QUAESTIO
Revista de Estudos em Educação
e-ISSN 2177-5796
UNISO

Dossiê "Políticas de formação de professores e de currículo: resistência e criação nas escolas"

CC BY

Artigo

DOI: http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5831

ENTRE NARRATIVAS E CURRÍCULOS: MODOS DE (RE)EXSITIR E AQUILOMBAR

Narrating for aquilombar: black voices in the resistance of existence

Narando para aquilombar: voces negras en la resistencia de la existencia

Allan Rodrigues[1]
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0233-7697
E-mail: allancr@id.uff.br

Rosane Azeredo Siqueira[2]
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9790-4134
E-mail: Professorarosanesiqueira@gmail.com

Leonardo Santos de Albuquerque Júnior[3]
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0078-6731
E-mail: albuleo@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os currículos e suas generalizações políticas, abordando a partir da perspectiva do aquilombamento, uma prática de resistência, coletividade e valorização das epistemologias afrocentradas. Por meio de relatos de professores e experiências vividas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – Prefeitura de Niterói, o estudo mostra como o dia a dia na escola pode se transformar em um espaço de resistência às lógicas hegemônicas e eurocentradas, que historicamente marginalizaram saberes e corpos negros. O aquilombamento é apresentado como um movimento ético, estético e político que ressignifica o currículo, tornando-o um território de escuta, memória e ancestralidade a partir da afrocentricidade. Metodologicamente, este trabalho se apoia nas narrativas como uma maneira de pesquisar com compromisso social, valorizando a oralidade, a afetividade e as experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento. Através de rodas de conversa com professoras, o texto mostra como práticas pedagógicas sensíveis às questões étnico-raciais podem fortalecer a identidade das crianças negras e ajudar a construir um currículo pautado na justiça social e cognitiva. O texto aposta que reconstituir currículos é

[1] Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Maranhão, MA, Brasil.
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 18 jun. 2025 | Aprovado em: 30 dez. 2025 | Revisado em: 23 jun. 2026
Editor de Seção: Rodrigo Barchi | Editora de Layout: Sandra Ferreira Sarubo

um ato de resistência, que desafia o apagamento de saberes e reafirma a dignidade dos povos negros. Ao final, o artigo convida (re)pensar os processos formativos e o campo do currículo.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; aquilombamento; currículos.

Abstract: This article proposes a critical reflection on curricula and their political generalizations, approaching the topic from the perspective of quilombismo - a practice rooted in resistance, collectivity, and the appreciation of Afrocentric epistemologies. Through teachers' narratives and lived experiences in a Municipal Early Childhood Education Unit, the study demonstrates how everyday school life can become a space of resistance to hegemonic and Eurocentric logics that have historically marginalized Black knowledge and bodies. Quilombismo is presented as an ethical, aesthetic, and political movement that redefines the curriculum, transforming it into a territory of listening, memory, and ancestry. Methodologically, this work relies on narratives as a socially committed research approach, valuing orality, affectivity, and lived experiences as legitimate sources of knowledge. Through dialogue circles with teachers, the text illustrates how pedagogical practices sensitive to ethno-racial issues can strengthen the identity of Black children and help build a curriculum grounded in social and cognitive justice. The article argues that reconstructing curricula is an act of resistance that challenges the erasure of knowledge and reaffirms the dignity of Black peoples. Ultimately, it invites readers to (re)think formative processes and the broader field of curriculum.

Keyword: ethnic-racial relations; quilombo-based resistanc; *curriculums*.

Resumen: Este artículo propone una reflexión crítica sobre los currículos y sus generalizaciones políticas, abordando el tema desde la perspectiva del aquilombamiento - una práctica de resistencia, colectividad y valorización de las epistemologías afrocentradas. A través de relatos de docentes y experiencias vividas en una Unidad Municipal de Educación Infantil, el estudio muestra cómo el día a día escolar puede transformarse en un espacio de resistencia frente a las lógicas hegemónicas y eurocéntricas que históricamente han marginado los saberes y los cuerpos negros. El aquilombamiento se presenta como un movimiento ético, estético y político que resignifica el currículo, convirtiéndolo en un territorio de escucha, memoria y ancestralidad. Metodológicamente, este trabajo se apoya en las narrativas como una forma de investigación con compromiso social, valorando la oralidad, la afectividad y las experiencias vividas como fuentes legítimas de conocimiento. A través de círculos de diálogo con maestras, el texto muestra cómo las prácticas pedagógicas sensibles a las cuestiones étnico-raciales pueden fortalecer la identidad de las niñas y niños negros y contribuir a la construcción de un currículo basado en la justicia social y cognitiva. El texto sostiene que reconstruir los currículos es un acto de resistencia que desafía el borramiento de saberes y reafirma la dignidad de los pueblos negros. Finalmente, el artículo invita a (re)pensar los procesos formativos y el campo del currículo.

Palabras clave: relaciones étnico-raciales; aquilombamento; currículo.

QUAESTIO
Revista de Estudos em Educação
e-ISSN 2177-5796
UNISO

1 INTRODUÇÃO

> [...] Essa questão de racismo, currículo e escola sempre é confusa..né? Na sala de aula, no dia a dia da escola, a gente sabe que sempre aparecem questões raciais, seja por meio de um xingamento, seja a partir de alguma pergunta feita pelas próprias crianças. Quando isso acontece, eu tento trazer essa questão como uma dimensão política, no sentido de pensar o contato com o outro, de pensar junto com o outro. Geralmente, eu coloco as crianças em roda e digo que aquela situação me incomodou. Faço isso para que eles consigam se expressar melhor, falar do que sentiram. Pergunto para o colega que foi atacado, por um xingamento ou por uma brincadeira, o que ele sentiu naquele momento, e para o estudante que falou algo racista, para que ele possa refletir sobre o que disse. Então eu paro a aula e abro para a conversa. Não é nada muito teórico, mas é o que eu consigo fazer naquele momento: criar um espaço de escuta e de reflexão. Dependendo de como foi a ofensa, de como foi o ataque, isso acaba impactando o meu dia em sala de aula. Em algumas situações, eu chamo outra colega para conversar sobre o que aconteceu, para a gente pensar juntas sobre aquela questão. É assim que a gente vai trabalhando, tentando entender em que espaço estamos e que tipo de relações estamos construindo dentro da escola (Professora- Tia Ciata, 2025)[4].

O cotidiano escolar é atravessado por uma racionalidade técnico-científica eurocentrada que insiste em produzir currículos supostamente neutros, sujeitos isolados e silenciamentos em torno das experiências negras. Essa lógica se materializa em práticas que desconsideram saberes produzidos no chão da escola, deslegitimam narrativas docentes e relegam as questões étnico-raciais a um lugar secundário no currículo. Em contraposição, as narrativas que emergem das experiências vividas por professores e professoras configuram-se como gestos de insurgência, capazes de tensionar os currículos e afirmar práticas de resistência ancoradas na coletividade, na memória e na vida cotidiana.

A narrativa que abre este texto integra a pesquisa discutida ao longo do desenvolvimento do artigo e foi proferida no contexto de uma roda de professores. Tal narrativa evidencia a necessidade de avanços no debate racial no interior das escolas, sobretudo no sentido de qualificá-lo e aprofundá-lo. Não se trata de produzir ambiguidades ou leituras confusas, como a própria narrativa sugere, mas de promover o escurecimento do debate racial no espaço escolar.

Esse escurecimento implica reconhecer a centralidade das relações étnico-raciais nos processos educativos, especialmente no currículo, entendido como espaço

[4] Por uma escolha ética e política, utilizamos neste texto nomes de mulheres negras historicamente relevantes para a construção do país. Tal opção reconhece que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são majoritariamente constituídos por mulheres, especialmente mulheres negras, e se configura como uma forma de homenagem àquelas que já não estão presentes, preservando suas memórias e garantindo o anonimato das participantes. Nesse sentido, não foi preciso passar pelo comitê de ética.

de disputa, produção de sentidos e afirmação de saberes historicamente subalternizados. É nessa direção que se inscrevem as discussões sobre educação e relações étnico-raciais que iremos tecer ao longo deste texto.

As narrativas aqui mobilizadas foram produzidas ao longo do percurso de uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2025, orientada pelo objetivo de mapear e cartografar práticas curriculares antirracistas inscritas nos cotidianos escolares. Ao tomar as narrativas docentes, especialmente as produzidas por professoras, como eixo analítico central, a pesquisa afirma a indissociabilidade entre currículo e formação docente, compreendidos não como campos estanques, mas como dimensões mutuamente constitutivas dos processos educativos. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como prática viva, produzida na experiência, nas relações e nas escolhas ético-políticas que atravessam o fazer docente, enquanto a formação se constitui no próprio exercício do ensinar, no diálogo com os estudantes e na reflexão sobre as práticas. As narrativas, assim, assumem estatuto metodológico e configuram-se como modo legítimo de produção de conhecimento, capaz de evidenciar saberes situados, tensionar racionalidades hegemônicas e escurecer as relações entre conhecimento escolar, experiências docentes e processos formativos comprometidos com uma educação antirracista.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender como as narrativas produzidas nos cotidianos escolares acionam o aquilombamento do currículo como prática política, estética e epistêmica, afirmando modos outros de existir, ensinar e aprender na dimensão de práticas antirracistas. A pergunta norteadora da reflexão é: de que maneira as narrativas docentes, inscritas no cotidiano da escola, produzem currículos aquilombados e racialmente implicados?

Nossas pesquisas (Rodrigues, 2025) partem do entendimento do currículo como território cultural atravessado por disputas simbólicas e epistêmicas, no qual se confrontam racionalidades hegemônicas e experiências insurgentes. Nessa perspectiva, o aquilombamento do currículo é compreendido como atravessamento filosófico sankofa, que possibilita outros modos de *viverpensar* a educação, fundada na resistência do existir ordinário (Certeau, 2014) e na valorização das experiências negras no espaço escolar.

Do ponto de vista teórico, o texto dialoga com os estudos dos cotidianos (Sgarbi; Oliveira, 2008), com a noção de currículo como produção viva e situada, e com as contribuições de Beatriz Nascimento acerca do quilombo como experiência histórica, política e contemporânea de resistência negra. Articula-se, ainda, à concepção de educação engajada proposta por bell hooks (2013), que compreende o ato educativo como prática de liberdade.

Metodologicamente, o artigo aposta nas narrativas como caminho de pesquisa racializada, entendidas não apenas como técnica, mas como escolha ética, estética e política. Inspiradas na perspectiva da confluência, conforme proposta por Nego Bispo, as narrativas permitem aprofundar vivências, tensionar lógicas hegemônicas de

produção do conhecimento e reconhecer a inseparabilidade entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e experiência vivida.

Trata-se, portanto, de uma investigação comprometida com a escuta, com a memória e com a afirmação de currículos aquilombados produzidos nos cotidianos de uma escola pública do município de Niterói.

2 OS SENTIDOS DE AQUILOMBAR CURRÍCULOS

> Veja, o que eu penso sobre a educação, especialmente na educação infantil, é que há muitas questões envolvidas no processo de a criança se reconhecer como negra. Eu realizo sempre um trabalho de acolhimento e fico muito atenta, em especial, às crianças negras, porque elas são constantemente marcadas por essa questão racial. Eu sou uma professora negra e me lembro de muitas situações da minha própria infância, como a relação com o meu cabelo ou o fato de ser sempre a última a namorar. Essas experiências, eu acredito, sempre tiveram atravessamentos raciais. Por isso, quando recebo uma criança negra, eu cuido de todas as crianças igualmente, mas a criança negra acaba chamando mais a minha atenção, sim. Isso acontece porque sinto a necessidade de um cuidado maior com aquilo que ela pode vivenciar no espaço da escola, no espaço da creche. Preciso estar atenta às experiências que atravessam esse corpo negro desde muito cedo. Eu gosto de estudar as questões raciais e me interesso muito por esse tema. Ainda não fiz mestrado nem doutorado, mas procuro estar sempre atenta para que essas crianças não passem pelo que eu passei e pelo que a minha família também vivenciou. Minha família é negra: meu pai é pardo, minha mãe é negra, e meus irmãos são negros. Receber a criança, observá-la e cuidar dela são práticas que aprendemos na formação para atuar na educação infantil. No entanto, com as crianças negras, eu sempre redobro esse olhar, para que não haja frustrações, nem tristezas que atravessem esse corpo negro. Tenho desenvolvido, inclusive, práticas pedagógicas no currículo que buscam, de fato, abraçar essa criança a partir do reconhecimento da vida negra na escola. É isso que eu tenho feito no meu trabalho. Talvez eu não saiba explicar de forma muito técnica, mas é assim que tenho atuado com as crianças (Professora – Ivone Lara, 2025).

Pensar o currículo como espaço de aquilombamento nos faz colocar em discussão saberes docentes e formação de professores, e as perguntas que nascem dessa reflexão são: Para quem se ensina? Como se ensina? E para que se ensina? Quando nos colocamos diante desses questionamentos, as práticas de controle sobre a docência e sobre os currículos aparecem como um cenário no qual a produção da hegemonia inferioriza as demais formas de pensar educação.

As naturalizações dos saberes praticadas pelos currículos hegemônicos reduzem ou invisibilizam os '*espaçostempos*' para problematizarmos outros saberes. Os saberes trazidos pelos docentes são desqualificados e/ou invisibilizados.

Diante de pensarmos os '*fazeresaberes*' dos docentes, somos convidados a uma primeira reflexão: Qual o sentido de aquilombar currículos? Aquilombar currículos apresenta-se como um movimento de viver cotidianamente com atividades, histórias

e ocupações de *'espaçostempos'* como forma de resistência ao eurocentrismo. O aquilombamento é uma proposta epistemológica de produção de um currículo que percebe o conhecimento como uma potência estética para se relacionar com o mundo, para conhecer que o "eu" só possível quando "nós somos" enquanto sujeitos sócio-históricos. Aquilombamento é a busca pela justiça social quando nos abrimos para escutar narrativas de dores, mas também de força e afeto.

Quando pensamos no movimento de aquilombarmos currículos pensamos em uma estrutura escolar que não busca a lógica do conteúdo. Aquilombar currículos é propor atravessamentos que discutam gênero, raça e classe produzindo espaços que rompem com a fragmentação e é comprometida com a vida de cada ser. Esse movimento fortalece estratégias contra questões demeritórias fortalecendo a escuta e de mudanças efetivas para um espaço mais justo e plural.

Aquilombar-se é *viverpensar* os *espaçostempos*, afirmando práticas coletivas nas quais movimentos sociais, professores, escritores e historiadores produzem, mesmo em contextos de opressão, ações capazes de torná-los audíveis. Assim como exemplifica Souto (2020, p. 10)

> A prática do aquilombamento é atravessada pelo princípio africano *Sankofa*, uma vez que diz respeito a acessar um legado fundado no início da experiência diaspórica, adaptá-lo às condições do presente e, como isso, criar a possibilidade de futuros pluriversais. Se "cada cabeça é um quilombo", como anuncia Nascimento (1989), aquilombar-se é o movimento de buscar quilombo, formar quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político.

Evocando a memória da ancestralidade e da coletividade, aquilombar currículos trata-se de ver os currículos por dimensões éticas, estéticas e políticas. Um espaço que abriga vozes, corpos, histórias, dizendo que não existe a possibilidade de um currículo neutro. Aquilombar currículos é abrigar a todos que se ponham marginalizados, reinventando a vida, resistindo e (re) existindo.

O existir quilombo se dá pelo contar a vida, ao se colocar como narrador e/ou personagem de si mesmo. A atividade de reinvenção de si, da possibilidade de se fundir/confundir como narrador-personagem-ouvinte de sua história, que intervém em si mesmo. Trata-se de uma narrativa que não é individualizada, o eu, só existe com o nós.

Ao transitarmos pelas contingências do narrar a vida, nas brechas que se abrem nos *espaçostempos* do presente, somos convocados a não nos estagnarmos. A vida se faz em ação e movimento, e aquilombar-se consiste em gerar vida por meio de ações coletivas. Ao problematizarmos as vivências cotidianas que atravessam o dentro e o fora da escola, produzimos movimentos possíveis a partir das condições concretas em que nos encontramos. Aquilombar não exige excepcionalidades; trata-se de manter atenção constante aos gestos cotidianos que produzem deslocamentos e resistências.

Pensar o aquilombamento não equivale a projetar uma utopia distante. O aquilombamento acontece no espaço e tempo presente, enquanto estas linhas são lidas. Em cada escola, há sujeitos que se veem interpelados pela injustiça, pelo racismo, pela homofobia, pela xenofobia e por outras formas de violência que restringem seus movimentos, que silenciam e diminuem vidas. Esses sujeitos produzem práticas que desafiam o que está instituído, convocam o corpo para o diálogo e reconhecem saberes que emergem do chão da escola. Ao acreditarem na possibilidade de outras formas de viver e significar a escola, esses sujeitos aquilombam os currículos.

O aquilombamento anuncia uma mudança de paradigma ao afirmar que os modos de viver, pertencer e confluir devem ser reconhecidos como legítimos. Tal perspectiva implica uma dimensão estética, ontológica e epistêmica. O deslocamento do currículo, compreendido como regra e aprisionamento, para um currículo vivido e tecido na experiência, instaura processos de percepções de vivências outras, de humanização das diferentes histórias, especialmente das vidas negras. Vidas negras importam.

Nesse horizonte, pensar o campo do currículo, para nós, a partir da categoria de aquilombamento, tal como formulada por Beatriz Nascimento, implica transformar profundamente os sentidos atribuídos ao conhecimento, à cultura, à política e à educação. Aquilombar-se, mais do que remeter à fuga de corpos negros no período da escravidão, constitui um processo radical de afirmação da vida de crianças e jovens negros, marcado pela construção coletiva e pela produção de saberes desde perspectivas afrocentradas.

Para Nascimento (2018), o quilombo não se reduz a um lugar de refúgio, mas configura-se como um modo de fazer e de *(re)existir* sempre coletivo: um projeto de mundo no qual se tecem laços de solidariedade, ancestralidade, cultura e liberdade. Trata-se de um território político, estético, social e epistêmico — assim como o currículo. Assim, aquilombar-se é reinventar a vida nos/com coletivos, reconfigurando os vínculos entre identidade, memória e futuro.

Aquilombar currículos constitui um convite às interações *sentidasvividas* na relação entre professores e estudantes, vivida cotidianamente no espaço escolar. Contrapor-se ao saber hegemônico, que sustenta a ideia de frequentar a escola para "ser alguém na vida", implica interrogar o sentido de "ser alguém" e a vida a que essa noção se refere. O sujeito presente na escola já é alguém; sua existência antecede a instituição escolar. Perceber o currículo por meio de sua produção estética, como aisthesis, é se referir às experiências sensíveis (Rancière, 2021), as vivências que carregam ações performativas que dão sentido à vida e configuram saberes compartilhados e continuamente recriados nas relações desses sujeitos com os seus pares.

Práticas que instrumentalizam a vida rompem com a perspectiva do aquilombamento ao fixá-la em uma concepção única de escolarização. Professores e estudantes capturados por essa lógica tendem a permanecer presos a uma história única (Adichie, 2019). As contingências do cotidiano revelam-se, nesse contexto,

fundamentais para compreender como a docência dialoga com a dimensão política do currículo. Tornar visíveis tais ações significa reconhecê-las como elementos constitutivos do processo de aquilombamento curricular. Na escola e na sala de aula, são essas ações cotidianas que produzem sentidos para os víveres, convertendo tais espaços em prolongamentos de criação e de disputa de significados.

Ao longo de décadas, uma lógica epistemicida marginalizou histórias, culturas e epistemologias nas práticas curriculares e nas instâncias de formulação política. Pensar e praticar o aquilombamento do currículo abre *espaçostempos* de valorização do pensamento outro, das diferenças e das representações sociais. A proposição de um currículo aquilombado não prescinde das múltiplas formas de ensinar e aprender o que significa viver a experiência da periferia, da negritude, das mulheres, de pessoas LGBTQIAP+, de povos indígenas e de outras identidades historicamente subalternizadas. Tudo isso compõe o currículo, em um movimento de confluência — como propõe Nego Bispo — articulado à noção de redes educativas, conforme Nilda Alves.

Ampliando a discussão, pensar docência e aquilombamento implica reconhecer *espaçostempos* de disputa marcados por valorações de sentido. A sala de aula abriga múltiplas temporalidades, inscritas nas histórias de vida de quem nela se faz presente. Nesse espaço, convivem presenças e ausências, instantes fugidios, dispersões e tentativas de apagamento. Daí a relevância de práticas capazes de dilatar o tempo presente, permitindo agir nas brechas abertas pelas contingências como forma de resistir e *(re)existir* sem apagar singularidades.

Produzir e criar ações implica transitar por fluxos de possibilidades e incertezas, reconhecendo-os no tempo presente para evitar a redução da vida a formas de assujeitamento. Nesse cenário, multiplicam-se projetos dedicados às questões étnico-raciais, os quais circulam pelos currículos e disputam sentidos no espaço escolar. O currículo, entretanto, não se restringe à inclusão de heróis ou figuras de destaque como estratégia de representatividade, abordagem válida, mas insuficiente. Aquilombar o currículo exige repensar, política e socialmente, os *espaçostempos* das pessoas negras nos cotidianos escolares, a partir de uma perspectiva afro-diaspórica.

Essa proposição possibilita trazer à superfície apagamentos históricos e distorções narrativas mantidas por décadas, responsáveis pela preservação do *status quo* das camadas dominantes à custa do esquecimento das experiências negras. Por meio de diferentes dispositivos de poder, o colonialismo destituiu a cultura africana dos espaços escolares, produzindo um processo contínuo de epistemicídio.

A força básica desse currículo é a sua ancestralidade, uma proposta afrocentrada e quilombista de pensar o resgate da história da cultura afro como força motriz para redesenhar a nação que foi desmantelada pelos escravocratas. De acordo com Nascimento (2019, p. 273)

> [...] fazemos a menção à urgente necessidade do negro brasileiro em recuperar a sua memória. Esta tem sido agredida sistematicamente pela estrutura de poder e dominação há quase quinhentos anos. Semelhante fato tem acontecido com a memória do negro-africano, vítima, quando não de graves distorções, da mais crassa negação do seu passado histórico.

A luta pela implementação de um currículo aquilombado não se limita à promulgação da Lei nº 10.639/2003. Trata-se de uma tessitura comprometida em reposicionar o corpo negro, não mais como estranho em sua própria terra ou no currículo que habita, mas como produtor de saberes e experiências capazes de orientar a construção de vidas dentro e fora da escola brasileira.

Dialogar com a força desse currículo interessa-nos como possibilidade de recontar a história por outras vias, evitando a redução dos conteúdos a uma massificação orientada por interesses que silenciam e inferiorizam. Aquilombar o currículo constitui potência em movimento: expressão das narrativas coletivas, afirma a capacidade de luta e denúncia, ao mesmo tempo que amplia e enriquece os *espaçostempos* educacionais.

Como nos mostra a escritora Nascimento (2022, p. 128)

> O negro não tem apenas espaços a conquistar, tem coisas a reintegrar também, coisas que são suas e que não são reconhecidas como suas características. O pensamento, por exemplo. Fico chocada quando se dá ao branco a cabeça, a racialidade, e ao negro o corpo, a intuição, o instinto. Negro tem emocionalidade e intelectualidade, tem pensamento como qualquer ser humano. Ele precisa é recuperar o conhecimento que também é seu, e que foi apenas apoderado pela dominação.

Enquanto espaço de resistência, o currículo é uma ação coletiva que ultrapassa os muros da escola, portanto não pode ser reduzida a um espaço físico, um prédio, mas a um território com todo o seu poder simbólico. Nesse sentido, o termo aquilombamento ganha força, pois afinal como diz Nascimento (2019, p. 289-290) "quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial."

3 NARRATIVAS QUE OCUPAM CURRÍCULOS AQUILOMBADOS

> Eu não tive essa discussão de forma muito aprofundada na minha formação. Nós, que estamos na escola, vamos vivenciando os processos cotidianos do trabalho escolar a partir das demandas que surgem: das famílias, das crianças, do próprio dia a dia da instituição. A questão racial tem aparecido bastante na escola, sim. Eu observo que, há cerca de dez anos, essas questões já existiam, mas não apareciam com tanta força como hoje. Atualmente, elas têm surgido muito pelas próprias crianças. Não sei se isso tem relação com a tecnologia ou com a maior visibilidade dessa discussão na sociedade, mas percebo que o tema está muito presente no cotidiano escolar. No meu caso, trabalho com crianças de 3 a 5 anos, e elas já se ofendem, já xingam. Já chamam o outro de "macaco", dizem que o cabelo é duro. Ao mesmo tempo, eu fico pensando —

> e não sei se isso se relaciona diretamente com o currículo ou com a produção do conhecimento, como vocês estão discutindo — se essa não é também uma questão da família. Eu tenho a impressão de que existe uma relação muito forte entre currículo, prática pedagógica e família. Muitas crianças de 3, 4 e 5 anos escutam esse tipo de fala em casa. As crianças repetem o que as famílias dizem. Por isso, nas reuniões com os responsáveis, sempre falamos sobre o cuidado com a palavra, com aquilo que se diz perto das crianças e com as atitudes que se têm diante delas, porque elas acabam reproduzindo. Acho que o racismo também segue esse caminho: as crianças repetem aquilo que vivem no seu cotidiano. E aí surge um ponto importante: não adianta pensar apenas no currículo ou na prática pedagógica, que eu estou aqui tentando construir, se os responsáveis não estão fazendo esse mesmo movimento. Ficamos, muitas vezes, nesse impasse. Por isso, acredito que é preciso pensar essa questão de forma mais ampla, porque o racismo vem da sociedade e vai sendo reproduzido por ela. As crianças também acabam reproduzindo aquilo que aprendem nesse contexto social. Na escola, temos feito um trabalho muito interessante de conversar com as crianças sobre o que é racismo, sobre o respeito ao colega, especialmente àquele que sofre racismo, e de criar espaços para que essa dor possa ser expressa. É isso que temos feito aqui: discutir essas questões e pensar novos currículos, como vocês estão colocando (Professora – Marielle Franco, 2025).

Compreendida a partir dos estudos dos cotidianos e das novas epistemologias, em diálogo com perspectivas afrocentradas, a dimensão *políticoprática* desloca a política de seus lugares institucionalizados e a reinscreve nas tramas ordinárias da vida escolar, onde se produzem disputas epistêmicas, ontológicas e raciais. Nessa direção, as práticas docentes, os coletivos de formação e os gestos aparentemente mínimos constituem modos de existência e resistência que desestabilizam a colonialidade do saber e do poder, ao afirmar outras racionalidades e temporalidades educativas. Trata-se de práticas negrorreferenciadas que, ancoradas na memória, na corporeidade e na experiência histórica da população negra, tensionam a lógica hierarquizante do currículo e produzem *saberesfazeres* insurgentes, não como mera inclusão simbólica, mas como reconfiguração radical das relações de conhecimento. Esses movimentos, ao recusarem a naturalização das formas escolares hegemônicas, inauguram possibilidades de práticas docentes mais horizontalizadas, nas quais ensinar e aprender se constituem como processos coletivos, ético-políticos e situados, abrindo espaço para a emergência de novos saberes e outras formas de fazer escola.

De acordo com Garcia (2015, p. 4):

> Isto porque, ao provocar as interrogações e deslocamentos e possibilitar lógicas na produção dos saberes e práticas docentes mais dialógicas e horizontalizadas, o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente.

Incorporar esses saberes ao currículo implica abrir-se a uma relação atravessada por conhecimentos, emoções e valores, bem como por escolhas que se configuram

como ações políticas. A complexidade do cotidiano escolar demanda aproximações, conversas e processos de tradução orientados à produção de outras conexões, capazes de engendrar modos de pensar que, a princípio, não se mostram imediatamente inteligíveis. Nesse movimento, temos assumido, como um caminho possível de investigação no âmbito da dimensão epistemológica, os estudos das narrativas afrocentradas.

Durante longo período, desde a constituição da modernidade e da consolidação de um modelo de pesquisa de base positivista e cartesiana, o fazer científico esteve ancorado na desqualificação dos saberes considerados "comuns" e da oralidade. Em contraste, na contemporaneidade, tem-se buscado pensar coletivamente esses mesmos saberes como potentes formas de conhecer e investigar o mundo, em uma lógica de confluência (Rodrigues, 2025) e não de hierarquização.

A discussão em torno do método e da metodologia constitui um eixo central para pesquisadoras e pesquisadores dedicados ao estudo das relações raciais. Observa-se que, mesmo em investigações que se autodeclaram afrocentradas, persiste uma recorrente tendência de retorno a paradigmas epistemológicos eurocêntricos, de matriz cartesiana e positivista, sobretudo no momento de descrição dos procedimentos metodológicos.

Uma pesquisa efetivamente afrocentrada exige um compromisso epistemológico e metodológico que ultrapasse a simples tematização do sujeito negro. Trata-se de adotar métodos e metodologias ética e politicamente alinhados aos pressupostos do pensamento afrocentrado e às exigências do debate racial contemporâneo. Tal compromisso implica reconhecer a centralidade das epistemologias negras, valorizar os saberes ancestrais e construir estratégias investigativas capazes de romper com a lógica colonial que historicamente organiza a produção do conhecimento.

Nesse sentido, Asante (2019) é uma referência incontornável ao propor a afrocentricidade como paradigma epistemológico que recentraliza a experiência africana como sujeito da história e do conhecimento. Para Asante (2019), a afrocentricidade não é apenas uma perspectiva cultural, mas uma metodologia que reposiciona os africanos e seus descendentes como agentes epistêmicos, desafiando a hegemonia do pensamento ocidental.

Collins (2000) por sua vez, com uma epistemologia baseada na ética do cuidado, na valorização da oralidade e na intersubjetividade, elementos que desafiam os critérios tradicionais de objetividade científica e ampliam as possibilidades metodológicas para pesquisas comprometidas com a justiça social.

No contexto brasileiro, Gonzalez (2020) oferece uma contribuição singular ao articular raça, gênero e cultura a partir de uma perspectiva afro-latino-americana. Sua proposta de "amefricanidade" convoca uma escuta atenta às vozes negras das Américas, especialmente das mulheres negras, e propõe uma metodologia que reconhece a centralidade da experiência vivida, da ancestralidade e da resistência cultural como formas legítimas de produção de conhecimento.

Portanto, uma metodologia afrocentrada não pode ser pensada de forma descolada de seus fundamentos ético-estéticos-políticos. Ela exige um reposicionamento radical frente às estruturas coloniais do saber, assumindo a narrativa, a memória e a experiência como fontes legítimas de epistemologia. Ao incorporar as contribuições de Asante, Collins e Gonzalez, reafirma-se a urgência de construir currículos que não apenas incluam sujeitos negros, mas que sejam moldadas por suas cosmovisões, lutas e saberes.

Estamos experimentando de diferentes formas metodológicas como "combinar" o modo de fazer pesquisa afrocentrada, práticas cotidianas e das experiências dos sujeitos da pesquisa e dos pesquisadores. Assim, nos aproximamos das narrativas como uma forma de não exercer uma metodologia extrativista, mas que acompanha os fluxos da investigação.

No campo da pesquisa científica, a metodologia não constitui apenas um conjunto de procedimentos, mas um ponto central de definição do posicionamento político-epistemológico da investigação. Pensar uma metodologia afrocentrada implica, necessariamente, pensar com autoras e autores negros, tomando como referência saberes, conceitos e racionalidades historicamente excluídos tanto do campo científico hegemônico quanto das metodologias de investigação no campo do currículo. Trata-se, portanto, de tensionar os modos consagrados de produzir conhecimento, deslocando o currículo de uma matriz eurocentrada para afirmar outras epistemologias, outras narrativas e outras formas de investigar.

Nesse sentido, a afrocentricidade não é mobilizada apenas como referencial teórico, mas como orientação metodológica concreta para o fazer investigativo. Trata-se de assumir uma visão de mundo que valoriza as relações, a comunidade e a ancestralidade como princípios organizadores da produção do conhecimento, incidindo diretamente sobre as escolhas metodológicas da pesquisa. Isso implica reconhecer a oralidade como fundamento epistemológico, legitimar a circulação de saberes inscritos no corpo, na memória e nas experiências vividas (Asante, 2003; Nascimento, 2018), bem como tensionar a linearidade temporal moderna, abrindo espaço para outras concepções de tempo e historicidade. As narrativas, nesse contexto, não operam apenas como técnica de coleta de dados, mas como estratégia político-epistemológica que possibilita a emergência de vozes historicamente silenciadas e a produção de conhecimentos situados. Assim, defender uma metodologia afrocentrada significa afirmar práticas investigativas ancoradas em autoras e autores negros e comprometidas com uma educação antirracista, capaz de deslocar as formas hegemônicas de pesquisar no campo do currículo.

As narrativas não são neutras, mas posicionada e insurgente, pois opera em oposição à lógica da modernidade ocidental e busca a reparação epistêmica frente ao epistemicídio histórico dos saberes vozes negras. Assim, metodologicamente, a pesquisa afrocentrada e narrativa estão comprometidas com a valorização da dignidade ontológica africana, a crítica à colonialidade do saber e a produção de conhecimento que seja útil para a "libertação" e reexistência dos povos negros.

Já o método refere-se ao conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para produzir, registrar e analisar os dados da pesquisa. Ele responde à pergunta: como se conhece?

No contexto afrocentrado e da narrativa, o método não pode ser reduzido a uma simples aplicação de ferramentas convencionais de coleta e análise. Ao contrário, ele precisa ser coerente com os princípios metodológicos afrocentrados, o que implica adotar práticas de pesquisa que respeitem e valorizem os modos de saber e viver das comunidades negras.

Nesse horizonte, as narrativas docentes e discentes são assumidas como metodologia de pesquisa, na medida em que possibilitam acessar as experiências vividas e os sentidos produzidos pelos sujeitos nos cotidianos escolares. Ancorada em uma perspectiva afrocentrada, a metodologia orienta-se pela valorização da oralidade, da memória, da ancestralidade e da corporeidade como fundamentos epistemológicos da investigação. Método e metodologia, assim articulados, inscrevem-se em uma dimensão ética e política que reconhece pesquisadores, pesquisadores e participantes como sujeitos implicados na produção do conhecimento. Desse modo, a pesquisa desloca-se da lógica de extração de dados para a construção compartilhada de saberes, produzidos a partir das narrativas, das relações e das experiências que se constituem ao longo do próprio percurso investigativo.

A narrativa, enquanto metodologia de pesquisa, transcende a função de simples relato de experiências. Ela se constitui esteticamente como um dispositivo epistemológico potente, especialmente nos contextos de produção de conhecimento insurgente, onde o corpo e suas experiências produzem memórias e são elementos centrais. No campo das epistemologias feministas negras, a narrativa emerge como um ato político de resistência e reexistência, desafiando os cânones eurocentrados da ciência moderna. Nesse horizonte, a obra de bell hooks (grafada em minúsculas como gesto político de descentralização do ego) oferece uma contribuição inestimável para a compreensão da narrativa como prática de libertação.

Para hooks (2022), contar histórias é uma forma de "falar de lugar", de afirmar a subjetividade negra em um mundo que historicamente silenciou essas vozes. A autora defende uma educação como espaço de diálogo, escuta e transformação, onde a experiência vivida se torna fonte legítima de saber. A narrativa, nesse contexto, não é apenas um método, mas um posicionamento ético e estético de produção de conhecimento.

Ao erguer a voz de bell hooks (2022), reconhecemos que a narrativa é também um gesto de cura coletiva. Ela permite que sujeitos historicamente marginalizados reescrevam suas histórias a partir de suas próprias memórias e histórias, rompendo com o epistemicídio promovido pela colonialidade do saber. A metodologia narrativa, inspirada por hooks, valoriza o cotidiano, a oralidade, a afetividade e a intersubjetividade como dimensões legítimas da pesquisa acadêmica.

> Lindos livros de arte destacando o trabalho das artesãs de colchas usam narrativas autobiográficas de mulheres negras para nos mostrar seu modo de existir, a cultura de dar e compartilhar — muito comum naquele ambiente —, a capacidade de viver de maneira simples, plantar a própria comida, trabalhar duro e ainda assim criar beleza apesar das adversidades. Todas as narrativas das artesãs negras de Gee's Bend são um testemunho poderoso sobre como a consciência espiritual formou a base de uma nova visão que se manifestou na energia e na expressão criativas. É impossível ler os relatos e não reverenciar a paixão dessas mulheres pela produção artística e sua habilidade para tal, no passado e no presente, mesmo quando há pouca ou nenhuma recompensa financeira pelas obras maravilhosas criadas por elas com retalhos de tecidos (Hooks, 2022, p. 234).

Além disso, a narrativa como metodologia possibilita a construção de um conhecimento situado, comprometido com a transformação social. Ao invés de buscar a neutralidade, ela assume um posicionamento ético-político, alinhado com a justiça social e a equidade epistêmica. Nesse sentido, a voz de bell hooks nos convoca a pensar a pesquisa como prática de liberdade, onde contar histórias é também um ato de insurgência.

4 UMA EXPERIÊNCIA QUILOMBO

As narrativas que seguem fazem parte das Rodas de Conversas realizadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no qual as professoras foram convidadas a falar sobre questões que envolviam raça e racismo. As rodas de conversa surgiram a partir da proposta de refletirmos acerca das trocas que as professoras foram realizando nos diferentes espaços da Unidade, quando provocadas por ocasiões de racismo na sala de aula. Mesmo trabalhando com crianças pequenas, com idades entre 3 e 5 anos, os episódios que envolviam raça e racismo eram uma constante.

As professoras se encontravam em corredores e reuniões de planejamento, diante de tantas narrativas convidei as professoras a participarem de um momento de troca. As trocas amadureceram as relações e criaram um ambiente que comungava com as ideias ubuntu que permeavam a nossa pesquisa. Questões emocionais, religiosas, éticas e morais foram tratadas dentro da realidade cotidiana como fazendo parte dela e não sendo inseridas.

A ideia, abraçada pelo grupo, foi o de trabalharmos com uma série de temas da cultura africana, não como mais um projeto, mas como uma proposta transversal, nos apoiando na legitimidade da lei 10.639/2003. Dessa forma, nascia as Rodas de conversas.

Historicamente as professoras da UMEI já haviam vivenciado momentos potentes em relação ao trabalho com a questão étnico-racial, a partir da chegada da Lei 10.639/2003. A lei se inseriu dentro de um contexto que já pressupunha a ideia de se trabalhar com a questão étnica, mas a grande pergunta que rondava a mente de

todos era: como trabalhar a lei na Educação Infantil? De forma pioneira, a Unidade abraçou a causa negra. Na fala das professoras:

> Nós recebemos a notícia que nós teríamos que trabalhar essa lei, mas como trabalhar essa lei na Educação Infantil? Inclusive, nós fomos a primeira escola da rede a dar o ponta pé." "Primeira escola da rede que começou a trabalhar isso e em nível de Educação Infantil (Professora- Clementina de Jesus, 2025).

Mesmo com focos diferentes, devido à idade das crianças e às problemáticas apresentadas, um fato era concordância: A formação humana diante da diversidade. Na fala da professora S, que na época trabalhava como agente educadora:

> O trabalho acrescentou muito mais para nós, agentes educadoras, do que para os alunos que eram muito pequenos. Não tinha complexidade na fala, mas tinha a experimentação." Quanto à questão da formação: "Eu lembro que a pedagoga trazia muitas coisas... documentos, falava com a gente. A gente chegou a elaborar um projeto (Professora- Claudia, 2025).

O projeto passou por muitos momentos de embates e discussões até que se chegasse à escrita final, com suas justificativas e metodologias. Entretanto, viu-se que, na verdade, não era algo a ser terminado com uma culminância, mas seu dia-ápice seria o ponto de partida para uma discussão que não se encerraria com o "fim do projeto". Como vemos no relato da professora Luiza Mahin, que na época trabalhava com crianças de cinco anos:

> De alguma forma seria o pontapé inicial, pois a gente entendia que essa lei seria para trabalhar sempre. E, de qualquer forma, a gente está sempre esbarrando na questão da identidade da criança em relação à cor." E acrescenta: "A gente entendia que não seria um projeto com início, meio e fim. A gente deu o pontapé inicial, que não era culminância (Professora - Luiza Mahin, 2025).

Tendo como primeiros passos a pesquisa e a sensibilização dos profissionais da UMEI, o encaminhamento se estabeleceu como base na valorização da cultura afro-brasileira e o resgate de personalidades negras. Este movimento foi primordial para o fortalecimento da autoestima das crianças, como relata a professora Teresa de Benguela:

> A lei se encaixou porque nós tínhamos algumas questões em turmas. Crianças que não se reconheciam negras. Uma dizia que era loira e outro, apesar de falarmos, conversarmos, ler histórias etc. no final respondia: 'eu sou loiro'. A questão das princesas brancas e a falta de identificação das crianças com esses personagens foi outro motivo. Uma coisa foi juntando com a outra (Professora- Teresa de Benguela, 2025).

A visita de grupos étnicos, como Jongo da Rocinha, Maculelê e grupos de capoeira, palestras para pais e formação para os profissionais também reforçaram a

estrutura conceitual do projeto. A presença do negro bem-sucedido, como, artistas, advogados e autoridades constituíram-se como outro aspecto importante para a formação da identidade cultural das crianças. O trabalho seguiu-se de forma envolvente, o que gerou nos professores um aspecto mágico do cotidiano, como percebemos no relato da professora abaixo:

> O trabalho foi tão envolvente que nós conseguimos, apesar de tantas turbulências, realizar com eles coisas maravilhosas. Releituras de histórias. Releitura da "Menina bonita do laço de fita". Releituras das histórias de princesas. Releituras das histórias dos bichos da África. As lendas, cada coisa linda. Nós contávamos histórias, fazíamos a releitura. Era tudo lindo (Professora- Maria Felipa, 2025).

Retomando a história desse projeto quatorze anos depois, as professoras que agora trabalhavam na UMEI foram questionadas sobre o trabalho com a identidade negra. As professoras confirmaram a importância de se trabalhar esse tema e até estariam interessadas em retomar o projeto anterior. Porém, antes de responderem, levantaram a questão: "*Por que trabalhar só o negro?*".

À medida que o diálogo foi se expandindo, algumas questões sobre a identidade negra começaram a aparecer. De forma singular, a professora Esperança Garcia relata.

> Eu vejo que as crianças querem pentear o cabelo dela e nunca o meu. Não me pedem. Mas, eu tenho uma aluna negra que gosta do meu cabelo. Ela se identifica comigo (Professora -Esperança Garcia, 2025).

Outra professora complementou:

> Meu aluno quando vê um clipe da Xuxa diz que a mãe dele é igual a ela. E as crianças brancas que aparecem no clipe ele diz que é ele. Só que ele é bem negro (Professora- Elza Soares, 2025).

As professoras seguiram com as Rodas de conversas e a cada encontro uma nova temática relacionada as questões étnico-raciais iam surgindo. A proposta não somente gerou uma reflexão sobre o tema, mas fez com que as professoras pensassem em suas próprias histórias e repensassem suas práticas. Muitas organizaram projetos com suas turmas e geraram um movimento no qual outras professoras que nem participavam das Rodas de conversas trabalhassem com o tema também.

O tema acabou sendo trabalhado em toda unidade com a participação dos pais durante o processo. As narrativas das crianças viraram mote para práticas culturais que envolviam histórias de encantamento e o agir a partir de valores civilizatórios, que pensavam a relação com o outro, da oralidade, da corporeidade, da musicalidade e a ludicidade, aspectos já tão presentes na Educação Infantil, porém ainda cercados por uma identidade branca. Quando estes aspectos quando uma perspectiva afrocentrada ele dinamiza e desinvizibiliza a criança negra dentro desta realidade.

O projeto foi um movimento potente que transformou o '*espaçotempo*' da escola como um novo quilombo, no qual, para além das estruturas, consolidou-se como um espaço dialógico para se pensar o eu, enquanto nós.

5 UBUNTU TODOS OS DIAS

> Aqui na escola acontece o seguinte: eu fiz uma especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais e, sempre que surge alguma situação envolvendo crianças negras, minhas colegas costumam me procurar para conversar e debater. Eu trago essas questões para os momentos de planejamento e para a discussão curricular, porque acredito que precisamos falar sobre isso. Mesmo quando essas conversas tocam em feridas, elas são necessárias. Conversar é debater, é pensar coletivamente. Percebemos que alguns colegas se esquivam dessas discussões, mas também há muitos que querem debater, propor ações e pensar práticas. Inclusive professores brancos demonstram interesse em compreender e enfrentar o sofrimento das crianças. Esse sofrimento não se restringe ao espaço escolar; ele é social. A escola acaba sendo um lugar atravessado por essas tensões. Ao mesmo tempo, a escola também pode se tornar um espaço de acolhimento e de enfrentamento dessas violências. É nela que debatemos a questão racial, as diferenças, as dores que atravessam as crianças. Por isso, entendemos a escola como um lugar de cuidado, de escuta e de proteção das nossas crianças. Aqui, buscamos construir uma escola inspirada no princípio do *ubuntu*: se uma criança sofre, todos sofremos; se uma criança chora, todos escutam, pensam e agem juntos. Essa perspectiva está presente nos planejamentos, nas práticas pedagógicas e nas formações que realizamos, especialmente no início do ano letivo.É nesse sentido que vejo a escola como um espaço de acolhimento, de cuidado com o choro da criança negra e de construção coletiva de práticas antirracistas. É assim que tenho trabalhado com minhas colegas e é assim que seguimos construindo nosso trabalho cotidiano (Professora – Maria Stella do Oxossi – Odê Kayodê, 2025).

Um movimento '*políticoprático*' de para a justiça social nos aproxima de um debate que abre espaços que desenvolvem práticas baseadas na experiência e na subjetividade negra. A vivência, o falar de si e do mundo criam movimentos que por si só já escrevem o aquilombamento nos cotidianos. No contexto das diásporas essa perspectiva vê o sujeito em seu lugar de fala, pertencimento e identificação criada a partir do envolvimento, da representatividade e do deslocamento de culturas que só o inferiorizam.

Nas narrativas apresentadas, a dinâmica do cotidiano foi desenhada por relações que produziram táticas que apontavam para uma nova forma de se pensar currículos, ou seja, aquele que leva em consideração formas outras de conhecimento. Pensar e viver dentro dessa perspectiva desenha um novo lugar de enunciação, que se posiciona como *'espaçotempo*' que entende a cultura, a narrativa, e as diferentes formas de se '*fazerpensar*' educação como emergente, baseada na luta, que nomeia outras perspectivas de '*versentir*' o mundo. Ao dialogarmos com as narrativas algumas

reflexões se tornam presentes quando conversamos sobre a experiência do aquilombamento nos '*espaçostempos*' escolares.

Em primeiro lugar, consideramos que trabalhar aquilombamento com professores enquanto modo de se produzir saberes e fazeres, desenvolve diferentes formas de perceber aquilo que deveria ser chamado de currículo prescrito. Na experiência do aquilombamento as atividades propostas possuem uma ação dialógica com a vida, e estão repletas de sentidos que não podem ser formatados dentro de uma proposta positivista de ver a educação. Em um currículo aquilombado a experiência diaspórica traz o mundo para dentro da escola, reconhece espaços negros, pessoas negras e fomenta discutir o que é ser negro nos diferentes espaços a partir do pensar conhecimento.

Dessa forma, em segundo lugar, uma vez que vemos saberes e fazeres dessa forma, devemos levar em consideração os currículos que se apresentam a partir dessa nova proposta de viver o conhecimento. Os sentidos que o aquilombamento traz para os currículos produz novas lógicas que produzem uma cultura que quebra com a violência epistêmica que o eurocentrismo vem realizando ao longo de décadas, tornando menor qualquer conhecimento que não comungue com os seus ideais de poder. Criar sentidos de aquilombamento produzem novas formas de lidar com representações demeritórias que povoam os espaços escolares.

Em terceiro lugar, destaca-se a experiência que pensar um currículo aquilombado propõe. Enquanto espaço insurgente, as formas e práticas de resistência, desenvolvidas pelas professoras, mostram seu aspecto de sobrevivência contra os sentidos hegemônicos que se desenham nos currículos. São essas práticas insurgentes que fazem com que suas produções sejam resistência contra a lógica hegemônica, e contra as lógicas de controle.

Percebemos então, que existir enquanto professora negra dentro da perspectiva do quilombo gira em torno da percepção na necessidade de gerar espaços de trocas narrativas, uma prática que quebra com a uniformização dos espaços escolares. Gerar rodas de conversas, trocas de ideias, são formas cheias de sentidos que expressam uma narrativa que questiona como as redes de saberes nascem, por onde elas perpassam.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

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

ASANTE, M. K. **Afrocentricity:** the theory of social change. Chicago: African American Images, 2003.

ASANTE, M. K. **Afrocentricity and knowledge**. Trenton: Africa World Press, 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought:** knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. 2. ed. Nova York: Routledge, 2000.

GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd, UFSC, 2015. p. 1-16. v. 1.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Pertencimento:** uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante Editora, 2022.

NASCIMENTO, B. Aquilo que os negros fazem da história. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Beatriz Nascimento:** textos, entrevistas e roteiros. São Paulo: Fundação Cultural Palmares, Instituto Kuanza, FAPESP, 2018. p.1-18.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo:** documentos de uma militância panafricanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, B. **O negro visto por ele mesmo**: ensaios, entrevistas e prosa. São Paulo: Ubu editora, 2022.

RANCIÈRE, J. **Aisthesis:** cenas do regime estético da arte. São Paulo: Editora 34, 2021.

RODRIGUES, A. A confluência como método nas pesquisas negrorreferenciadas. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 9, n. 22, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8835. Acesso em: 10 jan. 2026.

SGARBI, P.; OLIVEIRA, I. B. de. **Estudos do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

SOUTO, S. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea, **Revista Metamorfose**, Bahia, v, 4, p. 1-14, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/34426. Acesso em: 10 jan. 2026.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Allan Rodrigues

2) Rosane Azeredo Siqueira

3) Leonardo Santos de Albuquerque Júnior

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X	X	X
2. Curadoria de dados	X	X	X
3. Análise formal	X	X	X
4. Obtenção de financiamento	X	X	X
5. Investigação	X	X	X
6. Metodologia	X	X	X
7. Administração do projeto	X	X	X
8. Recursos	X	X	X
9. Software	X	X	X
10. Supervisão	X	X	X
11. Validação	X	X	X
12. Visualização	X	X	X
13. Redação (rascunho/original)	X	X	X
14. Escrita (revisão e edição)	X	X	X

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Entre narrativas e currículos: modos de (re)exsitir e aquilombar".

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Talita Cabral da Ponte Carvalho

E-mail: revisora.talitacabral@gmail.com