

Autoetnografia negra feminista: epistemologias e subjetividades para um currículo antirracista

Black feminist autoethnography: epistemologies and subjectivities for an anti-racist curriculum

Autoetnografía feminista negra: epistemologías y subjetividades para un currículo antirracista

Maria Simone Euclides¹

Joselina da Silva²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1903>

Resumo: Dialogar sobre as relações étnico-raciais ainda não é um debate que possamos situar como encerrado, haja vista a continuidade de práticas racistas e discriminatórias presentes na sociedade. Inúmeros são os casos de racismos individuais e institucionais que acometem grande parte da população brasileira. É fato que temos avançado, desde a intensiva atuação dos movimentos negros, bem como do ativismo e agência de negros e negras a favor de uma sociedade livre do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Sem pretender desconsiderar as ações já emergentes no campo da luta contra o racismo na esfera da educação formal, este artigo busca trazer contribuições e reflexões no âmbito do potencial das autoetnografias negras como um caminho epistemológico, teórico e metodológico em prol de um currículo escolar enegrecido e enegrecedor. Assim, o presente texto visa trazer apontamentos sobre como podemos utilizar as autoetnografias negras como referencial na e para uma educação antirracista, colocando ao centro vozes discentes e docentes na construção de outros caminhos possíveis, que lhes caibam, conheçam e reconheçam.

Palavras-chave: autoetnografias negras; currículo; antirracismo.

Abstract: Dialogue about ethnic-racial relations is not yet a debate that we can consider closed, given the continuity of racist and discriminatory practices present in society. There are countless cases of individual and institutional racism that affect a large part of the Brazilian population. It is a fact that we have advanced, through the intensive action of black movements as well as the activism and agency of black men and women in favor of a society free from racism, discrimination and racial prejudice. Without intending to disregard the actions already emerging in the field of the fight against racism in the sphere of formal education, this article seeks to bring contributions and reflections within the scope of the potential of black autoethnographies, as an epistemological,

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.

theoretical and methodological path in favor of a blackened school curriculum and blackening. Thus, this text aims to bring notes on how we can use black autoethnographies as a reference in and for anti-racist education, placing student and teacher voices at the center in the construction of other possible paths that suit them, know them and recognize them.

Keywords: black autoethnographies; curriculum; anti-racism.

Resumen: El diálogo sobre las relaciones étnico-raciales aún no es un debate que podamos considerar cerrado, dada la continuidad de prácticas racistas y discriminatorias presentes en la sociedad. Son innumerables los casos de racismo individual e institucional que afectan a gran parte de la población brasileña. Es un hecho que hemos avanzado, a través de la acción intensiva de los movimientos negros, así como del activismo y la agencia de hombres y mujeres negros a favor de una sociedad libre de racismo, discriminación y prejuicios raciales. Sin pretender desconocer las acciones ya emergentes en el campo de la lucha contra el racismo en el ámbito de la educación formal, este artículo busca traer aportes y reflexiones en el ámbito de las potencialidades de las autoetnografías negras, como camino epistemológico, teórico y metodológico en favor de un currículo escolar ennegrecido y ennegrecidor. Así, este texto pretende traer notas sobre cómo podemos utilizar las autoetnografías negras como referente en y para la educación antirracista, colocando las voces de estudiantes y docentes en el centro en la construcción de otros caminos posibles que les convengan, los conozcan y los reconozcan.

Palabras clave: autoetnografías negras; plan de estudios; anti racismo.

1 APONTAMENTOS INICIAIS

Dialogar sobre as relações étnico-raciais ainda não é um debate que possamos situar como encerrado, haja vista a continuidade de práticas racistas e discriminatórias presentes nas nossas relações sociais. Inúmeros são os casos de racismos individuais, institucionais e estruturais que acometem grande parte da população brasileira. É fato que temos avançado, desde a intensiva atuação dos movimentos negros, bem como do ativismo e agência de negros e negras a favor de uma sociedade livre do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Situamos, aqui, as políticas de ações afirmativas, como a Lei 10.539 e a Lei 11.645 (Brasil, 2003, 2008), uma vez que ambas incidem de modo direto na perspectiva da educação antirracista, tornando obrigatória a inclusão da história da cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica.

Ensaíamos, em textos anteriores³, um exercício inaugural, no sentido de apresentar algumas discussões e interlocuções sobre autoetnografia, aguardando poder contribuir com a ampliação dessa proposta teórico-metodológica e analítica. Então, utilizamos da autoetnografia negra feminista dialogada para problematizar

³ Cf. Silva e Euclides (2021, 2022, 2023); Euclides e Silva (2019).

o âmbito da educação superior, onde atuamos. Paralelamente, é o nosso desejo evidenciar o quanto de racismo e do sexismo seguem ali repousados.

Nesse sentido, este artigo busca contribuir com reflexões no âmbito das autoetnografias negras, como um caminho epistemológico, teórico e metodológico em prol de um currículo escolar enegrecido e enegrecedor. Assim, o presente texto visa trazer apontamentos sobre como podemos utilizar as autoetnografias negras como referencial na e para uma educação antirracista, colocando ao centro vozes discentes e docentes na construção de outros caminhos possíveis, que lhes caibam, conheçam e reconheçam. Para realizar tal diálogo, este artigo consta de três dimensões que, para nós, são caras, a saber: currículo, autoetnografias negras e educação antirracista.

2 CURRÍCULOS E AS RELAÇÕES SABER/PODER/SER

O currículo revela as nossas escolhas, nossos caminhos, nossas concepções e nossos modos de dar sentido. Pode ser considerada também a organização daquilo que elencamos como essencial e necessário para a formação discente. Moreira e Candau (2007) observam que ao currículo estão ligadas as formas de visões e entendimentos sobre a educação nos diferentes tempos históricos. Nessa direção, as teorias dominantes de determinada época incidem diretamente sobre como um currículo será ou não concebido.

Assim, segundo os autores, os aspectos culturais, políticos e econômicos influenciam os currículos de um determinado tempo histórico. Além disso, apontam que, no currículo, incidem os seguintes fatores:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

Os autores ressaltam a importância do currículo como parte fundamental no desenvolvimento da atividade escolar e, por conseguinte, coloca o(a) professor(a) como o agente responsável por sua elaboração, criação e execução. Desse modo, significa dizer que a concepção política e ideológica, ao lado da formação

acadêmica dos(as) docentes, concorrem diretamente para o diálogo do currículo com a realidade social e cultural dos discentes.

Nesse direcionamento, Moreira e Candau (2007), em uma publicação feita a quase duas décadas depois, segue contextualizando sobre a interferência nos currículos. No novo contexto, a autora percebe que a educação encontra-se diretamente influenciada, a partir de uma onda conservadora presente na sociedade brasileira, que se ampliou em confrontação às políticas educacionais implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Essa corrente se ampara no movimento chamado *Escola sem Partido*⁴. Ao mesmo tempo, o texto lembra a presença de todo um movimento de insurgência que se fez presente, contribuindo para a inserção curricular com a entrada de temas como gênero e raça, além de reflexões sobre religiosidades plurais e orientação sexual.

Moreira e Candau (2007), atribuem aos movimentos sociais o enfrentamento desse ambiente conservador ao trazerem novos debates para a sociedade. Assim, constroem estratégias e se voltam contra o silenciamento em relação às diversas identidades que acabam por subsidiar inferiorização. Nesse caminhar, permitem que uma educação democrática e afirmativa seja possibilitada. Como resultado, segundo Moreira e Candau (2007), toda uma gama de produções acadêmicas passam a ser elaboradas.

De acordo com Maria Nilza da Silva e Anny Ocoró (2019), Silva e Ocoró Loango (2019), o eurocentrismo tem estado em posição privilegiada na história da produção científica, bem como na construção das universidades. Assim sendo, os paradigmas ocidentais vêm sendo os preferidos no fazer científico e, nesse sentido, são os que orientam na qualificação dos saberes e da formação acadêmica. Ainda, segundo as autoras, isso coloca na qualificação de não científicos todos os outros conhecimentos advindos de uma matriz não hegemônica ocidental. Essa qualificação recai sobre os povos indígenas e afrodescendentes, o que provoca um olhar desqualificador sobre esses sujeitos, por estarem distantes da matriz considerada universal.

Seguindo o que nos propõem essas considerações, os saberes apontados como outros são vistos apenas como folclóricos e exóticos ou distantes do que se pode considerar ciência (Silva; Ocoró Loango, 2019). Para além disso, a ausência

⁴ Cf. Sousa Junior (2017).

e a negligência sobre esses grupos como *corpus* que compõem e fazem parte da construção epistêmica e cosmológica de ser/estar no mundo direcionam a uma negação em uma dimensão existencial. Acabam, então, por construir um saber, em que tais grupos sociais deixam de ser sujeitos que possuem corporeidades, existências, vivências e saberes em meio às relações de poder. Basilam, portanto, o racismo, o preconceito e a discriminação.

À vista disso, Arroyo (2013) nos apresenta o currículo como um território e, nesse sentido, uma seara de disputas, na qual repousa a centralidade das normativas escolares. Para demonstrar essa reflexão, apresenta o número expressivo de leis e diretrizes que circundam e normatizam a elaboração dos currículos. Portanto, lembra que esses, na atualidade educacional, seguem cada vez mais olhares e normas que tendem a nacionalizar e mesmo internacionalizá-los.

Diversos são os fatores que contribuem para o acirramento dessa contenda. À luz de Arroyo, a seguir, elencamos três deles. O primeiro seria o conhecimento e a tecnologia, que se tornaram alvo de contestações mediante suas diversas interpretações. Outro fator que favorece para que os currículos passem a ser um campo de formação de debates é o reposicionamento de inúmeros coletivos sociais, antes colocados fora da centralidade dos conhecimentos. Assim, suas lutas por reconhecimento exercem grande influência. Em terceiro, está o trabalho docente. À medida que os(as) professores(as) se entendem como sujeitos de direitos e vão ampliando suas formações, percebem a importância dos currículos e colocam sobre eles suas expectativas profissionais e políticas.

Assim sendo, é relevante notar que um currículo forma, informa ou deforma sujeitos, pois possibilita a construção de visão e narrativas de mundos. Por conseguinte, a construção dos conteúdos, que serão selecionados, integra um conjunto de conhecimentos que, cultural e socialmente, foram construídos como “relevantes”. Portanto, podemos concluir que, por muitas vezes, nossas escolhas devem ser compreendidas de modo situado a uma determinada realidade.

Nilma Lino Gomes (2012) observa um processo de transformação na ambiência da constituição dos currículos escolares, em que os saberes anteriormente recusados e propositadamente emudecidos passam a ter maior presença. Tal cenário, segundo a autora, advém do maior protagonismo dos chamados grupos excluídos que individual ou coletivamente se inserem na cena global. Como consequência, sujeitos provenientes desses grupos têm alçados as cátedras acadêmicas

em diferentes níveis e acabam por influenciar as chamadas epistemologias hegemônicas, o que leva às renovações de pensamentos em diversas áreas.

Assim, no caso brasileiro, a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) contribuiu diretamente com os questionamentos sobre um currículo antes cristalizado em uma hegemonia eurocentrada. Logo, o referido texto legal passa a propiciar oportunidades que conduzem à composição de novas epistemologias. E, desse modo, auxilia na construção de novos currículos que dialogam com conhecimentos mais distantes de matrizes antes predominantes.

3 AUTOETNOGRAFIAS NEGRAS: CAMINHOS PARA UM CURRÍCULO

Autoetnografia é uma metodologia de pesquisa que utiliza os dados sobre o self e o contexto de forma a gerar entendimento sobre a conexão entre o eu e os outros inseridos num mesmo contexto, combinando etnografia, biografia e auto análise (Ngunjiri; Hernandez; Chang, 2010).

A seguir, conforme as autoras acima epigrafadas, estamos, então, diante de uma metodologia que nos permite inserir na análise a subjetividade presente no olhar e na prática acadêmica de quem pesquisa. Ainda, na mesma visão, essa metodologia pode ser dividida em três aspectos. O primeiro deles é o fato de ser um método de pesquisa qualitativa. E, como tal, adota uma abordagem sistemática de análise, coleta e interpretação dos dados sobre os fenômenos e os contextos sociais, nos quais o *self* esteja envolvido (Ngunjiri; Hernandez; Chang, 2010).

O segundo aspecto, em consonância com as autoras, é o foco no *self*. Ou seja, a pessoa que pesquisa é o centro da pesquisa, performando, assim, o papel de sujeito e objeto. Desse modo, sendo quem investiga e ao mesmo tempo é alvo da investigação. Logo, “[...] os dados obtidos pela autoetnografia propiciam a quem pesquisa, uma janela através da qual o mundo externo pode ser entendido” (Ngunjiri; Hernandez; Chang, 2010). As autoras reconhecem o alto grau de críticas a respeito dessa metodologia, notadamente no que se refere à junção pesquisador-pesquisado, chegando a assegurar dúvidas sobre sua credibilidade. No entanto, é exatamente o fato de inserir questões de sensibilidade e pensamentos mais recônditos na análise que transforma a autoetnografia numa ferramenta única e pujante a ser utilizada no entendimento de pontos individuais e sociais, bem como na articulação entre eles.

O terceiro aspecto que marca a autoetnografia – amparada nas análises dessas autoras – é a inserção do contexto de forma consciente. Uma vez que a etnografia, o estudo da cultura, dá suporte a essa metodologia, o *self* é conectado com o ambiente social e notadamente com o contexto em que esteja inserido. Ainda, as estudiosas lembram também que a conexão com o *self* não se dá por si só, e sim a partir da similaridade com outros diversos ou até mesmo com aqueles aos quais se opõe. E, assim, completam as autoras: “[...] a atenção etnográfica ao contexto sociocultural é a base fundante deste método de pesquisa” (Ngunjiri; Hernandez; Chang, 2010, p. 3), o que propicia que autoetnógrafos(as) variem em seus trabalhos sobre o que será mais ou menos enfatizado em cada texto. Seja a cultura (*ethno*), a pesquisa em si (a grafia) ou o *self* (auto). Desse pilar, surgem diversos tipos de autoetnografias, sendo a autoetnografia negra feminista uma delas.

Em seu trabalho intitulado “*I am an Angry Black Woman: Black Feminist Autoethnography, Voice, and Resistance*”, Rachel Alicia Griffin (2012) postula que devemos buscar nossas histórias como referência para decifrar possibilidades de construção de ferramentas que auxiliem na edificação de nossas liberdades, bem como de armas para os povos oprimidos.

Assim, o uso apropriado da autoetnografia – segue a autora nos lembrando – autoriza que possamos utilizá-la como uma contribuição crítica ao conhecimento, além de permitir demonstrar que nossas histórias coletivas de luta estão diretamente vinculadas às nossas individualidades. É ainda Griffin (2012) quem nos informa que autoetnógrafas negras feministas têm como tarefa registrar que os destinos das mulheres negras estão conectados e que a luta segue em frente. Portanto, auxiliada no que nos imprime a autora, a autoetnografia está longe de ser uma metodologia que se revele pela tão proclamada neutralidade científica.

O pensamento feminista negro consiste em ideias produzidas por mulheres negras que elucidam um ponto de vista de e para mulheres negras. Seguindo nessa linha de pensamento para elaborar sobre uma autoetnografia negra feminista, podemos recorrer a Collins (2016) quando nos afiança que são as mulheres negras que produzem as ideias para compor o que se convencionou chamar de feminismo negro. E o fazem a partir de seu ponto de vista e de suas experiências, que são de diversas ordens e subjetividades, as quais vão desde classe, região, idade e orientação sexual, sem excluir um olhar universal em sua análise.

Assim sendo, por autoetnografias negras nomeamos a prática de reflexão, análise e teorização do vivido individual e coletivo, em que as vozes, subjetividades e agências de mulheres negras são cruciais, ao mesmo passo que somos narradoras(es), autoras(es) por excelência daquilo que trazemos para o centro do diálogo, da crítica e das construções e/ou desconstruções. Consideramos a autoetnografia como caminho metodológico e um modo de racionalizar o vivido e nomear sentidos no fazer científico. Bem longe da ideia canônica de que “fazer pesquisa” exige objetividade e distanciamento. Pelo contrário, a primazia da autoetnografia consiste em uma perspectiva inversa, em que o saber de quem pesquisa não está descolado do sentir, do eu/nós e de nossa capacidade de também reescrever e ressignificar.

As dimensões de vida da população negra, em sociedades em diáspora como a nossa, são atravessadas, muitas vezes, pela condição do não ser, pela falta, pela ausência e pela exclusão desumanizadora do eu/nós sujeitos de direitos. Paralelamente, a não garantia das condições materiais de existência evidencia também o dificultar do ensino da fala, da escrita e da escuta. Desse modo, as autoetnografias negras se constituem como um caminho também político, teórico e epistemológico, ora de denúncias, ora de anúncios ou de ambos. A escrita autoetnográfica nos permite, por conseguinte, um rasgo, para além dos cotidianos que nos acometem.

Então, o que se prioriza nas autoetnografias é a capacidade cada vez mais autônoma, ousada e criativa, em que quem pesquisa é o pesquisado, e os “achados” enegrecem ainda mais nossa forma de ser, saber e estar neste emaranhado de mundo. Assim, o processo é mais importante que os resultados, e o que elencamos como primazia para análise constitui a matéria-prima necessária para as desconstruções e escavações interiores, abertos para o que daí poderá emergir e contribuir na análise acadêmica.

4 APROXIMAÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS NEGRAS E UM CURRÍCULO ENEGRECEDOR

Como dito nas seções anteriores, partimos da premissa de que somos sujeitos de histórias, práticas e fazeres, bem como concebemos também a nossa realidade. Desse modo, ao nos inserirmos nos espaços institucionais como, por

exemplo, a escola, carregamos conosco nossa pertença e cosmovisão. Dadas as dimensões já apontadas da relação currículo e poder, ao adentrarmos o espaço educacional, acabamos por nos tornar uma pessoa em meio à multidão. Somos transformados em “alunado”, isto é, grupo homogêneo no qual nossas subjetividades e particularidades são, por vezes, ignoradas perante um esquema curricular que se diz neutro e ao mesmo tempo uniformizador. Como é possível criarmos vínculos, aprendizagens e educações ao desconsiderarmos que, no espaço escolar, circulam e bailam uma infinidade de inteirezas, histórias e memórias?

Aqui, situamos como caminho possível o exercício autoetnográfico para o conhecimento e reconhecimento das várias identidades presentes no cotidiano escolar para o encontro de uma pedagogia sensível: da escuta e da práxis antirracista. Mas como articular isso de fato no *corpus* educacional?

A pesquisa de Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009), publicizada no artigo intitulado “No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre”, é um dos exemplos que nos ajudam a fazer pontes entre a autoetnografia e a grafia de novas pesquisas. Cada docente foi incentivado a apontar as próprias vivências e olhares sobre a sua atuação na referida escola. Na investigação etnográfica, foi evidenciado o potencial dessa metodologia e epistemologia para a reflexão e recondução das práticas pedagógicas de docentes da Educação Física da referida escola.

O que propomos aqui, a partir da interface entre as autoetnografias negras no cotidiano escolar, é exatamente pensar possibilidades de construções de espaços em que a fala, a autonomia e a assunção de si, sobretudo de educandas(os) – sejam eles(as) negros e negras, ou não –, possam ser balizas para permear a construção de saberes situados à realidade de cada um e cada uma.

Desse modo, é uma possibilidade de rever o currículo, práticas e mediações, tais como os conteúdos que elencamos como essenciais para a formação das e dos estudantes, os livros didáticos, as formas de avaliação e os momentos/tempos do aprender e ensinar. As autoetnografias ou grafias reflexivas de estudantes negros e negros no espaço escolar representariam uma oportunidade ímpar de construirmos uma narrativa na qual se trazem ao centro vozes até então “engolidas” no currículo único. Ademais, utilizar das autoetnografias como metodologias no ensinar e aprender pode ser uma ponta para o questionamento e o rompimento das histórias únicas.

Um dos caminhos nesta empreitada de um currículo enegrecedor é evocarmos a ele nossas presenças, intelectuais negras e negros, que corporificam, em teoria e prática, possibilidades de uma educação empretecida. Em julho de 2016, eu, Joselina da Silva, fui convidada a palestrar em Atlanta (EUA) sobre o racismo religioso no Brasil, durante o evento intitulado “Consultation of African and African Diasporan Women in Religion and Theology”, organizado pelo grupo Daughters of the African Atlantic. Tratava-se de um encontro com presença de mulheres africanas e afroestadunidenses. A reunião era para falar de suas participações nas respectivas religiões. À exceção de mim, quase todas eram líderes nos seus mundos religiosos. A maioria presente era de evangélicas. Ali, dentre as muitas atividades, uma deixou-me um pouco mais envolvida. Basicamente, tratava-se de falar o nome de uma mulher negra, relatar em cerca de um minuto a história dela e solicitar à plateia que em unísono repetisse o nome da homenageada, a partir do comando *Say her name* (diga o nome dela). Embora eu não a conhecesse ou tivesse ouvido falar anteriormente sobre cada uma das homenageadas, a sensação de pertencimento reinante era vigorosamente empoderadora.

Regressando ao Brasil, decidi inserir, em minhas palestras, uma adaptação do que havia testemunhado. Como sou da área da Educação, geralmente recorro ao nome de mulheres da região onde estiver palestrando e que atuem nesta área. Por exemplo, recentemente estive em Macapá, para ministrar a aula magna no curso de capacitação para comissões de heteroidentificação, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O nome das professoras Zélia Amador de Deus (UFPA) da profa. Maria Aparecida de Mattos (UFT) e da profa. Piedade Videira (UNIFAP) foram evocados e repetidos pela plateia. Em Fortaleza, para o SERNEGRA (em Novembro de 2023), evoquei as profas. Zelma Madeira (UECE), Sandra Petit (UFC) e Cícera Nunes (URCA). Abordo rapidamente a biografia de cada uma delas e solicito: diga o nome dela (*Say her name*) e todos repetem. Só para citar dois eventos recentes.

Imediatamente, passo a solicitar ao público que escolha três mulheres negras que tenham marcado sua história coletiva ou individual. Geralmente, as mais referidas são as mulheres da família: mães, tias e avós. Estas últimas as mais citadas. Inserem-se também pessoas públicas do mundo da política (nesse quesito, Benedita da Silva é frequentemente lembrada), cantoras, entre várias, Leci Brandão e Elza Soares têm primazia nas lembranças. Incluem-se, também,

ativistas dos movimentos de mulheres negras e autoras de textos acadêmicos; bell hooks e Lélia Gonzales figuram entre as mais presentes, bem como escritoras, e, nesse quesito, Conceição Evaristo, sobretudo com seu conceito de escrevivência, é recorrentemente trazida a público. Ao final da palestra, seja qual for o tema, retomo aos nomes das pessoas que foram evocadas e solicito que três a cinco pessoas da plateia se apresentem e nos relatem, de forma rápida, sobre uma das três mulheres negras sobre as quais tenham escrito. Após o relato, somos conclamados a repetir o nome da homenageada. Assim, experiências como essas podem ser vistas como práticas autoetnográficas se nos amparamos no que nos dizem Bal Chandra Luitiel e Niroj Dahai (2021), quando afirmam que:

A autoetnografia cobre uma ampla gama de representações narrativas, preenchendo, assim, a lacuna entre as fronteiras ao expressar as experiências vividas dolorosas e proveitosas dos autoetnógrafos. Essas representações surgem de histórias locais, vinhetas, diálogos e dramatizações, desdobrando ação, reação e interação na forma de autonarração. Estas exposições deverão alertar para a ética de investigação, reflexividade, modos alternativos de representação, investigação e narração de histórias dos autoetnógrafos⁵ (Luitiel; Dahai, 2021, p. 1).

Em se tratando das demais possibilidades, eu, Maria Simone, recorro em minhas aulas aos saberes e conselhos de nossa ancestral bell hooks, ao buscar sempre fazer do espaço da sala de aula um lugar de encontro, reencontros, escutas e recriações. Há tentativas de iniciar, a partir do reconhecimento de quais pessoas ali estão, de onde vêm, as expectativas e frustrações, ao passo que também se corporifica, por meio das vivências, as temáticas refletidas, por exemplo, de raça, gênero e sexualidades (Disciplina – Relações Raciais na Contemporaneidade e Introdução à Extensão Universitária).

Ademais, a “matéria-prima”, ou discussão basilar para os “conteúdos”, gira em torno dessa dimensão eu/nós, em uma esperança latente de que saber é, antes de tudo, saber ser e se reconhecer como ser nesta sociedade. Não são raros os

⁵ Autoethnography covers a wide range of narrative representations, thereby bridging the gap of the boundaries by expressing autoethnographers’ painful and gainful lived experiences. These representations arise from local stories, vignettes, dialogues, and role plays by unfolding action, reaction, and interaction in the form of self-narration. These exhibitions shall alert the autoethnographers’ research ethics, reflexivity, alternative modes of representation, inquiry, and storytelling (Luitiel; Dahai, 2021, p. 1). Fonte: Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories. Disponível em: <https://kusoed.edu.np/journal/index.php/jtp/article/view/530>.

momentos em que uma(um) ou outra(o) discente questiona: “*Professora, nesta disciplina, percebi que eu preciso me posicionar, falar e que é valorizado o que penso, sinto e problematizo, eu não estava acostumada*”. Quando essas situações ocorrem, compreendo que faz sentido a alteridade, a assunção das subjetividades e do cotidiano na construção espiralar e contínua de saberes e aprendizagens. Ora, se um currículo está relacionado a saberes indispensáveis à nossa formação social, a corporificação desse às demandas urgentes e pulsantes, tais como a luta antirracista e antissexista, deve-se a um devir, entrelaçado e bem amarrado no que ensinamos e intentamos projetar como novas formas de narrar e vivenciar nossas existências.

Durante o período pandêmico, quando grande parte das aulas se davam pelo método *online*, eu, Joselina da Silva, tive a oportunidade de ministrar no PPGEDC/UFRRJ uma disciplina intitulada “Pensamento de mulheres negras na América Latina”. Para tal, convidei as professoras afro-latino-americanas Anny Ocoro Loango (Flacso-UNTREF/Argentina) e Teodora Hurtado Saa (Universidad de Guanajuato/México). Ambas mulheres negras e com expressivos currículos voltados aos estudos de raça, gênero e Educação Superior. A ementa do curso era sobejamente composta por textos de pesquisadoras negras da região da América Latina e do Caribe. Mas, também, as histórias, as visões e as análises acadêmicas e individuais das três professoras, como mulheres, negras e feministas, marcaram amplamente os debates, de tal sorte que esses foram os aspectos mais apontados pelos discentes, quando solicitados a avaliar os meses de curso.

Também os(as) alunos(as) foram estimulados(as) a fazerem as apresentações dos textos, como forma de serem avaliados. Todavia, era importante que suas subjetividades e experiências de vida integrassem a apresentação e análise dos trabalhos acadêmicos. Embora, durante as aulas, não estivéssemos diretamente estudando a autoetnografia, essa permeava nossos processos didáticos, quando estimulávamos os estudantes a inserirem suas histórias de vida no desenvolvimento das aulas e, sobretudo, na avaliação final que era coletiva. Destarte, nos dizia um aluno:

Esse estudo, na minha mente, se coaduna com diálogos e orientações de minha mãe, irmãs [Dionilce e Maria] e mulher [Jane]. Preciso compreender o mundo feminino e suas questões... Os estudos contribuíram para o meu melhor entendimento sobre o que é ser mulher na América Latina, compre-

ender as semelhanças dos problemas e angústias vividas, porém, enxergar que nada as fazem parar, assim como a minha falecida Nilce, a mulher que me fez, me colocou no mundo, me criou, abraçou e educou⁶.

Assim, comungamos com hooks em sua obra “Ensinando pensamento crítico – sabedoria e prática (hooks, 2020), quando ressalta a relevância de uma pedagogia engajada, àquela na qual estudantes possam nomear os seus medos, expor a sua resistência a pensar e expressar-se abertamente. Ainda em hooks (2020), também consideramos que é importante incentivarmos situações nas quais haja possibilidades para que estudantes possam manifestar suas inteirezas, sobretudo aqueles que não se sentiriam dignos ou acreditassem que, de algum modo, poderiam contribuir com as discussões realizadas no espaço da sala de aula.

De certo modo, promover espaços nos quais as autoetnografias negras sejam acionadas e incorporadas ao currículo escolar – como metodologias e práticas pedagógicas antirracistas – é também possibilitar caminhos concretos para uma pedagogia engajada, uma vez que cada estudante é percebido e reconhecido como sujeito que age, pensa, cria e reflete sobre o seu contexto individual e coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As autoetnografias podem contribuir com a negação de uma passividade receptora e podem nos permitir outras narrativas de mundos possíveis. Dito isso, nem sempre nossas escolhas serão isentas dos dilemas e das relações de poder/saber/ser, historicamente situadas a partir de eixos de dominação nos quais determinados saberes de determinados grupos sociais serão tidos, lidos e compreendidos como norma e/ou parâmetro basilar na nossa formação educacional. Aqui, podemos situar que, em um país como o Brasil, construído a partir da racialização e dominação física, econômica e cultural sob os povos originários e negros, os saberes desses grupos notadamente se encontrarão nas “bordas” às margens daquilo que se diz, ensina-se como um saber/ser “legítimo” e necessário à formação discente.

Por conseguinte, um currículo baseado em uma autoetnografia feminista negra, além de ter em seu corpo o elencar de textos de autoras negras (nacionais ou não), poderá inserir as experiências individuais e ou coletivas dos estudantes

⁶ Diomário da Silva Júnior. Doutorando (PPGEDUC/(UFRRJ).

(independentemente do sexo ou da orientação sexual) e as histórias de mulheres negras que tenham atravessado as trajetórias, pessoais, acadêmicas ou profissionais dos e das participantes da disciplina. Mediante a realidade da formação da população brasileira, dificilmente haverá uma pessoa que não tenha interagido com uma ou mais mulheres negras e que, de alguma forma, possa ser elencada como construtora de histórias de pessoas negras ou não. Claro está que não temos a intenção de apresentar técnicas de abordagem de um currículo negro feminista autoetnográfico. Somos movidas pelo objetivo de demonstrar que, ao se adotar essa metodologia, na construção do currículo, uma vez que vimos anteriormente que o currículo não é algo neutro, já que há a construção e a participação crítica de quem o elabora, será possível criar currículos cada vez menos ausentes da realidade do alunado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-46, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338540009>. Acesso em: 5 dez. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n.1, p. 99-127, jan./abr. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina. Dialogando autoetnografias negras: intersecções

de vozes, saberes e práticas docentes. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5042>. Acesso em: 9 dez. 2022

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRIFFIN, Rachel Alicia. I am an angry black woman: Black feminist autoethnography, voice, and resistance. *Women's Studies in Communication*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 138-57, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1080/07491409.2012.724524>

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LUITEL, Bal Chandra; DAHAL, Niroj. Autoethnography: writing lives and telling stories. *Journal of Transformative Praxis*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-7, 2021. Doi: 10.51474/jrtp.v2i1.530

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007.

NGUNJIRI, Faith Wambura.; HERNANDEZ, Kathy-Ann. C.; CHANG, Heewon. Living autoethnography: Connecting life and research. *Journal of research practice*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. E1–E1, 2010. Disponível em: <https://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SILVA, María Nilza; OCORÓ LOANGO, Anny. Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, Caracas, v. 20, n. 20, p. 131-54, 2019.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografia feminista negra dialogada: referência de epistemologias possíveis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 43, n. 2, p. 175-86, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2022v43n2p175>

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografias de professoras doutoras negras: espaços familiares de fortalecimento. *Revista INTEREDU*, Osorno, v. 1, n. 4, p. 99-127, jul. 2021. Doi: <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000491>.

SILVA, Joselina; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografias dialogadas de feministas negras:: experiências de docentes negras em programas de pós-graduação. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 79-90, 2022. Doi: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.38101>

SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Autoetnografia feminista negra dialogada: referência de epistemologias possíveis. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 43, n. 2, p. 175-86, 2023. DOI: 10.5433/1679-0383.2022v43n2p175.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, sept./dec. 2017.

Sobre as autoras:

Maria Simone Euclides: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), MG. **E-mail:** maria.euclides@ufv.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2409-9303>

Joselina da Silva: Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Seropédica, Rio de Janeiro. **E-mail:** joselinajo@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5159-9055>

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 05/04/2024