguns questionamentos sobre o ser negro, a coordenadora F desabafou falando sobre si e um pouco de seus antepassados, sua bisavó que era escrava e usada por brancos, prática constante nos tempos da escravatura. Nesse dia ela expôs como sua família foi se constituindo, tornando negros híbridos de hoje, prolongando uma conversa com o restante dos docentes tomada de culpa pelo desejo que tem de parecer branca. A coordenadora em questão foi uma das primeiras pessoas com quem tive contato na escola, inicialmente como foi posto, ali ainda não era o *lócus* da minha pesquisa, no entanto, já me encontrava envolvida com os estudos culturais e pós-coloniais, suas narrativas funcionavam para mim como assertivas aos questionamentos que surgiam.

Durante a conversa tecida, onde uma professora ao posicionar-se sobre como ‘os alunos negros do filme não tinham cultura antes de conhecer a dança de salão’ e como ‘isso foi importante para torná-los mais disciplinados e evoluídos culturalmente’, notei que o debate abria espaço para analisar o modo como as representações do negro e sua cultura são subjugadas, tidas como fora da normalidade, direcionando-o para um padrão cultural identitário que reluz um desejo pelo embranquecimento.

Tal posicionamento dentro dos estudos culturais e pós-coloniais nos direciona a perceber de que forma as classificações/hierarquizações culturais que encharcam as narrativas nacionais produzem práticas de subjugação que colonizam o pensamento, discriminam, desqualificam o outro, mas simultaneamente, resistem e subvertem, é o que BHABHA (2014) descreve como uma representação da diferença, uma reconstrução tendenciosa de discursos de

poder que se articulam numa enunciação do presente colonial, podendo ser interpretado numa cisão discursiva de ordens imperialistas nos momentos de sua autoridade enunciativa.

O autor ressalta que é importante darmos conta de que o processo de invisibilidade da diferença cultural é uma produção estratégica para a negociação dos saberes da diferença, pois são eles que darão sentidos às negociações sociais e culturais. Afirmando que:

É essa vicissitude da ideia de cultura em sua enunciação precisamente colonial, cultura articulada no momento da sua rasura, que dá um não sentido aos significados disciplinares da própria cultura – um não senso colonial, entretanto, que produz estratégias de autoridade e resistências culturais poderosas, embora ambivalentes. (BHABHA, 2014, p.217)

Naquela tarde, os discursos traçavam-se por caminhos antagônicos e ambivalentes. Na pequena sala, as vozes tecidas compartilhavam das suas experiências retratadas no filme, entre as redes de saberes, fazeres e poderes abriam-se possibilidades de pensarmos no outro da cultura. Transformando-se num espaço de descobertas e desabafos, algumas professoras tentavam justificar seus fazeres e sua posição diante o negro e sua cultura, enquanto outras chamavam atenção sobre a importância do assunto na escola. As *teoriaspraticas* colonialistas, discriminatórias entraram no cerne da discussão como ponto relevante a ser dialogado no seu cotidiano.

Para Fanon (2008), o desejo no corpo negro para o embranquecimento caracteriza-se além de um esquema corporal individual, não deve ser interpretado como uma simples neurose particular, todavia, sobretudo, um esquema histórico-racial de um corpo que fala diante da repulsa do outro. O racismo impõe aos indivíduos desvios existenciais: “aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008, p. 30). Assim, o autor prossegue na sua analítica acerca do processo da negação negra:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incertezas. [...] Lenta construção do meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva. (FANON, 2008, p.104)

Do ponto de vista da diáspora em Stuart Hall (2000, p.31), o negro, ao mover-se num processo diaspórico nas nações colonizadas, sofre interferências de uma vida cotidiana repleta por uma cultura popular e de massa, tendo sua identidade formada e transformada no

interior das representações que são estabelecidas nas identidades nacionais. A cultural nacional pode ser considerada um “discurso”, um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos.

Dessa forma, uma cultura branca, eurocêntrica acabou ganhando espaço, sendo concebida como soberana. Essa superioridade instaurada estabeleceu nas relações humanas a vontade no corpo negro pelo corpo branco e todos seus arquétipos e aspectos culturais, gerando um conflito constante ao negro para o seu modo de ser no mundo. No decurso histórico, a cultura negra tornou-se ordinariamente inviabilizada por uma cultura de dominação branca.

Com as implicações decorrentes dos estudos pós-estruturalistas, a cultura deixa de ser compreendida como o conjunto de crenças, valores e tradições e passa a ser pensada como um campo de luta e contestação que envolve também, todavia não apenas estes (e/ou outros) sentidos comuns partilhados pela linguagem. “A cultura está implicada com a forma pela qual tais experiências, crenças, tradições são produzidas nos sistemas de significação, estruturas de poder e instituições sociais” (MEYER, 2000, p.370).

Seguindo esses aspectos, Silva (2009) nos esclarece que numa abordagem cultural contemporânea, questões racistas não têm como serem analisadas fora das representações que as envolvem, não se trata aqui de verdade e falsidade, entretanto, de como o negro é representado que, por sua vez, é dependente das relações de poder. Nas considerações de Meyer (2000, p. 370), “quem e o que nós somos se define em relação àquilo que nós não somos e a operação de poder que está envolvida nesta definição nos posiciona de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes efeitos, nas sociedades/ grupos em que vivemos”.

Com base nessas análises referentes ao racismo, verificamos que os significados e as representações sobre o negro e sua cultura são produzidos cotidianamente por meio de atravessamentos que ora os enrijecem, ora os desemolduram, na interação diária que faz emergir múltiplas produções de sentidos, questionamentos carregados de seus “eus” e seus “outros”, potencialidades, dizeres e fazeres singulares que nos permitem tamanhas possibilidades num processo de des(formação) do que somos e seremos. São as “redes de *fazeressesvalores* múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre os sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores” (OLIVEIRA, 2011, p.88).

4.2 O LUGAR DO CORPO NEGRO EM UMA REALIDADE ESTEREOTIPADA

Neste sentido, separei um trabalho realizado pela professora de Artes com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em que esta, demonstrando-se inquieta ao assunto a respeito das diferenças étnico-raciais, procurava inseri-lo nos seus fazeres cotidianos na escola. Neste dia, ela realizou com os alunos uma atividade de autorretrato, solicitando que eles se autodesenhassem ao modo como se enxergavam.

IMAGEM 10: AUTORRETRATO DA ALUNA ANO



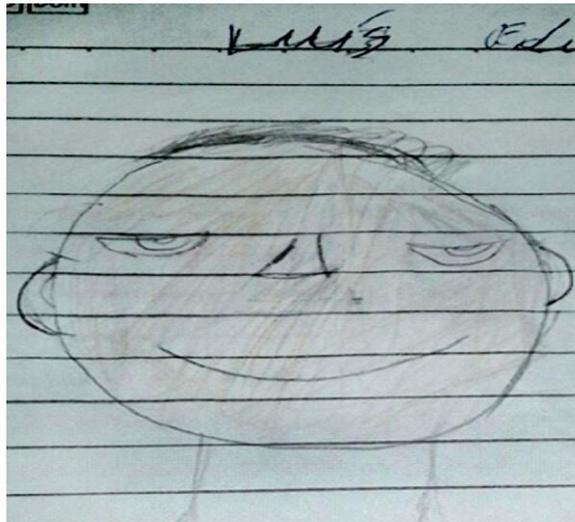
FONTE: TEIXEIRA (2017)¹⁹

A IMAGEM 11: AUTORRETRATO DO 5º ALUNO B- 5ª ANO



FONTE: TEIXEIRA (2017)

IMAGEM 12: AUTORRETRATO DO ALUNO C DO 5ª ANO



FONTE: TEIXEIRA (2017)

¹⁹ As imagens foram fornecidas pela professora de artes que desenvolveu essa atividade com os alunos do 5º ano em 2017.

Quando a professora me mostrou o trabalho desenvolvido pelas crianças, procurei selecionar três imagens para trazer ao texto que direcionassem a refletir como o racismo se faz presente nas representações construídas pelas crianças. Desta forma, são necessários alguns esclarecimentos para compreendermos como se deu esse processo: o autorretrato A foi feito por uma aluna negra, o B por um aluno com traços indígenas e do aluno C também negro.

Como os trabalhos estavam identificados e conheço os respectivos alunos, logo chamou minha atenção à presença dos olhos, cabelo e pele tonalizada bem clara e outros traços físicos desenhados bem diferentes da realidade da aluna A e do aluno B, enquanto o aluno C trouxe mais veracidade à sua aparência física e representação.

Tal atividade realizada pela professora de Artes possibilita abordar os modos de ser negro no Brasil convivendo diariamente com o racismo, seja declarado ou camuflado, haja vista que fica claro como alguns alunos se auto representaram seguindo padrões de beleza branco num explícito eurocentrismo presente nos seus modos de pensar e agir.

Essa não identificação negra e indígena advém das imagens colonizadoras, historicamente propagadas em sua inferioridade étnico-racial, quando não, são imagens veiculadas de forma marginal, em que a criança e o jovem negro/indígena não desejam ser identificados com seu grupo étnico-racial por meio da ótica da inferioridade, por estereótipos que os diminuem e excluem social e culturalmente frente à hegemonia branca instaurada.

Pelos estudos pós-coloniais de BHABHA (2014), voltamos a pensar a questão dos efeitos de poder presentes de forma discursiva nas práticas que constroem o espaço colonial, uma problemática da presença de um ausente, aparecendo como signo visível de autoridade.

Quando as metáforas oculares da presença se referem ao processo pelo qual o conteúdo é fixado como “efeito do presente”, encontramos não a plenitude, mas o olhar estruturado do poder cujo objetivo é a autoridade, cujos “sujeitos” são históricos [...] Reside na força da ambivalência dar ao estereótipo colonial sua atual forma de ser: assegura sua repetição ao mudar as conjunturas históricas e discursivas; informa suas estratégias de individualismo e marginalização; produz este efeito de verdade provável e de predicabilidade que, no caso do estereótipo, deve aparecer sempre em excesso, mais do que ser provado empiricamente ou construído logicamente. (BHABHA, 2014, pp. 180 -1).

Tendo por base a negação/aceitação da estética negra numa sociedade que padroniza a beleza europeia, ressignificar uma negritude nesse contexto discriminatório torna-se uma tarefa extremamente difícil. O não reconhecimento dos alunos negros à estética do seu corpo processam as formas de alteridade racial/cultural/ histórica construída ao longo dos tempos na sociedade brasileira, por isso os estudos pós-coloniais chamam atenção para questionarmos regularmente os estereótipos como um “modo de representação complexo, ambivalente e

contraditório, (...) exigindo uma ampliação de análise que modifica o próprio objeto, percebendo a diferença num processo de significação e trajetória de desejo” (BHABHA, 2014, pp.120-124).

Desta forma, o desejo pelo corpo branco sentido por negros passa a ser compreendido não somente como algo a ser negado, todavia a ser questionado sobre o porquê deste desejo, as relações de alteridade que foram estabelecidas em torno da inferiorização do corpo negro, por isso HALL (2016) salienta que na estereotipagem se estabelece uma conexão entre representação, diferença e poder.

Após o trabalho realizado, tive vários outros encontros com a professora que partilhou dessa sua experiência, contou como realizar esse tipo de trabalho em sala de aula é muito gratificante para ela, mesmo ficando perplexa, com os resultados todas às vezes que o faz, devido aos arquétipos de um corpo branco estar tão presentes no momento da autodescrição dos alunos negros. Não obstante, ressaltou a importância da expressão artística como modo de trabalhar a subjetividade identitária (negra), pois, por mais que as crianças não aparentem ser da forma como se autorretrataram ocorria, neste momento, uma produção da autenticidade, de desejo por um corpo que envolvia sentidos e sensações produzidos socialmente.

A cada despojada conversa nos tornava cada vez mais próximas e abertas ao diálogo, no tracejo da cotidianidade que alicerça certa confiança para falar de si, sobre os pesares da vida, dissabores já sentidos que trazemos na bagagem aonde quer que estejamos. A cada “bom encontro”, a professora me contava um pouquinho da sua vida, desvelando algumas de suas frustrações, dentre elas, em relação à sua aparência física rejeitada por sua sogra que lhe oprimia ao considerar num corpo branco um padrão de beleza que desejara para as futuras gerações da sua família.

Percebia a cada experiência pessoal e profissional narrada pela professora como suas *teoriaspráticas* refletiam todo um sentido da sua existência. Os questionamentos dela carregados de vontades, atravessamentos de uma mãe/esposa/nora/professora entre tantas outras personagens da sua vida que, desveladas no cotidiano da escola, ganhavam modos, formas e forças reverberando uma (re)existência a um sistema que lhe encurralara no domínio dos estereótipos raciais.

É certo que o processo de reificação do corpo negro é fruto de narrativas nacionais sabiamente constituídas para manutenção de corpos dóceis a exercerem na sociedade papéis e espaços que a ele estavam destinados. Ainda encontrados comumente em diferentes sistemas representacionais aos negros traços de selvageria, anormalidade e incivilidade em

contrapartida ao corpo branco beleza, civilidade e progresso, resultando numa rejeição a imagem do negro, beleza e estética nos diferentes meios e espaços da nossa sociedade.

As enunciações discursivas de representações enclausuradas em mentes e corpos em que a formulação do estereótipo do dominado é estratégia básica para engendrar uma sociedade racista se efetiva fundamentalmente pelo discurso colonial.

Os estudos culturais e pós-coloniais, especialmente em Hall (2016), explicitam como as representações das diferenças raciais implantam estratégias de cisão entre o normal, o aceitável, do anormal e inaceitável. As imagens produzidas para representar o negro em determinados contextos nos inferem significados na presença de um discurso a priori. O autor esclarece que esta analítica da diferença numa abordagem antropológica poderá ser compreendida como ordem simbólica, de poder cultural, enquanto numa abordagem psicanalítica, aproximando-se no caso das ideias de Fanon, estabelece que esta dialética da alteridade é essencial para a construção do eu.

O autor Fanon (2008) situa a abordagem da estereotipagem como prática de produção de significados, ele explica que essa prática representacional envolve a construção da “alteridade” em relações de exclusão, poder, fantasia e fetiche. Dentro do processo representacional da diferença, a estereotipagem reduz, essencializa, materializa e fixa os negros, pois os discursos ali construídos objetivam enfraquecê-los ao imbui-los de certo fetichismo, dessa forma, a hegemonia branca conserva seu poder.

Desconstruir estereótipos não se reduz à valorização da negritude, mas implica um posicionamento desse corpo diante da produção de significados que lhe representa, construindo liberdade para poder pensar e agir num direcionamento a mudanças estruturais, sociais e culturais que o compõem. Como diz o autor:

Em outras palavras, o negro não deve ser mais colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a manter distâncias; ao contrario, meu objetivo será, uma vez esclarecidas às causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 96).

A construção de anormalidade atribuída ao negro é uma estratégia de poder que circula num discurso colonial, onde os efeitos discriminatórios são visíveis nos sujeitos vítimas do estereótipo racista, gerando aversão à sua negritude e vergonha em pertencer a um grupo racial visto socialmente excluído. Buscar compreender as causas provocadoras dessas atitudes

poderá ser um caminho em direção a uma sociedade mais politizada e preparada para encarar situações de discriminação, saindo do campo da indiferença e do silêncio que margeia o campo das diferenças étnico-raciais.

Foucault (2013) discute sobre o fato dos discursos sofrerem influências de regras sociais, institucionais e detentoras de saber que garantem aos discursos poder de ser aceito como verdadeiro funcionando como um poder de coerção. Declarando que:

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la. (FOUCAULT, 2013, P.19)

Quanto a este aspecto, Hall (2016) situa o filósofo por sua análise de que o poder circula em um nível tático e local e ressalta como essa circularidade do poder é especialmente importante no contexto da representação, pois o “poder não só restringe e inibe: ele também é produtivo; gera novos discursos, novos tipos de conhecimento” (HALL, 2016, p.196). Desta forma, a estereotipagem produz significados e representações que circulam em sociedade, reprimindo e excluindo, envolvendo desejo e poder desvelados por dizeres e fazeres que de tão naturalizados preconizam uma inconsciência política no regime de uma sociedade racista.

As *narrativasimagens* apresentadas nesta secção ajudam-nos a compreender a influência dos estereótipos na constituição dos processos de identificação desses praticantes do cotidiano. Considero que suas produções discursivas ora consolidam a constituição de um sujeito fixado em uma dada categoria considerada padrão ora destoam esta conformidade, produzindo novas formas de descrição de si e do outro, movimentando o campo das diferenças étnico-raciais na escola. Reporto-me à proposição de Hall de que “*o significado nunca poderá ser fixado*”, onde ratifica que o significado são escorregadio e deslizante, redirecionando-o para novos significados impressos nos antigos.

Palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém, e esses significados marginais ou submersos vêm à tona e permitem que diferentes significados sejam construídos, coisas diversas sejam mostradas e ditas. (HALL, 2016, p.211)

Neste sentido, compreende-se como as diferentes estratégias aplicadas pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar podem vir a desmitificar representações fixas do negro, ressignificando-o para outras abordagens discursivas. É o processo astucioso de táticas que ocorrem nas redes de *saberesfazerespoderes* que deflagram as ressignificações das ordens dominantes. Ou seja, é nessas relações de alteridade que as *táticas dos praticantes* se

anunciam permitindo dizeres e fazeres que deixem marcas híbridas de ser, estar e conviver no mundo das diferenças, produzindo micropolíticas com características locais e polissêmicas reapropriadas por aquele que o faz. “Permitindo a *tessitura de acontecimentos culturais* que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza” (ALVES, 2003, p.64).

As táticas e polissemias de sentidos criam-se outras estéticas de existência, ressignificando uma história que não se limita a troncos e navio negreiro, uma vez que os processos de negociação, as hibridizações e os *entrelugares* culturais burlam as identidades, fazendo escapar as estruturas de fixidez do outro e sua cultura.

A complexidade das relações cotidianas que desfaz o jogo do outro, insinuadas por trocas sociais e culturais, num estilo de invenções e técnicas arbitrárias que ecoam sentidos de resistência e liberdade expressa a linguagem ordinária onde “*a ordem é representada por uma arte*” (CERTEAU, 2011, p.83), e isto é o que procurarei viabilizar na abordagem de outras *narrativasimagens* a seguir.

4.3 NARRATIVASIMAGENS II – UM CURRÍCULO SAMBA!

No bairro em que se localiza a escola Vella Alves, ao longo dos tempos foi sendo constituindo uma identidade coletiva conhecida como a “comunidade jurunense”, uma comunidade historicamente específica em meio à zona urbana da cidade de Belém, marcada pela autoafirmação e pertencimento de pessoas e grupos. Por ser uma identidade conhecida como “nação jurunense”, verifica-se que essa identidade é pouco analisada do ponto de vista de suas mudanças históricas, beirando a essencialismos quando representada como uma verdade imutável ou quando opera por “sistemas classificatórios de relações sociais organizadas e divididas entre ‘nós e eles’”, como nos lembra Silva (2008, p. 14).

A exemplo disso, é fortemente encontrado nas letras dos sambas enredos produzidos na principal escola de samba do bairro, a Academia do Samba Não Posso me Amofiná: - “*Jurunas, nação guerreira de História / Rancho tribo de Glória*”. O próprio termo *nação* representa uma “unidade identitária” da comunidade, que se exalta e se opõe a outras. Tais características de construção identitária eminentes no bairro, são componentes constantes na cotidianidade da escola, sofrendo modificações ao se relacionarem com o outro no seu interior, haja vista que “a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (HALL, 2002, p.14).

Identifica-se como processo relacional que ocorre no bairro, haja vista que a comunidade híbrida “jurunense” construída por origens indígenas, negras e ribeirinhas, possui

aspectos sociais e culturais que tracejam a cotidianidade da escola, exemplo disso é o fato de muitos alunos, mesmo residindo há muito tempo na capital, permanecerem entre as idas e vindas a barcos para visitar familiares, amigos, conterrâneos, para festas de santos padroeiros, festivais ou mesmo para estabelecer negócios entre o interior e a capital, situação recorrente devido a muitas famílias da comunidade se sustentarem da pesca e das diversas mercadorias que são vendidas no complexo de feira do jurunas que fica situado ao lado da escola e apresenta o maior indicador de sustentabilidade dos alunos, segundo indica o seu projeto político-pedagógico.

Tal aspecto chamou minha atenção na escola percebendo como esse deslocamento dos alunos traziam outros sentidos de cultura para ela. Impressões desta pesquisadora praticante que interrogava cada passo, numa tentativa de compreender os *mundosvidas* que ali habitavam.

Porém, nesta secção quero destacar as performances do samba ranchista localizado na escola, tido como componente identitário da comunidade do bairro, ele adentra seu espaço através das diferenças que se constituem, num processo de ressignificação das representações sobre o negro e sua cultura, funcionando como prática produtiva deste cotidiano.

As modestas práticas de (re)existência tomam forma no cotidiano da escola, muitas vezes quase imperceptíveis, em uma exigência de um corpo que a cada momento se coloca perante a sua realidade, arquitetando estratégias e táticas de contestação e subversão aos significados e representações do negro e sua cultura contidos num currículo oficial.

Segundo Certeau (2014), essas *maneiras de fazer* embora tenham em sua composição linguagens recebidas e continuem a uma submissão prescrita, desenha as astúcias e interesses dos sujeitos praticantes que não são determinados pelos sistemas onde se desenvolvem. As táticas são produzidas em momentos oportunos. “Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas” (CERTEAU, 2014, pp. 45-46).

As táticas populares desviam as ordens efetivas das coisas. Quando a cultura popular negra adentra o espaço escolar, professores, alunos e comunidade jurunense alteram a ordem de um discurso dominante. Práticas culturais de origem negra, como o samba, interpeladas pelas relações sociais e culturais estabelecidas. Numa concepção certeuniana, denomina-se “*a ética da tenacidade [...] as mil maneiras de negar a ordem estabelecida, o estatuto da lei, de sentido ou fatalidade em uma estética de golpes, operações de artistas onde a ordem é representada por uma arte*” (CERTEAU, 2014, p.83).

Desse modo, mergulho nos sentidos da linguagem que envolveu som, imagem, movimentos e conversações que subsidiaram o evento da feira cultural da escola Vella Alves, cujo tema foi: **“Jurunas onde nasci e me criei”** e possibilitou-me capturar algumas *narrativasimagens*, produtoras de linguagem, operações de *usos* e *consumos* em diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos do cotidiano que tracejam posições sociais, culturais e políticas trazendo à tona “ [...] a existência de um “agora” que é presença no mundo” (CERTEAU, 2014, p. 91).

As representações inferidas nestas narrativas e imagens são compreendidas no seu processo contínuo de ressignificação, emanando sua “representação política”, a qual constitui não somente a identidade, no entanto, a própria realidade, de uma comunidade política, sendo representada em seus valores, interesses, posicionamentos e prioridades. “Isso abre a representação para o constante ‘jogo’ de deslizamento de sentido, para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações” (HALL, 2016, p. 60).

As representações de como a cultura negra do bairro adentram a escola aparecem como prática centralizadora de produção das diferenças, introduzindo sempre outros e mais outros da cultura. Naquilo que Hall (2016) denomina de *circuito da cultura*, em que o movimento da linguagem constrói significados operando em um *sistema representacional*, que é pré-determinado, contingente e relacional, seus sentidos são produzidos dentro da história e da cultura.

No poder inventivo das *teoriaspráticas*, entre tantos currículos realizados encontram-se possibilidades para a construção de significados outros ao negro e sua cultura que produz múltiplos sentidos aos praticantes desse cotidiano. Possibilitando de forma engenhosa, criativa e *ordinária* novos *fazeres* e *dizeres* no cotidiano da escola que contestam os discursos de aprisionamento do outro. Das narrativas de supremacia racial que representam o corpo negro e suas culturas enquadradas, reguladas e coordenadas sob viés mítico, essencialista, folclorizado com estigmas que constroem identidades fixas, subjugadas, colonizadas, fúnebres que não condizem com a linguagem cultural negra enredada na contemporaneidade.



IMAGEM 13: Artes de fazer da professora G
“Eu sou apaixonada pelo rancho, pelo carnaval, essa é a minha essência. Unir as duas escolas que eu faço parte no mesmo bairro, uma atuando como professora e a outra que faço parte da diretoria de quesito e comissão de carnaval. Resgata um trabalho que vai além das expectativas escolar, esse meu amor

pelo rancho ultrapassa barreiras. Ver meus alunos, pesquisando, encenando, confeccionando roupas, aprendendo os enredos oportunizou interagirmos com a cultura local. Levar uma experiência nova para dentro do muro da escola criando alicerces culturais, da cultura afro, indígena. As linguagens da arte e do canto. De uma essência maior que é essa negritude” (PROFESSORA G).

IMAGEM 14: O samba adentra a escola.



O acontecimento da feira é carregado de subjetividades, interesses singulares trazem à tona outras representações ao negro e sua cultura, entre táticas astuciosas no palco da vida cotidiana. Esse acontecer elucidou possibilidades de experiencarmos este outro cultural por outros modos. Apropriando-se de um campo estratégico, discursivo e estético em que professores, alunos, gestão e comunidade puderam compartilhar dessa experiência entre (re)descobertas e emoções.

Neste dia, a professora G como principal mediadora deste acontecimento cultural e os pais/mães, responsáveis dos alunos e moradores do bairro trouxeram o samba ranchista que, imbricados à vida cotidiana desses sujeitos, ganhou movimentos/força dentro da escola, atuando como prática cultural produtiva, constituindo neste instante algumas práticas discursivas relacionadas às diferentes posições sociais e culturais desses sujeitos no espaço da escola.

Práticas produtivas- *teoriaspráticas* fluidas não homogêneas que apresentam emendas, borrões e rasuras atravessadas por outras formações discursivas. Cenas que trazem imagens, ideias e representações acerca do samba, das escolas, do bairro, dos jurunenses, dos negros, indígenas, ribeirinhos e de tantas outras diferenças étnico-raciais que narram um hoje da história.

Hall (2016, p.20) esclarece como os signos e símbolos de significação, sejam eles sonoros, escritos, imagens, objetos etc., servem para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos, uma vez que os significados culturais não estão somente na nossa cabeça, eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos.

Ao *consumirmos* esses bens culturais no seu sistema de produção, o cenário ganha outras formas, metamorfoseando os contratos sociais dominantes que desparalisam o fluxo de uma história repleta de opressão, e desmitificam certas representações sobre o corpo negro e

sua cultura como um ato de poder exercido por relações de forças que tecem as redes de relacionamentos do cotidiano da escola.

Isso implica tecer questionamentos concernentes à cultura negra e o seu processo de articulação política nas formas ambivalentes de construção e desconstrução de identidades, de subjetividades dos sujeitos negros. Reflito sobre tal posicionamento nos enunciados de Fanon (2008), na conclusão de sua obra *“Pele negra máscaras brancas”* quando o autor deixa seu corpo negro falar mais alto, e nos lembra de que boa parte da luta contra uma supremacia étnico-racial instaurada consiste no poder de questionar.

Não tenho o dever de ser isso ou aquilo...

[...] Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que eu caminho, eu me recrio continuamente. (FANON, 2008, p.189)

Desnudando corpos. Compreendendo o corpo negro por lentes mais legítimas, em direção a outros ares de existência, Fanon (2008) desmancha um multiculturalismo técnico, ilustrativo para destacar seu caráter ético e político. Torna-se relevante estarmos atentos no texto que escreve a celebração, e naquele dia da feira cultural pude constatar a impossibilidade de pensarmos em educar nas diferenças enquadrando as relações de alteridade, regulando linguagem, pensamento e sensibilidade, pois o que produzia sentido estava pautado na pluralidade e criatividade humana que somos. Seguindo um pensamento certeuniano, são as relações de forças e suas imbricações sociais e culturais que conectam as “artes de dizer” e as “artes de fazer”.

Relações de alteridade que se processam na cotidianidade de uma história singular e reverberam o (re)existir de grupos sociais subordinados. “Valorizando as diferentes vozes que sinfônica e caoticamente compõem o mosaico de conhecimentos, linguagens, afetos e poderes que constituem e currículos escolares” (FERRAÇO e MAGALHÃES, 2012, p.14).

Os *fazeressaberespoderes* localizados no cotidiano da escola atuam como movimentos-forças produzindo sujeitos e culturas. No seu processo de invenção burlam com as representações hegemônicas, fortalecidos nas criações coletivas e singulares em diversas dimensões dos sujeitos de ordem pessoal, social e cultural, questionando os “possíveis de um coletivo subordinado”.

As *narrativasimagens* a seguir se referem à apresentação das alunas do projeto mundial. No dia deste acontecimento cultural, a repercussão foi tamanha que elas ganharam espaço nos assuntos dos corredores da escola após o evento, especialmente entre as alunas menores que demonstravam admiração à dança, bem como a caracterização da

aluna negra M, principal integrante do grupo, seja o corpo e o cabelo.

A apresentação das alunas consistia numa reprodução musical “Vida de empregue” tema de uma novela global que estava reprisando no momento, em suma a música retrata a rotina de três empregadas domésticas numa mistura de realidade e ficção.

IMAGEM 15: Apresentação- “vida de empregue” realizada pelas alunas do projeto Mundiar.



Cenas que narraram este acontecimento cultural, trazidos para esta escritura nos possibilitam interrupções no pensamento ao tema das diferenças étnico-raciais no cotidiano da escola, entre tantos fios que entrelaçam textos e contextos, vidas e mundos que realizam tantos

currículos.

Na existência da linguagem de todo dia, que move e pulsa, construindo narrativas outras, negociadas, traduzidas e híbridas enredadas pelas redes de *saberesfazerespoderes*, situam-se os sujeitos no mundo. Numa posição, sobretudo política, prossigo com os dizeres de Veiga-Neto (1995, p.45): “*Para nós professores e professoras, isso significa perder a ingenuidade de ver a educação escolar como aparelho de simples mediação e portanto na reprodução. Como ela é bem mais que isso, nosso papel é mais importante e mais difícil*”.

As interinfluências culturais e midiáticas localizadas no cotidiano do Vella Alves podem ser compreendidas como práticas políticas: “[...] uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana” (ALVES, 2010, p.49).

Para os Estudos Culturais, o conhecimento midiático produzido pelos meios de comunicação constrói uma experiência social em que os meios de comunicação agem em sociedade como poderosas instituições culturais. Tal processo que envolve aprendizagem e comunicação também nos interpela em suas circunstâncias de poder e como produtores de culturas influenciam pensamentos, forjam discursos e práticas.

Cabe ressaltar, que a ideia da apresentação musical partiu das próprias alunas que, ao socializarem com a professora, encontraram no evento da feira cultural da escola um momento oportuno para se apresentarem. Lembro que naquela manhã, elas foram uma das

últimas apresentações, timidamente sua professora pediu um espaço à coordenação da escola que organizava o evento para as alunas do Mundiari realizarem uma breve apresentação, não esperavam que causariam tanto impacto entre todos. É pertinente dizer também que o público assistido no projeto Mundiari são alunos/as com distorção "idade e série", e reincidência de evasão escolar.

Desse modo, o desenrolar discursivo da apresentação faz dela uma imensa experiência social e cultural para todos os envolvidos, impulsionam movimentos, ligando gestos e passos, abrindo rumos e direções, dando-lhe sentidos até então imprevisíveis. *Esses nomes criam um não lugar nos lugares: mudan-nos em passagens* (CERTEAU, 2011, p.171).

Levar em consideração a trajetória das alunas que passam por exclusão, pensamos sobre o poder inventivo que o cotidiano escolar tem para oportunizar formas de reversão da sua realidade. Na verdade, a partir do momento que o espaço do Vella Alves se abriu para elas serem livres, conseguiram encontrar num conhecimento midiático modos de desconstrução de fronteiras, sendo apenas elas mesmas, conseguiram promover naquele espaço enfrentamento aos padrões normativos eurocênticos que tanto massacram jovens e crianças negras, valorizando seus traços raciais, a sua beleza, cor e cabelo.

As diversas expressões da diferença negra que pintam este cenário com seu tom impulsionando-nos a pensar sobre um currículo escrito para além dos textos oficiais abre espaços para outros tempos de significação cultural. O outro deixa de ser visita e passa a ser compreendido enquanto existência na escola, escrevendo seu texto racial conforme as posições enunciativas que ocupam. Traçando caminhos, inventando cotidiano que nos impeça de querer narrar os outros como a nós mesmos.

As *narrativasimagens* em questão se referem à apresentação das alunas do projeto mundiari no dia deste acontecimento cultural, a repercussão foi tamanha que elas ganharam espaço nos assuntos dos corredores da escola após o evento, especialmente entre as alunas menores que demonstravam admiração à dança e todos os arquétipos da aluna negra M, principal integrante do grupo, seja o corpo e o cabelo.

A ideia foi ganhando força de tal forma incentivada pela professora C, ocorrendo uma mobilização para arrecadação de roupas, sapatos e maquiagens para as respectivas alunas se apresentarem no Rancho. Em um dia habitual de trabalho e pesquisa tive oportunidade de estar mais próxima da aluna M que em uma conversa informal descreveu como estava se sentindo diante do que estava ocorrendo com a sua imagem na escola. Trago ao texto fragmentos deste prazível encontro que foi adocicado por copos de refrigerante e pedaços de

bolo, oferecidos por uma professora que comemorava seu aniversário numa sala próxima ao ambiente em que estávamos.

Entre um gole de refrigerante e uma mordida no bolo, ambas olhavam-se num contentamento de podermos naquele momento ter estabelecido uma troca de experiências, num processo de (des)formação de *fazeressaberes* que o cotidiano escolar nos oferece, pois por mais que aquele encontro envolvesse sentidos opostos, seguíamos num mesmo contorno sob os efeitos de sentir a escola como ela é, então, partindo de despreziosas indagações notava certa ansiedade e alegria por parte da aluna em falar de si e da escola.

IMAGEM 16: Alunas interagindo com demais Alunos após apresentação cultural.



“Aqui eu me sinto acolhida, quando eu danço, me sinto maravilhosa.

Eles, as crianças gostam muito de mim. Aqui a gente dança, brinca e se diverte.

Agora, a gente vai se apresentar no Rancho e na escola David Mugarrej na cidade velha, éguaaaaa to nem acreditando” (ALUNA M).

Fonte: Couto (2016)

Observa-se como a aluna enxerga na escola um espaço de acolhida, aberto às singularidades para poder ser quem ela é, seu posicionamento político de valorização à sua cor ecoa na escola atraindo crianças e jovens negros/as que talvez encontrem nela um conjunto de afirmações que dão visibilidade aos arquétipos e cultura de uma contemporaneidade negra.

O racismo persiste em sociedade, seja com justificativas genéticas e fundamentalmente como um fenômeno social, atuando como produto de uma cultura eurocêntrica. Somos obrigados a conviver com a discriminação desde o processo colonial e abolição da escravatura, quando a mesma foi interpretada como uma dádiva da monarquia e não com uma conquista popular em que os negros reinventavam suas condições de vida e de sobrevivência por meio da negociação ou do conflito, como nos lembra Schwarcz (2012).

As negociações e os conflitos de sobrevivência tecem as relações sociais até os dias atuais ganhando caráter de resistência, expressões negras habitam grupos em sociedade que aliadas a outros sujeitos descobrem, localizam, apontam, propõem, aprendem e ensinam outros a agir. Reinventando-os a partir das negociações culturais e dos conflitos já

determinados.

O preconceito foi introjetado nos nossos modos de pensar e agir, seu processo de desconstrução encontra-se entrelaçado nas sutilezas do cotidiano escolar. Desse modo, conviver com este fenômeno social é, sobretudo não silenciá-lo, considerando-nos como autores dessa complexidade, enxergando o racismo nas suas entrelinhas, nos modos de pensar e agir dos outros culturais como um passo legítimo para a visibilidade das diferenças e suas vias de resistências.

IMAGEM 17: Professoras e alunas do Mundial após apresentação musical.

“Aqui na escola não me sinto excluída pela minha cor, uma vez sabe quando fui expulsa de outra escola, porque cortei o cabelo da menina, ela mexia comigo, dizia que eu era feia, que tudo em mim era feio. Hoje em dia entendo que era racismo. Passei por isso agora com a família do meu ex-namorado porque ele é branquelo dos olhos verdes, a mãe dele só me chama de “pretinha”, depois descobri que ele me traiu com uma branquinha que só me chama de macaca. Já chorei muito. Isso dói, sabe.”
(ALUNA M).



A narrativa da aluna expressa o modo de qual maneira as tensões étnico-raciais podem adentrar na escola fazendo desse espaço um campo de conflito, muitas vezes, aliado a ações violentas como as vivenciadas por ela.

Observa-se como as relações sociais e culturais estabelecidas no cotidiano daquela escola, a qual ela havia sido expulsa traz à tona a existência do preconceito étnico-racial entre alunos/as, haja vista que se sentindo excluída e inferiorizada por ser negra, a mesma acaba partindo para o contra-ataque agindo de forma violenta. O que possibilitou a mesma consegue decodificar os atos ofensivos sofridos, como o racismo.

Tal situação alertou-me sobre a necessidade de politização da aluna para compreender sua realidade e poder encará-la de outra maneira. É neste sentido que observo nos *currículos realizados* no cotidiano da escola um espaço privilegiado de socialização e de convivência

que colabora para nossa formação humana de convivemos com o outro, com as diferenças de forma digna e respeitosa.

Construindo caminhos de resistência a exemplo de como queremos que seja o (com)viver nas outras esferas da vida social, uma vez que vivemos numa sociedade violenta e excludente com os negros, no entanto podemos (trans)formar o cotidiano da escola num lugar de resistência e criação, e não de reprodução da ignorância.

O racismo é uma forma de violência simbólica, tendenciosa e complexa, seja para o agressor como o agredido, pois envolve a prática de produção de significados do eu para o outro, do modo como eu me enxergo e o outro me enxerga, algo debatido no campo teórico desta escritura. Ao considerar, a história dos negros da diáspora, seja no Brasil como em outras localidades, foi constituindo-se num regime racializado de representações que abrange essencialização, reducionismo, naturalização e oposições binárias, tudo preso no jogo de poder hegemônico e eurocêntrico.

Desse modo, as ofensas recebidas pela aluna exemplificam a inferiorização da beleza negra na sociedade brasileira, tornando-se comum, casos de pessoas que usam forma depreciativa para se referir às características físicas das pessoas negras, praticando a segregação, exclusão e indiferença ao outro, o diferente dele, como aconteceu com a aluna na escola e fora dela.

Após ouvir os seus relatos, passados alguns dias da sua apresentação consegui entender a relação daquela aluna com a escola, sempre simpática com os outros especialmente com as crianças menores permitindo que elas pegassem nas suas tranças, rindo bastante quando as mesmas tentavam imitá-la jogando seu cabelo de um lado a outro. Cabe ressaltar que havia nela um contexto de afirmações que eram necessárias para valorização do seu eu, assim como de desconstrução de outros estereótipos.

Penso quão importante foi aquele momento para ela. O incentivo da professora e da escola colaborou para sua superação e permitiu sentirmos o pluralismo humano, cultural e social existente naquele espaço escolar, legitimando faces e vozes que já foram silenciadas, e que agora contribuem para a promoção de ações contra a violência na escola, entre elas o racismo.

Mesmo que a apresentação cultural das alunas negras ter ocorrido num processo eventual na escola, esta ganhou uma dimensão política, social e cultural que ultrapassou seus

próprios muros, envolvendo novas experiências e sentidos para as integrantes do grupo, a professora que as organizava e todos que participavam, mesmo que apenas assistindo.

Tal acontecimento na escola propõe pensarmos também nas possibilidades de circulação da imagem do negro no ambiente escolar, tendo como fundamento a análise da representação não em um viés estático ou essencialista, mas como *prática de produção de significados*.

Neste sentido, os estudos culturais e pós-coloniais, por meio de Hall (2016), situam as estratégias de inversão dos estereótipos, tomando-os como processo de *transcodificação*, que objetiva transformar a imagem do negro para diferentes maneiras e significados que de certa forma conteste a supremacia racial instaurada na identidade nacional. Desta forma, ele explica dentre as contraestratégias explicitadas na sua obra, aquela que opera dentro das *complexidades* e *ambivalências* da representação em si e como ela tenta contestar a partir da sua esfera, pois:

Esta mais preocupada com as formas de representação racial do que com a introdução de um novo conteúdo. Ele aceita e funciona juntamente com o caráter instável e mútavel do significado e entra, por assim dizer, em uma luta pela representação, embora reconheça que não haverá vitória final, pois não existe possibilidade de fixar os significados. (HALL, 2016, p.119)

Neste contexto, o movimento social, cultural e político estabelecido pelas alunas na escola deslocam as representações estereotípicas do negro num corpo que está inscrito simultaneamente, mesmo que de modo conflituoso tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder (BHABHA, 2013, p. 119).

Vejo na pluralidade criativa daqueles que praticam o cotidiano da escola, formas de enxergarmos o negro naquilo que Fanon nos chama atenção de um reconhecimento recíproco entre os diferentes grupos humanos, que não pode ser unilateral como ocorre em sociedades racistas, onde apenas o grupo dominante é reconhecido não a partir de uma suposta essência negra, mas de um reconhecimento da humanidade negra. *“Todos os dois tem de afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação”* (FANON, 2008, p.191).

Os movimentos de tessitura e partilha dessas redes indagam os significados estabelecidos a priori nas representações acima, trazendo marcas híbridas desses sujeitos, traços sensíveis desses objetos de discurso, imprimindo pensamentos, palavras e sentidos que transbordam os fazeres da escola, sejam eventuais ou corriqueiros.

Essa dinâmica pode ser vista na potencialidade do coletivo, no fazer cotidiano que pulsa mais fortemente do que qualquer linha escrita em documentos oficiais e que nem sempre são ditas:

Discursos que precisam incluir outros discursos alternativos, e que, apostam sempre em suas próprias explicações.

Discursos que ficam a espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos.

Discursos que tentam reduzir os idiomas e os modos de ser e existir dos sujeitos cotidianos em cujos corpos encontramos registradas as marcas dos usos e das transgressões.

Discursos que têm olhos distraídos, que deixam de ver tantas outras coisas além daquelas que foram tornadas visíveis. (FERRAÇO, 2016, p.37)

Tais *imagensnarrativas* se colocam como abertura para pensarmos não sobre o outro, entretanto *com* o outro, a partir da narratividade dos acontecimentos que nos oferecem pistas para produzirmos outros sentidos de desenclausuramento do negro no currículo da escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um passo. Uma passagem. Um percurso. Irei nestas considerações finais tentar colocar por escrito um pouco desta trajetória que me forma, todavia, sobretudo transformou-me numa saída de mim para outra coisa, como um salto a um abismo sem finitude, descobrir-me no caminho das descobertas.

Aventura essa que me pôs em risco. Perigo que me provocara medo inicial, desconfiança de mim mesma, pois foi preciso despir-me de antigas utopias, dar lugar ao novo, desamarrar-me do passado, tarefa difícil para quem encontrara justamente nele suas mais doces lembranças.

Meu encontro com as questões negras e os estudos pós-críticos e com as pesquisas do cotidiano impulsionaram-me a organizar uma vontade inicial, escrever sobre a diferença étnico-racial negra. Assunto pulsante dessa pesquisadora praticante que encontrara entre alunos, professoras, colegas de trabalho, amigas pessoais, conversas formais e informais no dia a dia escolar, vozes, pensamentos e olhares (re)existentes. Atravessamentos iniciais que direcionaram-me a perseguir caminhos sinuosos e de aprazimento neste curso de mestrado.

Minha inserção no bairro do Jurunas e na escola Vella Alves trouxe não somente a resolução do problema que estava ocorrendo em conciliar o trabalho com a intensidade de estudos, encontrara naquele lugar meu campo de pesquisa; num ambiente convidativo pude sentir a experiência desta pesquisa. Desse bairro trago movimento e som dos sujeitos que recriam cotidianamente a tradição, dando espaços para outros movimentos sociais e culturais constituídos nas redes de compartilhamentos e sociabilidades estabelecidas naquele espaço escola-comunidade.

A transitoriedade dos encontros culturais acontecidos na escola – que provocam o pensar sobre os modos de descolonização do currículo, de como os fazeres da escola formam e transformam sujeitos e culturas –, coloca em jogo experiências e sentidos, inculcando novos saberes, produzindo outras reflexividades sobre as diferenças étnico-raciais e o currículo da educação básica.

O convite realizado nos estudos do cotidiano de Michel de Certeau fez-me jogar num movimento articulado nem sempre harmonioso entre o corpo endurecido em frente ao computador ou um pedaço de papel qualquer e num corpo de linguagem, sempre em movimento, atravessado por diversas vozes contidas nos encontros diários que ressoavam a cada linha escrita.

Penso que numa proposta Certeuniana dos estudos do cotidiano, é o exercício de pensar no continuamente praticado, do (com)viver com tantos outros na escola, um desafio diário numa ética da escuta que dá abertura para os processos relacionais e provisórios que racham com a cronologia da obviedade, desconstruindo o naturalizado para emergir novos “eus” e assim novas palavras e outros pensamentos possam nascer.

Com Ferraço aprendi ser pesquisadora praticante de mim mesma pelos lugares que tenho habitado, no encontro com o outro que me interroga, tendo o fazer escolar como criadores de conhecimentos, transformadores de espaços moventes de relações. Uma caminhada permanente e incessante de poder sentir a escola, *pois caminhar é ter falta de lugar. É processo indefinido de estar ausente e a procura de um próprio* (CERTEAU, 2011, p.170). Em seus *saberesfazeres* ali praticados, tecer possibilidades, visibilizar práticas, legitimar vozes.

Pela visibilidade e potencialidade de *um currículo como narrativa étnico-racial* e as relações sociais e culturais estabelecidas pelos protagonistas da escola, caminhei em direção aos estudos culturais e pós-coloniais, com Bhabha, Fanon, Hall, Silva e outros, com condições de pensar e combater o racismo, a representação estereotipada de um negro escravizado que vem sendo exposto historicamente em nosso cotidiano com diminuição e desigualdade, problematizando os discursos racistas que de tão naturalizados se negam a serem racistas, a estereotipia, a diferença cultural opulente do corpo negro que tonaliza a escola nos seus modos de pensar, agir e interagir com o outro. Movimentos de transgressão de um currículo realizado no cotidiano escolar que faz realçar a vivacidade negra em sua (re)existência, exuberância cultural e identidades múltiplas em vias de transformação.

Considero importante neste momento de reflexividade sobre a pesquisa retomar as suas intorragenções iniciais não com intuito de respondê-las como um dado pronto e acabado, mas de abertura para pensarmos sobre as relações étnico-raciais no cotidiano da escola. Iniciei interrogando sobre: “Que *narrativasimagens* da diferença negra estão sendo produzidas e compartilhadas no cotidiano escolar? Quais práticas de resistência e invenção da diferença negra potencializam esse cotidiano? Quais sentidos de cultura negra estão sendo produzidos e/ou negociados nas tramas do cotidiano?”.

Caminhando pelas *narrativasimagens* construídas no cotidiano da escola Vella Alves durante o período da pesquisa pude experienciar estratégias de resistência cultural como micropolíticas afirmativas de identidade e diferenças. Vivemos em meio a um contexto político complexo com a consumação do golpe contra a democracia, em que o atual governo Temer vem escancarando as portas da discriminação social e racial no Brasil com retiradas de direitos legais

já conquistados pelas minorias negras e outras, como tem sido o caso da não obrigatoriedade das questões étnico-raciais negras e indígenas nos currículos da escola básica.

Penso como os *currículos realizados* moventes das relações diárias podem atuar na escola como um espaço aberto para as vozes coletivas dessas minorias, reverberando desejos e luta por direitos. As *narrativasimagens* 15 a 17 apresentadas no texto desta dissertação demonstram claramente isso, pois tais alunas negras incentivadas por sua professora conseguiram por meio de uma apresentação musical articular formas de (re)existência, ou seja, pelas linguagens do corpo e da arte nos interrogam sobre os padrões eurocêtricos presentes na sociedade em que vivemos.

A repercussão da atração das meninas entre os/as alunos/as possibilitou a influência de pensamentos outros na escola, desencadeando reações favoráveis para que antigas impressões sobre o negro sejam desconstruídas e, mais do que isso, valorizadas não em detrimento ao outro, mas em favor de que sua singularidade cultural represente o múltiplo presente no cotidiano da escola.

Tais relações que vão sendo construídas nesse cotidiano se constituem como possibilidades de luta pelos seus praticantes por meio de processos individuais e coletivos que podem sinalizar diferentes percursos sejam de identificação, classificação ou mesmo de exclusão desse outro. Por isso, as redes de relacionamentos que tecem o cotidiano da escola dão visibilidade aos permanentes processos de negociação cultural que burlam e contestam narrativas discriminatórias dando sentidos aos nossos modos de ver, estar e sentir o outro e as diferenças étnico-raciais, ainda que eventualmente como na situação da feira cultural e/ou no dia 20 de novembro, dia da consciência negra.

Tais *narrativasimagens* capturadas pelas lentes desta pesquisadora praticante que teceu também no início desta escritura alguns fios de memória durante a minha prática docente nos exibem modos de resistências culturais que acontecem no cotidiano da escola. O carimbó, o jogo da capoeira, o samba como manifestações culturais negras, ao ultrapassarem o muro da escola habitam esse espaço dando visibilidade às hibridizações e aos entre lugares culturais presentes na escola-comunidade, fazendo vazar multiplicidades identitárias do outro e suas etnias nos seus modos de ser-existir, pois momentos como esses nos proporcionam (re)pensar as pseudo representações do negro em sociedade, invenções cotidianas que potencializam a vida e nos sinalizam como educadores preocupados com as diferenças nas escolas, sobre quais caminhos seguir no combate ao racismo? Pensarmos como é possível entre as redes de relacionamentos e compartilhamentos criadas no cotidiano escolar construir conhecimentos outros e fazeres significativos sobre as relações étnico-raciais.

Pude observar como as diferenças étnico-raciais vêm sendo narradas e “representadas” no contexto escolar ainda de modo celebrativo, corroborando estereótipos de inferioridade contra o negro, estratégias coloniais de estereotipagem tidos como escravizados pelas narrativas nacionais

construídas. Notei dentre os acontecimentos aqui expostos como seus sentidos diferenciam-se pela forma como tal assunto foi abordado, a exemplo disso destaco a professora de Artes que atenta à problemática insere no seu fazer pedagógico a atividade do autorretrato como percepção estética de si e do outro, no entanto, é importante pensarmos sobre quais questionamentos podem ser levantados a partir das produções com os alunos, pois problematizando tal acontecimento num viés pós-crítico reporto a Macedo (2006, p. 354) quando nos diz: “ O poder colonial exige de nós uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso nos implique a contestação da singularidade da diferença”.

Desse modo, é no processo de negociações culturais que são abertas possibilidades de contruirmos outras “representações” do negro no espaço escolar. Vias de resistências que podem surgir nas entrelinhas do cotidiano, por aqueles que habitam nas fronteiras e tornam-se capazes de nos exibir as diferenças étnico-raciais na sua realidade plural inserida no currículo da escola.

Pois, do que vale tecer sonhos distantes, por um mundo melhor, mais humano, justo e solidário sem nos fazermos persentes no aqui e agora, viventes de uma sociedade ainda inundada por discursos que subtraem pessoas e multiplica o preconceito. Precisamos olhar para os nossos medos e anseios. Da nossa existência que de tão incerta nos cerca na imprevisibilidade do amanhã. Eis o gosto do cotidiano, dos passos dados a cada dia, em meio a vozes lançadas, encontros marcados pelo acaso que movem e pulsam no (re)existir com o outro.

As narrativasimagens desses mundos/vidas presentes no espaço da escola Vella Alves que vieram à tona nesta escritura, são nuances que compõem a cotidianidade da escola, relações humanas atravessadas, dentre outras coisas, por inferências discursivas étnicas e raciais que escrevem o texto racial da escola a todo o momento, sendo negociadas pelas redes de relacionamentos (saberes/fazer/poderes) que as tecem e produzem práticas sociais e culturais de luta e resistência negra movidas nesse espaço.

Movimentos da cotidianidade que funcionam como agentes pulsantes a interrogar sobre as envergaduras desse currículo étnico-racial, sobre o corpo negro na escola como um *corpo* sobretudo *político*, parafraseando Davis (2017) quando a ativista expõe que a política é um desejo que transpõe nossa existência, adentra nos espaços mais íntimos. Naquilo que Fanon (2008) nos impulsiona a pensar num corpo negro situado numa sociedade eminentemente racista, onde a oposição entre negro e branco não pode ser compreendida apenas como uma luta de ideias, mas uma luta fundamentalmente de práticas que precisam ser problematizadas e transformadas.

Perceber essas práticas, entre tantos currículos realizados no cotidiano da escola básica, nos direciona a pensar no caminho das diferenças para além de explícitas polaridades (branco/negro, colonizador/colonizado, etc.), mas buscarmos a pluralidade, no seu fazer criativo que burla e contesta o poder hegemônico. Numa redescoberta do tempo, buscar outras formas possíveis de experiência sobre as possibilidades de reencontro com as diferenças que

habitam entre nós, em nós.

Certamente os materiais curriculares oficiais tendem a posicionar o negro como um outro tão distante, sem cidadanias e direitos, operando em prol das segregações e seletividades, prendendo-os nos troncos da escravidão. Olhar para dentro da escola, é talvez uma tentativa de revelar os tantos –eus negros e negras que (trans)formam esse ambiente, produzindo outros discursos, viabilizando novos desejos.

Desejos que ultrapassam o reavivamento de um essencialismo negro, presente em muitos projetos ditos multiculturais realizados eventualmente na escola. Desmitificar a naturalização de uma identidade nacional criada é pensar nos mecanismos existentes de desapropriação da sua estereotipia que enxerta o racismo. Os fazeres escolares são um desafio diário a essa desconstrução, pois astuciosamente posicionam-se, seja por questionamentos gerados pelos alunos, no planejar de uma aula, de uma apresentação artística ou num simples filme assistido que impulsiona debates.

Acontecimentos que marcam a cotidianidade da escola e se estrutura como modos de intervenção na produção de novos dizeres, fazeres e pensares sobre as diferenças étnicas e raciais. Assim caminhando para a (des)construção de narrativas que permitam a recontextualização de nossas *teoriaspráticas*. As interrogações que me direcionaram neste estudo não se limitam por suas respostas, mas fundamentalmente a pensar nas narrativas étnico-raciais produzidas no cotidiano da escola, entre tantos currículos realizados por seus sujeitos, pensando nos sentidos deste currículo como trajetória, viagem, percurso, um texto que discursa, narra e produz identidades e diferenças. Um *currículo como narrativa étnico-racial* (SILVA, 2009). Currículo que pude experienciar num dado *espaçotempo* escolar, proporcionando-me traçar passos que não sinalizam um caminho final, mas como parte de um trajeto que segue com novos desejos e inquietações a serem (re) descobertos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (ORGS). Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

_____, In: GARCIA. **Continuando a conversa – apresentando o livro**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. Rio de Janeiro: ed:Faperj, 2008.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras.edc**. Mai/jun/jun/ago nº 23,2003.

BARTHES, Roland. **Mythologies**. Londres: Cape, 1972. P.16 – 18.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG,1998.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.

CANDAU, Vera Maria. **Construir Ecosistemas Educativos**. Reinventar a Escola. In: _____, Vera Maria (org.) Reinventar a Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (7ª ed.) (1ªEd.) 2005.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**/Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs). 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Wilma Nazaré Bahia. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores** – Pará, 1970-1989/ Wilma de Nazaré Bahia Coelho. – 2.ed.—Belo Horizonte: MazzaEdições, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, Vozes,2001.

_____; In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A,1998.

_____. **Estudos culturais em educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**. Rev. Bras.edc.2003, n.23, pp.36-61. Moreira, Vera Maria Candau (orgs). 2ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Currículo, narrativas culturais e processos identitários.** Currículo sem fronteiras, V.11, n.2, pp 54-69, Jul/Dez 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2014.
FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO. Carlos Eduardo. **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires/** Carlos Eduardo Ferração organizador. – Rio de Janeiro: Rovel. 2011.

_____. **Pesquisa com o cotidiano.** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____; **Currículos em redes/** Carlos Eduardo Ferração. (organizador)- Curitiba:CRV,2016.

_____; **Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e...** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 645-666, set./dez. 2015.

_____; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, cotidiano e conversações.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

_____; CARVALHO, Janete Magalhães. **Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

_____; GOMES, Marco Antônio Oliva. **Políticas da diferença nos cotidianos escolares ou sobre problematizações das práticas curriculares com ênfase na diversidade.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista. V.11, n.20.p.271-289. Set/Dez. 2015

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais na faculdade de educação. In: SILVA, T.T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Educação identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **Cultura negra e educação.** Revista brasileira de educação. Nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Narrativa e o Futuro social.** Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 22, n. 2. Jul/Dez. 1997, p. 15-45.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JASTES, Eder. Dinâmica cultural nas danças tradicionais. **REVISTA ENSAIO GERAL**, Belém V.1,n.1, Jan-Jun/2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**./ Jorge Larrosa: traduzido por Cyntia Farina. - Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**/ Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.—1.ed – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez.2011.

_____. **Notas para uma dialógica da transmissão**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. **Educação e Realidade**. Porto alegre,2000.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Cadernos de Pesquisa v. 36, n. 128, Maio/Ago.2006.

MATTELART, Armand. **Introdução aos estudos culturais**/Armand Mattelart, Érik Neveu/ trad. Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEYER, D. E. **Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar**. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nos* dos com os cotidianos**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (ORG). Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. – Rio de Janeiro: Rovel. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas**. Relatório de Pesquisa. Financiada pela Pró-reitoria de Pesquisa da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

RODRIGUES, Carmen Isabel. **Vem do bairro do Jurunas: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA**, UFPE. Recife, 2006.

SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

SANTOS, Boaventura de S. “Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L.H, AZEVEDO, J.C SANTOS, E. S (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SILVA, T.T. **Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, 2000.
_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeito**. Belo Horizonte. Autentica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**/Lilia Moritz Schwarcz. – 1º ed. _ São Paulo: Claro Enigma, 2012.

MEYER, D. E. **Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar**. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WILLIAMS, Raymond, 1921-1988. **Política no modernismo: contra os novos conformistas**/ Raymond Williams; tradução André Glaser. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.312p.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 239 p. WILLIAMS.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: . UM CURRÍCULO COMO NARRATIVA ÉTNICO-RACIAL: *imagensnarrativas* da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém – PA, sob orientação do/a Gilcilene Dias da Costa, vinculado/a à/ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo perscrutar os eixos cotidianos inventivos que configuram o texto racial da escola, problematizando as imagens e narrativas dotadas de sentido que se constrói na transferência, no encontro do diálogo que produz diferenças.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail do/a pesquisador/a robertaouto.r@hotmail.com e/ou com o/a orientador/a da dissertação através do e-mail costagilcilene@gmail.com.

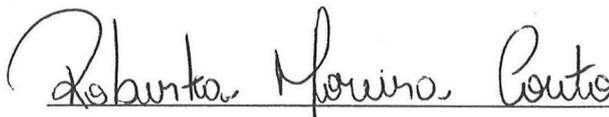
As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém 5 de Julho de 2018.



Nome do/a entrevistado/a
Maria de Fátima V. Bacelar
Cargo: Professora - Função: Diretora
Portaria 3522/2012 SEDUC/PA



Nome do/a pesquisador/a