



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12363 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

AS EXPERIÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A corporeidade como potencialidade para uma prática curricular antirracista

Albert Henrique de Jesus Silva - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Iris Verena Santos de Oliveira - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

AS EXPERIÊNCIAS DAS JUVENTUDES NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A corporeidade como potencialidade para uma prática curricular antirracista

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre as questões étnico-raciais tem mobilizado a comunidade acadêmica, especialmente após a promulgação da lei 10.639/2003, que instituiu no currículo escolar nacional a história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003). A instituição escolar, seja no ensino básico ou superior, tem buscado construir estratégias para reconhecer o legado dos povos afro-diaspóricos e indígenas. Ademais, com a inclusão cada vez mais frequente da temática na sala de aula, documentos curriculares e/ou normativos passaram a propor uma discussão sobre as representações negras na arte, literatura, filosofia, dentre outros. Ainda assim, se faz necessário mobilizar o debate no campo do currículo, relacionando-o às experiências da juventude negra, com destaque para a corporeidade na escola.

Em referências curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019) as propostas de “educação para as relações étnico-raciais”, visam expor a história do continente africano, fomento da pluralidade sociocultural do Brasil, uma vez que a história nacional e regional é construída a partir de diferentes etnias (Ibid. 2019). Os documentos oficiais reconhecem os números sempre alarmantes da discrepância entre jovens brancos e negros, seja nas condições de permanência na escola. (Ibid. 2019).

Ainda assim, defendo a necessidade de tratar sobre os riscos da inclusão destas questões no currículo formal da escola, em formato fechado de conteúdos programáticos e

cada vez mais afastados do cotidiano dos estudantes. Com isso, busco um deslocamento para outra perspectiva de currículo, isto é, dando vez a um currículo em movimento, construído, desconstruído e reconstruído no espaço extraclasse, como uma experiência de estar-no-mundo ou estar-no-mundo-com-o-outro. (RANNIERY, 2019; OLIVEIRA, 2021)

As justificativas para o presente estudo devem-se, primeiramente, a insuficiência de considerar as questões raciais meramente como conteúdo a serem discutidos e analisados “de fora”, como implícito nos documentos supracitados (OLIVEIRA, 2020), cuja principal função inclina-se para uma valorização de categorias produzidas pela modernidade e pelo colonialismo, com a consequência de manter os corpos negros numa condição de não-humanidade (FANON, 2008) e, segundo, a necessidade de perceber o currículo como um processo que vai se apresentando na medida em que novos caminhos são traçados e percorridos por jovens negros, sem uma direção pré-determinada, mas tratando-se de um currículo indeterminado e inacabado (GAUTHIER, 2002).

Em suma, vislumbra-se um movimento para a não-essencialização do corpo negro no contexto escolar, e sim para um fortalecimento das práticas antirracistas promovidas pelos próprios estudantes nos corredores e pátios das escolas. Como pretensão teórico-metodológico, preza-se pela utilização do conceito de corporeidade (SODRÉ, 2017) presente no pensamento nagô e das concepções deleuzianas de diferença e devir (DELEUZE e GUATTARI, 2010a; DELEUZE e GUATTARI, 2010b).

Palavras-chave: Juventude negra, currículo, diferença, devir, corporeidade.

2. DESENVOLVIMENTO

1. CURRÍCULO E JUVENTUDE NEGRA

Currículo e juventudes negras são dois eixos centrais neste estudo e ambos escapam a tentativas de fixação. Tratando-se da concepção de currículo é usual a proposta de formação humana, por meio de uma sucessão de conteúdos, que vigora em diversos espaços educacionais. Nesse caso, a produção de saberes que acontece “fora de quatro paredes” não são contempladas. Ou seja, ao associar currículo a conhecimento, as experiências vividas por adolescentes e jovens fora das salas de aula não seriam lidas como currículo.

À vista disso, uma possível compreensão de currículo que precisa ser considerada refere-se às múltiplas possibilidades de estar no mundo, criar mundos, encontrar modos de estar-no-mundo (RANNIERY, 2019) ou, mais precisamente, como experiência de estar com o outro (OLIVEIRA, 2021). Assim, a escola passa a ser um espaço de (re)existência e transformação com o outro, contribuindo assim, para um repensar ontológico.

Diante disso, é perceptível que nesta perspectiva, currículo vai se manifestando em seu caráter dinâmico e sempre inacabado, contrapondo-se a uma proposta curricular de formar os sujeitos, tendo em vista que esta acepção se encontra calcada no projeto moderno/cartesiano de iluminação do ser humano através do racionalismo. A contraposição a

esta noção de currículo deve-se ao fato de que povos negros não foram incluídos no seletivo grupo denominado como “humano” (LIMA, 2020) e, conseqüentemente, colocados a margem de qualquer proposta de emancipação. Em outras palavras, o homem branco-europeu, que desde o processo de colonização se colocou como o detentor da razão e representante da humanidade, encontra-se sempre na centralidade desta concepção iluminista de educação e currículo.

É diante de uma concepção de currículo atravessada pelo colonialismo que as relações racializadas se perpetuam na sociedade. Isto significa que a elaboração do racismo enquanto problema individual não é suficiente para se alcançar uma perspectiva ampla sobre as questões raciais, uma vez que o racismo se apresenta aqui como estrutura e, por isso, perpetua-se através das instituições, do Estado, da justiça, da economia, dentre outros (ALMEIDA, 2019). Em contraposição, se o currículo é experiência vivida da negritude, outras formas de criação estão sendo colocadas em práticas nos corredores das escolas, rompendo as brechas e tentativas de silenciamento.

Quanto às juventudes negras existe o desafio de pensá-las para além das lentes colonialistas. Em outros termos, extrair deste “vazio” uma definição classificatória pode significar uma manutenção destas relações assimétricas e, como diz Fanon (2008), “alimentar” os complexos de inferioridade e superioridade da negritude e da branquidão, respectivamente.

Portanto, aciona-se as juventudes negras aspirando este movimento de conhecer o que ainda não existe, mas que, diante das experiências cotidianas no contexto escolar, estão em constante produção de realidades (DELEUZE e GUATTARI, 2010a), numa espécie de relação política do “estar-no-mundo-com-o-outro” na qual germina múltiplos devires (DELEUZE, 1992). Propõe-se a escuta ativa e participativa, visando uma socialização deste currículo historicamente silenciado pelo colonialismo. Isto significa um vislumbre à descolonização do Eu (LIMA, 2019) sustentada por práticas curriculares antirracistas realizadas pelos próprios estudantes.

2. CORPOS NEGROS E PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS

O corpo ganha uma dimensão imensurável neste debate. Sabe-se, com Fanon (2008) que o corpo negro coloca o ser sempre contra a parede, tendo em vista o que ele chama de ‘epidermização’. Porém, coloca-se em perspectiva neste eixo o corpo como o espaço que permite o desejo se mover e se manifestar. Desejo, aqui, percebido como produção de mundos e não como falta a ser preenchida (DELEUZE, 2010a). Nesta perspectiva, há uma produção contínua de desejo através do corpo, logo, outras realidades estão sendo produzidas a partir da ação de corpos negros nos espaços de educação formal e não-formal.

Ademais, tratando-se das populações negras, pensar corpo é pensar ancestralidade e qualquer tentativa de desconsiderar tal premissa coloca em evidência àquilo que os homens brancos – donos das senzalas – mais prezavam, o apagamento da história familiar, cultural e

ancestral dos negros escravizados (DOUGLASS, 2021). À vista disso, empreendo o uso do conceito de corporeidade, referindo-me a um conjunto de atributos de potência e ação que manifesta toda a origem (arkhé) ancestral dos povos negros/afro-diaspóricos (SODRÉ, 2017). Neste contexto, corpo é sempre pensado como um “corpo coletivo” e toda sua ação significa produção de vida fundada nestas ancestralidades.

Desta forma, mesmo com todo o aparato disciplinador que as instituições escolares – como outras instituições, diria Foucault (1987) – buscam para abafar as ações ditas subversivas da juventude, algo escapa e práticas curriculares são explicitadas nas entrelinhas da escola, assim como aconteceu em outros contextos com os povos afro-diaspóricos, seja na produção de saberes nas senzalas e/ou nos quilombos. Em suma, a luta antirracista é inerente às experiências das juventudes negras no espaço escolar, bem como a presença de todos os seus ancestrais nos mais diversos momentos cotidianos – a produção de vida através da corporeidade é contínua.

É neste sentido que o levantamento de conteúdos sobre questões étnico-raciais e seus desdobramentos, passados pelo corpo docente como mais um conteúdo programático a ser aprendido pelos estudantes, isto é, como ‘algo’ além de suas vivências cotidianas, potencializa o silenciamento dos corpos que estão a todo momento produzindo outras possibilidades de mundo e, portanto, práticas curriculares antirracistas.

Deste modo, um dos desafios a serem enfrentados no que diz respeito aos documentos norteadores do currículo escolar, como a BNCC e o DCRB é este, encontrar as brechas necessárias para o não-silenciamento das juventudes negras e que as produções de saberes provindos destas experiências continuem entrevedo outras possibilidades de futuro – um futuro negro (FREITAS e MESSIAS, 2018).

Por isso, faz-se necessário a escuta ativa e participativa como ação metodológica para a compreensão de como as práticas curriculares antirracistas estão sendo forjadas quase que naturalmente por jovens negros, tendo em vista a impossibilidade de capturar uma categorização fechada da mesma. Assim, nota-se a prática escolar como indeterminada, inacabada e, deste modo, como um vazio onde tudo pode ser produzido, inclusive outras possibilidades de futuro – um futuro destoante do projeto colonialista de extermínio dos corpos negros e de toda a sua ancestralidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, refletir sobre currículo e juventudes negras é não ignorar as potencialidades da diferença, isto é, as múltiplas possibilidades de experienciar o mundo no contexto escolar e, assim, entrever caminhos possíveis para uma educação antirracista e, portanto, outros futuros possíveis. Por conseguinte, percebe-se a impossibilidade do “ser-negro” enquanto categoria e a consequente abertura de uma concepção escolar que instiga o constante devir, o “tornar-se” a partir desse estar-no-mundo propiciado pela corporeidade.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05/2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%20. Acesso em: 09/2022.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2010a.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010b.

DOUGLASS, F. **Narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano**. 2012.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, K; MESSIAS, J. O Futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo – as distopias do presente. **Revista La Asociación Argentina de Estudios de Cine y audiovisual**, nº 17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/18706>. Acesso em: 09/2022.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do Currículo. **Educação e Realidade**. V. 27, nº 2, p. 143 –

155, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25924>. Acesso em: 08/2022.

LIMA, F. Trauma, colonialidade e sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, V. 72, n° especial, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72nspe/07.pdf>. Acesso em: 03/2022.

OLIVEIRA, I. V. Giras de Escrevivências: Miragens Metodológicas para Pesquisa Pós-estrutural no campo do currículo. **Revista espaço do currículo** (online). João Pessoa, v. 14, especial, p. 1 – 20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/61164>. Acesso em: 04/2022.

OLIVEIRA, I. V. Tem dendê na Base? Vidas negras e o currículo Bahia. **Série-estudes**. Campo Grande, MS. V. 25, n° 55, p. 181 – 202, set/ dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1467>. Acesso em: 04/2022.

RANNIERY, T. Educação Após a Intrusão de Gaia: O que o queer tem a ver com isso? **Revista e-curriculum**. São Paulo, V. 17, n. 4, p. 1436 – 1457, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45962>. Acesso em: 05/2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Documento-Curricular-Referencial-da-Bahia-para-a-Educacao-Infantil-e-Ensino-Fundamental.pdf>. Acesso em: 09/2022.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.