



4627 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
 GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

ENTRE A ACEITAÇÃO E A FUGA: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares  
 Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito - UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

### **ENTRE A ACEITAÇÃO E A FUGA: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares**

**RESUMO:** Este artigo se beneficia de fragmentos extraídos de pesquisa realizada em uma escola do ensino médio da rede pública do Estado da Bahia. As questões que orientam este estudo residem em acompanhar os movimentos direcionados a subversão dos dogmas, das normatizações e dos mecanismos de controle colocados em funcionamento pelos e nos processos de escolarização. Pergunta-se: É possível escapar das armadilhas das identidades fixadas pelas normativas institucionais? É possível desestabilizar os caprichos da disciplina e seus efeitos sobre os corpos negros? Ao interrogar essas práticas curriculares na perspectiva da diferença, ou ainda, ao perguntar, parafraseando Stuart Hall (2002), “que ‘negro’ é esse na cultura negra?”, o estudo apontou para movimentos de capturas e resistências aos lugares institucionais (pré)vistos pelos planejamentos curriculares.

**Palavras-chave:** Currículo. Diferença. Relações Étnico-Raciais.

... vou começar lhe contando uma história... Estava eu, esperando minha amiga na porta do banheiro, quando um menino branco e hétero falava de racismo reverso na escola... Dizia, alto e em bom tom, que do jeito que as coisas andavam não podia continuar, pois os negros estavam oprimindo os brancos. Na hora não aguentei e comecei a debater com ele, perdi totalmente a compostura, pois, de imediato percebi que ele falava pra que eu, mulher negra, ouvisse. Têm pessoas aqui que não dá nem para explicar como são racistas[1].

Aqui, na escola, mas, também na sociedade em geral, se você não segue um padrão é visto como estranho, como diz a letra de uma música que eu gosto, “é melhor ser odiado, do que ser amado por uma coisa que você não é”. As pessoas querem ser amadas e isso é muito triste, porque elas se agridem, e o mais triste é que se adaptam para serem aceitas da forma como a escola e a sociedade querem. Mas, eu não entro nesta vibe, não[2].

Trago como epígrafe da apresentação/introdução deste artigo relatos de estudantes, registrados por ocasião de uma roda de conversa em que discutimos o racismo e as práticas racistas na escola. Depoimentos estes, que se constituíram em fluxo de forças que permitiram a emergência de novas problemáticas ao indicarem que as questões anteriormente definidas[3] se dão com outras formas e forças nos cotidianos escolares. Logo, pensar as relações Étnico-Raciais deslocadas das disciplinas científicas que compõem o currículo, na acepção da seleção, hierarquização e distribuição dos conhecimentos, foi um desafio mobilizador deste estudo.

Tendo como foco o ensino das relações raciais que por força da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, a pesquisa, no lugar de perguntar, se a escola inclui esses saberes nos currículos, passou a questionar, se é possível escapar das armadilhas das identidades fixadas pelas normativas curriculares. Pergunta-se: É possível desestabilizar as relações de poder materializadas nos currículos e seus efeitos sobre os corpos negros?

“Mas a escola não tem que ensinar?”, interroga a professora Elizabeth Macedo (2017), em um artigo que tem essa pergunta como título e no qual a teoria curricular é analisada como discurso normatizador que delimita o que pode ser entendido como currículo e, de certa forma, como educação e escola. A autora argumenta que a racionalidade que preside a teoria curricular potencializa que o sujeito se reconheça na cultura trazendo, como consequência, efeitos perversos para a diferença. “O reconhecimento sutura a vulnerabilidade constitutiva da subjetividade e conforma os sujeitos ao que Butler chama de esquema de inteligibilidade ultrajante” (MACEDO, 2017, p. 539). Decorre deste entendimento, sua defesa a favor de uma educação alicerçada pela vulnerabilidade como forma de dar “visibilidade a experiência de estar com o outro.” (ibid., p.540).

A crença na razão universal e seus efeitos sobre as práticas curriculares: planejar com o intuito de prever o percurso, prever o que e como deve ser ensinados os conhecimentos, antever os modos pelos quais o sujeito epistêmico descobrirá os conhecimentos válidos e verdadeiros, respalda-se em “uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma presumida coisa-em-si” (CORAZZA, S; TADEU, T. 2003, p. 37).

A constatação de que a teorização curricular, presidida pelos princípios da filosofia da representação e sua insistência na crença do sujeito da razão, da verdade, da unidade, levou Macedo (2017) a defender o argumento de que a escola não tem que ensinar. “Ela tem que educar e isso não é ensinar”. Educar na perspectiva da “desposseção-vulnerabilidade” subverte a lógica curricular do re-conhecimento a partir do já dado. Talvez, por isso mesmo, as políticas curriculares tentem afastar os perigos de sua materialidade nos processos de escolarização (MACEDO, 2017, p, 571).

O esforço em analisar o currículo nas frestas dos pressupostos conceituais da filosofia da representação a partir de um “pensamento sem imagem” (DELEUZE, 1988), tem levado alguns/algumas estudiosos/as[4] a problematizarem o currículo a partir da filosofia da diferença em detrimento da ideia de identidade que “é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação” (DELEUZE, 1988, p.136). São estudos-convites que abrem possibilidades para problematizações curriculares que ultrapassem as nossas velhas constatações críticas, decorrentes dos processos de “plastificação” curricular para descobrir em suas rachaduras a emergência de híbridos, multiplicidades, singularidades.

Para tanto, acompanhei o cotidiano de uma escola pública de Porto Seguro - Bahia, por um período de dois anos letivos (2017 e 2018). Neste percurso, de forma participativa, observei as movimentações da escola em diferentes tempos e espaços. Conversei com professoras e professores, servidores e servidoras dos setores de apoio (merendeira, faxineira, guarda, porteiros), setores administrativos (gestores/as, secretários/as, coordenadores/as de área e coordenação pedagógica) e realizei entrevistas e rodas de conversas com as/os estudantes. Participei também das chamadas “Jornadas

Pedagógicas[5]" (2017; 2018 e 2019) e de algumas das reuniões de Atividades Complementares (ACs). Mantive com estudantes e docentes muitas conversas informais nos intervalos das aulas, recreios, fugidas das aulas, filas de espera por transporte escolar, dentre outros. Busquei diagramar os movimentos que ocorriam nas fissuras criadas frente a imposição de um currículo, fortemente orientado pelos pressupostos da identidade e da unidade, e a desobediência a eles. No limite, meu interesse residia em compreender os movimentos que ocorrem entre a diferença e tudo aquilo que é produzido por um currículo que objetiva o re-conhecimento do sujeito a partir de suas predefinições.

Por óbvio, não se trata aqui de um exercício que supõe estabelecer a oposição da identidade à diferença como se o espaço das relações escolares operasse de forma dicotômica. Antes, trata-se de compreender as relações de força emergentes no espaço micropolítico da escola. Nas palavras de Gallo (2002, p.173): "Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um". A noção de "educação menor", proposta por Gallo, nos permite pensar que dentro da maquinaria escolar normatizada e disciplinada pelo Estado, operam máquinas de guerra que produzem singularidades. Ou seja, "de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle" (GALLO, 2002, p. 175).

## ÁRVORES E FISSURAS

É certo, a metáfora da árvore dos saberes representa muito bem as formas pelas quais os currículos escolares são pensados, planejados, estruturados e praticados pela grande maioria das escolas brasileiras. Sobre isso, o professor Silvio Gallo (2007), de forma muito apropriada, discorre sobre o "currículo (entre) imagens e saberes", mostrando-nos o quanto a escola e o próprio currículo permanecem herdeiros de uma compreensão de mundo e de conhecimento que necessita ser fragmentado para que possa ser compreendido. Segue a lógica instaurada na antiguidade de que o conhecimento da totalidade não estaria ao alcance do "espírito humano". Fragmenta-se em partes como possibilidade de vir a conhecer o todo.

Na modernidade, com a criação dos métodos científicos, essa lógica da divisão e subdivisão do conhecimento por áreas ganha grandes proporções e, "num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas" (GALLO, 2007, p.5). Neste contexto, a imagem da árvore dos saberes[6] (criação de Descartes) se tornou interessante para dar visibilidade a estrutura e organização dos conhecimentos. Instaura-se a divisão disciplinar como lógica curricular cuja a racionalidade se estende aos dias atuais.

É bem verdade que esta divisão dos saberes em disciplinas vem ocupando a agenda de trabalho de um universo significativo de estudiosos do campo da educação na busca por alternativas teórico/práticas que permitam uma nova imagem de currículo. Uma parcela significativa destes estudos, no entanto, centra suas preocupações na remodelagem da árvore (religar saberes pela interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, etc.), porém sem causar rupturas à árvore.

Em conformidade com Gallo (2007), "não há "relição dos saberes" a ser perseguida, pois não há como "religar" o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno." Romper com a ilusão da unidade, da existência de uma única realidade é apostar na multiplicidade. Na verdade, como nos alertaram Deleuze e Guattari (2000, p.11):

(...) não basta dizer viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira mais simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma.

O currículo a partir da imagem do rizoma (currículo rizomático) rompe definitivamente com a imagem de currículo – árvore. Um rizoma é um sistema aberto, um lugar de passagem, sem centralidade, sem periferia, sem início, sem fim. Ao contrário, atribui à multiplicidade seus direitos e suas variadas sons. Por efeito, rompe com o famoso "fio condutor" das práticas pedagógicas, bem como não faria sentido trabalhar com predefinições, planejamentos e suas listagens intermináveis de objetivos a serem alcançados. Ao contrário, supõe encontros imprevisíveis, contingenciais. Em síntese:

Se o currículo disciplinar nos remete para uma "pedagogia da ordem", que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica numa "pedagogia do caos", isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes (GALLO, 2007, p.8).

Em que pese a minha aposta na potência de um currículo rizomático e o desejo de que a educação aposte na multiplicidade em detrimento da homogeneização, o fato é que os currículos escolares continuam sendo estruturados e praticados sob o julgo das disciplinas, das normatizações, do controle e da regulação. Diante disto, como compreender o que nos diz, a exemplo de tantos outros, uma estudante da escola pesquisada?

Vamos ouvi-la:

Eu não gosto da organização da escola e de alguns professores, porém eu respeito. Mas, eu acho a escolatop, porque tem muita diversidade dentro dela... quando entrei aqui, eu tinha outra forma de pensar, hoje já penso diferente. Ter contato com pessoas diferentes é muito bom, pois você acaba criando uma nova maneira de pensar. Hoje, me julgo mais dona de mim.

Esse relato ecoa entre muitos/muitas outros/outras estudantes, quando identificam a "organização" da escola como enfadonha, chata, pouco atrativa, com poucos espaços para a participação dos alunos, com aulas monótonas, conteúdos trabalhados sem criatividade. No entanto, consideram a escola *top* por reconhecê-la como um lugar de encontro com colegas, de troca de cumplicidades entre amigos, de paquera, de articulação política, de contato com a "diversidade", de preparação para o prosseguimento nos estudos e para o mercado de trabalho.

Esses jogos de forças (poder e resistência) nos forçam a pensar que, embora, a escola e o currículo venham constantemente operando para produzir sujeitos com "competências" e "habilidades" adequadas as atuais necessidades do mercado e do tipo de sujeito a ele correlato, não se pode deixar de considerar que existem linhas de fuga, movimentos de desterritorializações, fluxos nômades que, dependendo do agenciamento de suas forças, poderão criar novas formas de resistências aos efeitos do poder normalizador e disciplinador que circula na escola e no currículo. Parafraseando Hardt e Negri (2005) a multidão (o lado monstruoso) nasce dentro do império e a ele se opõe.

Dito de outra maneira, há a coexistência de dois vetores de força atuando nas segmentações. "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.35). Em poucas palavras, há rachaduras, linhas de força, fluxos que escapam, fogem, desterritorializam, enfim, desobedecem a lógica perversa dos mecanismos de homogeneização e controle presentes na escola e no currículo.

## CURRÍCULO: CAPTURAS E FUGAS

Levando em consideração as reflexões apresentadas até aqui, busco, a partir de três situações, extraídas da pesquisa, pensar sobre as brechas, fissuras, rachaduras, deixadas pelo currículo que possam exemplificar fugas frente as imposições da ditadura da identidade *prêt-à-porter* em tempos do predomínio “neoliberal no mercado, escolha e accountability”? (YATES, 2010, p.6 apud MACEDO, 2017, p.544).

### 1. O “novo” Ensino Médio

O “novo Ensino Médio” chegou as escolas da rede estadual de ensino do Estado da Bahia a partir da seleção de algumas escolas pilotos com o objetivo de implementar, em caráter experimental, as mudanças curriculares no ensino médio, propostas pela Lei nº 13.415/2017. Dentre as instituições selecionadas encontra-se a escola que faz parte desta pesquisa. Esse fato foi informado ao coletivo docente da escola no início do ano letivo de 2019 e, desde então, vem sendo pauta recorrente de discussão entre os/as professores em reuniões de áreas, na sala de professores, nos corredores.

Eu não concordo que tenhamos que mudar tudo em função do autoritarismo deste governo que nem mesmo conhece a realidade da nossa escola. Afinal, tudo o que se lê sobre essa reforma indica ser um retrocesso... um retorno aos tempos tecnicistas, da divisão de estudantes em função de suas origens... sou contra e penso que deveríamos não aceitar esta imposição. Afinal, quais foram os critérios para que tenhamos sido escolhidos? [\[7\]](#)

Eu também acho que deveríamos recusar. Só nos oferecem trabalho. Salário e melhores condições, ninguém fala. Da minha parte, não mudarei nada no meu planejamento. Se vocês aceitarem, se virem para dar conta. Eu, fora! Vamos ganhar o quê? Vocês sabem que aumenta a carga horária (referindo-se a reforma do ensino médio), não é? E quem dará conta disso? E quem garante que essa coisa aí (a reforma) seja aceita pelos alunos? Ou, mais uma vez, vamos enfiar garganta abaixo? [\[8\]](#)

Angústias, revoltas, resistências e o anseio de encontrar saídas que apontem formas alternativas de (re)existir ao conjunto de prescrições normativas e suas interferências diretas sobre a escola, seus sujeitos e suas práticas, são marcas fortes encontradas nos depoimentos colocados acima, e de muitos outros/outras docentes, que igualmente se manifestaram em oposição a verticalização das tomadas de decisão que se dão tanto no nível macropolítico, quanto no espaço da escola.

Observa-se nos relatos, que os/as professores/as sentem dificuldades em gerar fluxos de resistência que não estejam amarrados aos condicionantes externos, no caso, as políticas macrossociais. Por efeito, os/as professores se aproximam muito mais da figura do “professor profeta” do que propriamente do “professor militante”, descrito por Gallo (2007, p. 171) “como aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo”. De fato, ainda somos, em grande medida, modernos! A utopia em querer transformar o mundo pelo “desvelamento” da realidade acaba por apaziguar o potencial criativo da resistência. Rouba-lhe suas forças inventivas e criativas.

No entanto, em que pesem as armadilhas do poder (sempre tão perspicazes!) e as dificuldades em opor-se ao instituído, no interior da instituição, penso que haja na reflexão da professora Maria [\[9\]](#), o desejo de desestabilizar as evidências, de provocar desterritorializações, ou, talvez, de produzir a possibilidade do novo.

O problema é que Lei! Nenhuma escola escapar. Mais cedo ou mais tarde, todas terão que se adaptar. Eu não concordo também, aliás, não vou mentir, eu nem conheço muito bem essa reforma para além do marketing feito pelo governo antes da aprovação. Mas, vejo que fazer parte do projeto-piloto pode ser uma possibilidade de mostrarmos as falhas, apontarmos as impossibilidades de seguir com este modelo de reforma.

Percebe-se na fala da professora, a coexistência de forças que se misturam, se embaralham, e produzem movimentos que oscilam entre a busca pela estabilidade, territorialização do espaço institucional, e linhas de fugas que descodificam e desterritorializam. Aqui, o desafio é pensar os fluxos de resistência e suas intensidades nos movimentos de desterritorialização. Como nos advertiram Deleuze e Guattari (1977, p. 125), são os “perigos da luta minoritária; reterritorializar--?se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a grande literatura”. Ou, no caso, refazer (ou retornar) ao currículo maior.

### 2. Projeto de vida

De acordo com os discursos da Secretaria Estadual da Educação, cada estado tem autonomia para construir o reordenamento curricular a ser apresentado para o MEC. Neste sentido, as negociações, entre a escola e a Secretaria Estadual de Educação, resultaram, para o ano de 2019, em arranjo curricular que, embora, tenha garantido a manutenção da organização curricular, anteriormente planejada, deverá ser acrescido um espécie de “eixo temático” para as turmas do primeiro ano do ensino médio. A ideia da Secretaria de Educação é a de que até 2022, o “novo ensino médio” esteja completamente implantado, sendo que, a partir de 2020, o currículo já seja estruturado por eixos temáticos, impondo, por consequência, uma outra arquitetura curricular.

O “Guia de Implantação do novo ensino médio”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e Secretarias Estaduais de Educação, foi distribuído para as escolas-pilotos com o “propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio” (BRASIL. Guia de Implantação do novo ensino médio. s/d). Apresenta aos/as professores/as da educação básica, uma espécie de passo a passo da reforma. Nele, a reforma do ensino médio é apresentada como a salvação do futuro da educação nacional em oposição ao “antigo” ensino secundarista cuja “desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho.” (ibid., s/d).

Mobilizando o discurso da apologia do jovem com poder decisório sobre suas próprias escolhas, o guia afirma que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL. Guia de Implantação do novo ensino médio. s/d). O documento traz as principais mudanças propostas pela reforma: a BNCC; a ampliação da carga horária; a formação técnica e profissional no ensino médio regular e a escolha de percursos formativos.

A escolha de percursos formativos, considerada como o primeiro movimento em prol da reforma curricular nas escolas pilotos da Bahia, parte do pressuposto que os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica), sendo que:

são os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil (BRASIL. Guia de Implantação do novo ensino médio. s/d).

O protagonismo juvenil, propagado pelos discursos do projeto reformista do ensino médio, se constitui em uma estratégia de poder onde o novo trabalhador/empresário (este jovem que toma decisões e se responsabiliza por elas)

deverá fabricar-se a si mesmo por meio de um conjunto de dispositivos informacionais, desdobrados em competências cognitivas, corporais, comunicacionais, socioemocionais, de modo a torná-lo um empreendedor de si mesmo. É a produção do novo sujeito – o sujeito empresário – das sociedades de controle, anunciadas por Deleuze.

O “projeto de vida” foi tema de discussão entre os/os professores/as da escola em diversas reuniões de planejamento por áreas de conhecimento (ACs) que se prolongaram pelos corredores, refeitório, intervalos de aulas e em conversas, mais reservadas, com os/as colegas com maior afinidade na tentativa de construir consensos sobre a melhor forma de trabalhar com os projetos de vida.

Já que podemos criar esse eixo, podemos propor oficinas onde os alunos possam expressar a partir de diferentes linguagens seus projetos de vida. Até porque os primeiros anos não sabem o que querem ser na vida... acho um atropelamento essa ideia de ir forçando os alunos a escolherem essa ou aquela área[10].

Neste primeiro momento, não precisamos fazer com que os estudantes escolham nada... tem que ser atividades lúdicas, livres, onde eles possam expressar o que estão sentindo no presente e não necessariamente o que tenham que fazer no futuro. Podemos organizar passeios, visitar as universidades, conhecer de perto o mundo do trabalho, as profissões[11]...

Percebo, nas reflexões das professoras, vetores que deslocam, desorganizam a ideia de submissão do “projeto de vida” aos discursos reformistas cujos ideais de sujeito (flexível, empreendedor, inovador, responsável por suas escolhas) são produzidos como verdades universais (idênticas, excluídos os desviantes: negros/negras, índios/índias, gays, dentre outros) que devam ser seguidas por todos em conformidade com a racionalidade política que caracteriza as sociedades neoliberais.

### 3. Novembro negro ou “que 'negro' é esse na cultura negra”[12]?”

Inicialmente, é preciso dizer que a BNCC trata as relações Etnico-Raciais como “diversidades” seguindo a trilha aberta por outros dispositivos legais que orientam, prescrevem, normatizam os currículos e recorrem a essa noção para “incluir” todos os supostos desvios. Na BNCC, a noção de diversidade integra três, do conjunto das dez “competências gerais”, que indicam as “aprendizagens essenciais” prescritas pelo MEC.

O conceito de “diversidade” presente nas três competências em que o termo é utilizado se inscreve em um discurso moralizante onde a diversidade parece apresentar condições de riscos. Por exemplo, na competência (seis), a “valorização da diversidade de saberes e vivências culturais” encontra-se atrelada e limitada ao mercado de trabalho. As “escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Ou seja, a diversidade encontra-se normalizada ao exercício da cidadania (branca) e aos padrões do mercado e seus “perfis profissionais” (homem, branco, heterossexual).

Por sua vez, a competência (oito) vai falar em “diversidade humana”, relacionando-a com a saúde física e emocional e o cuidado em reconhecer as “suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.” É interessante observar as capturas do poder nas sociedades de controle e suas incidências sobre os corpos (malhados e esculpidos a partir da primazia do idêntico) e suas conexões com as estratégias de marketing que disseminam, em alta escala, um conjunto de mercadorias colocados à disposição das pessoas negras e, muito especialmente, das mulheres em séries que obedecem aos padrões da uniformidade.

Por fim, a competência (nove) relaciona diversidade com tolerância, empatia, respeito aos direitos humanos, identidades e culturas. Aqui, repete-se o discurso, tantas vezes dito nos cotidianos escolares, da necessidade da tolerância, da empatia, pois, “todos são iguais”, ou ainda, uma versão atualizada do mito da democracia racial. Em todo o caso, a diversidade deve seguir a norma, domesticar seus monstros, docilizar suas asperezas. Uniformizar a diversidade, excluir, tanto quanto possível, a diferença. Adestrar o espírito!

Na escola, as/os professoras/es admitem que exista racismo. “Apesar da maioria ser negra, sempre tem aqueles que fazem brincadeiras de cunho racista. Nós trabalhamos o racismo tanto quanto podemos. Só não podemos fazer mais porque precisamos dar conta dos conteúdos... Daí não tem como”[13].

A discussão do racismo na escola, quase sempre, é atravessada pela possibilidade de atribuir ao outro as ações e posturas racistas. Os/as professores/as não se admitem como pessoas que possam exercer o racismo em suas práticas. Da mesma forma, os/as estudantes. Porém, não se colocam no lugar de antirracistas. Aqui, vale lembrar as potentes palavras de Deleuze e Guattari (1977, p. 31), quando dizem:

Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até à extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou a sua ingenuidade.

A escola trabalha as questões raciais a partir dos marcadores que operam como unidades que homogeneizam, uniformizam e produzem a representação social do negro. Como disse uma professora, em uma das conversas que tivemos sobre a educação racial na escola.

Você sabe que dedicamos, em novembro, uma semana inteira de atividades voltadas para a cultura afro e afro-brasileira. Fazemos diferentes atividades: conferências sobre a África, ancestralidades, oficinas de turbantes, capoeira, desfile e concurso da beleza negra, culinária afro e por aí vai. Fora essa semana, todas as vezes, que caiba trabalhar o racismo nos conteúdos que temos que desenvolver, tentamos contemplar.

Aqui, duas observações: uma delas, é que a escola trabalha racismo em bloco. Concentra suas atividades na semana que inclui o dia da consciência negra, 20 de novembro. Todos os outros dias, os/as estudantes negros/as são invisibilizados pela cultura branca e seus marcadores sociais. A outra, remete aos marcadores sociais que são utilizados para trabalhar as questões raciais. É recorrente a representação do/da negro/a como escravo/a, como pessoa assujeitada aos caprichos dos senhores dos engenhos. Essa fixação da representação do/a negro/a às raízes históricas da escravidão brasileira, bem como, a referência a África como um bloco homogêneo desconsidera que “somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra” (HALL, 2000, p. 130) e, de certa forma, contribui para fortalecer a lógica escravista.

Uma das professoras ao discutir os “projetos de vida” a serem adotados pela escola, fez o seguinte depoimento:

Imaginem esses meninos pobres, negros, sobreviventes ... que projeto de vida podem ter? Se souberem que o ensino médio técnico poderá lhes dar a chance de ter um empreguinho qualquer, claro que se jogam... É muito triste dizer, mas se está difícil pro menino branco conseguir um emprego, imaginem pra eles... aqui, a grande maioria vai querer ser técnico. É a saída mais rápida para eles. Se não for a única...

Nota-se que há um enclausuramento das possibilidades da pessoa negra como se, o seu projeto de vida, já estivesse pré-determinado pelos marcadores sociais da cultura branca. Como nos adverte Stuart Hall (2003, p. 345), “Negro” não é

uma categoria de essência numa direção à homogeneidade, existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situam e posicionam o povo negro.”

Frete as tentativas das práticas curriculares em racializar o/a negro/a e o corpo negro, penso que a reflexão, transcrita abaixo, traga elementos que fragmentam as certezas e as verdades sobre o corpo negro. Talvez, o esfrelamento dos marcos representacionais da identidade negra abra espaços para o jogo das diferenças.

Aqui, na escola negro só é gente no dia da consciência negra. Eles fazem um evento de desfile, como se quisessem dizer: Ho! existe beleza negra, viu? E isso acaba sexualizando as meninas. Acho que deveria ser um ato que nos valorizasse, mas o efeito é ao contrário. Os meninos ficam nos chamando de gostosa e outras palavras que nos ofendem enquanto mulheres [\[14\]](#).

## NOTAS FINAIS

Para fechar o texto, reporto-me aqui a um depoimento/imagem vivida na escola:

Uma das turmas do segundo ano do ensino médio teria que esperar por dois períodos de aulas justificados pela ausência da professora que estava doente. A direção da escola ofereceu duas possibilidades para os/as estudantes: poderiam se dividir em pequenos grupos e assistirem as aulas de português em outras turmas ou ocuparem o tempo na biblioteca. Entre conversas, risadas e algumas correrias, percebo que os/as estudantes haviam se distribuído entre as opções sugeridas. Transcorridos, cerca de trinta minutos, me dirijo ao pátio de acesso à saída da escola e me deparo com um grupo de estudantes que, em um tom baixo, dançavam e cantavam um *hip hop*. Me aproximo deles e escuto a música com mais nitidez:

Negro drama / entre o sucesso e a lama / Dinheiro, problemas, inveja, luxo, fama / Negro drama / Cabelo crespo e a pele escura / a ferida, a chaga, à procura da cura / Negro drama / Tenta ver e não vê nada / a não ser uma estrela / longe, meio ofuscada / Sente o drama, o preço, a cobrança / no amor, no ódio, a insana vingança / Negro drama / Eu sei quem trama e quem tá comigo / o trauma que eu carrego / pra não ser mais um preto fodido (...) [\[15\]](#).

Enquanto, eu fazia elucubrações teóricas diante do que via/ouvía, sou interpelada por um dos estudantes do grupo: “gostou pró? É muito irada essa letra! Vamos pedir pra fazer uma apresentação no novembro negro. É muito massa. É muito mais maneiro do que essas coisas que a escola faz para os negros”.

Pensar na perspectiva da diferença, desloca o interesse em saber se os conhecimentos trabalhados pelo currículo valorizam ou não determinados saberes em detrimentos de outros. Já não se trata de identificar se o currículo trabalha criticamente (ou não) os saberes das culturas afro-brasileiras e quais seus efeitos para o fortalecimento da identidade negra na escola. É certo que não podemos minimizar o fato de que os currículos sejam brancos, eurocêntricos, machistas e heteronormativos e que produzem terríveis materialidades na formação/padronização dos sujeitos. Mas, no entendimento da diferença, o interesse fica por conta de acompanhar as fugas, as desterritorializações, as criações de novos modos de existência. Em poucas palavras, trata-se de apostar nas resistências como forças que desterritorializam, questionam e subvertem as normas, permitem a emergência das singularidades. Neste sentido, a lógica da identidade e do auto-reconhecimento torna-se menos interessante, pois, é na proliferação das forças, que a ela subverte, que se encontram as fissuras abertas à criação de outros e novos desenhos curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf) > Acesso em 04 de abril de 2018.

CORAZZA, S. E TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2003.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.3. .Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia* v. 1, Rio de Janeiro, Ed. 34, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: Por uma Literatura Menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, 2002. p.169-178.

GALLO, Sívio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. *Anais do V Congresso Internacional de Educação*, 2007.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. p.103 - 133, 2000

HARDT, M; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Rio de Janeiro: Record, 2005

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*. v.6, n.2, p.98-113, Jul/dez. 2006.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

[1] Relato de uma estudante negra, 18 anos, estudante do 2. ano do ensino médio da escola investigada.

[2] Depoimento de um estudante negro e gay, aluno do 1. ano do ensino médio da escola estudada.

[3] Inicialmente, a pesquisa trabalhava com a hipótese de que um currículo inclusivo dos saberes e culturas afro e afro-brasileiras potencializaria condições para que os/as estudantes se reconhecessem na (sua) cultura e, por efeito, a escola estaria cumprindo sua função formativa. Essa assertiva, se confirmada, colocaria em xeque um conjunto de argumentos, frequentemente, encontrados na literatura que trabalha com a educação étnico-racial quando afirma que, apesar de existência de leis voltadas ao antirracismo na educação, as escolas não cumprem.

[4] Ver: MACEDO (2006; 2017); PARAISO (2012; 2015; 2016); GALLO (2003; 2007), dentre outros.

[5] As Jornadas Pedagógicas são uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação da Bahia com o objetivo de reunir os/as professores/as para a realização do planejamento do ano letivo. Embora, os temas e a metodologia de trabalho sejam comuns a todas as escolas da rede estadual de ensino baiana, cabe à cada escola organizar as atividades locais.

[6] Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza (GALLO, 2007, p.6).

[7] Depoimento de uma das professoras da escola.

[8] Relato de uma das professoras da escola.

[9] Utilizo um nome fictício como recurso de escrita.

[10] Relato de um dos professores da escola.

[11] Relato de uma das professoras da escola.

[12] Utilizo aqui a pergunta, formulada por Stuart Hall, no livro: Da diáspora (HALL, 2003, p.317).

[13] Depoimento de uma das professoras da escola pesquisada.

[14] Estudante da escola estudada. Cursa o 3. ano do ensino médio.

[15] Letra do rap: Negro drama. Racionais MC's.