



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

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

8988 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

CURRÍCULO, NECROPOLÍTICA E POLÍTICA DE AFETOS: O NEGRO E SEUS DESLIZAMENTOS.

Luciane dos Santos Silva - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

CURRÍCULO, NECROPOLÍTICA E POLÍTICA DE AFETOS: O NEGRO E SEUS DESLIZAMENTOS.

RESUMO: O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, performa no corpo do seu texto, elementos norteadores que atravessam os processos enunciativos, produzindo uma ficção de fixidez de identidades. Tal propensão se articula em um movimento necropolítico, cuja tentativa é direcionada a incrustar sentidos *apriori*, tanto para negro quanto para currículo, fixando diferenças. Dificultando ações políticas antirracistas nas produções curriculares, no que tange a estrutura e agência, reforçando dicotomias, determinismos e significados postos. Diante desse panorama, analiso como o negro tem se constituído na produção curricular, a partir do Projeto Africanidades, em uma unidade escolar da SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Argumento que o lócus enunciativo do Projeto se constitui como política de afetos, em que é possível deslizamentos de ser negro. Meu objetivo neste trabalho é tensionar a noção de currículo prescritivo que trata a cultura como objeto epistemológico, repertório partilhado de significados, fixos e homogêneos. Para análise dessa posição, conecto currículo como enunciação cultural nas perspectivas de Bhabha (2014) e Macedo (2011), que em suas diferentes formas de se apresentar é um texto em movimento, e implica pensá-lo como produção de sentido para além do normativo.

Palavras-chaves: Currículo; Necropolítica; Política de Afetos; Cultura.

Introdução

Parto do pressuposto de que a linguagem da educação e suas tradições estão ligadas a ideia iluminista de racionalidade como essência do ser humano. Pensamento que embasa a noção de sujeito concebido *apriori* e sua inserção numa ordem sociopolítica e cultural existente. Contexto que no Brasil colonialista, ficcionalizou identidades negras, as quais produções curriculares não estão incólumes, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro.

Propensão que se articula em procedimentos necropolíticos, operando por vias simbólicas, cria culturas por atos de força, classifica e hierarquiza, direcionamento imbuído pelo desejo de fixar diferenças. Nas políticas educacionais, a linguagem da diversidade pluraliza as culturas dificultando ações políticas antirracistas, no que tange a estrutura e agência, reforçando dicotomias e significados postos.

Diante deste panorama, analiso como o negro tem se constituído na produção

curricular, a partir do Projeto Africanidades, em uma unidade escolar, do município de Duque de Caxias. Argumento que o lócus enunciativo do Projeto se constitui como política de afetos, em que é possível o deslizamento de ser negro, por uma agência não totalizada.

Assim, meu objetivo neste trabalho é tensionar a noção de currículo prescritivo, produto de um conhecimento pré-dado, espelhando desigualdades. Para análise dessa posição, conecto currículo como enunciação nas perspectivas de Bhabha (2014) e Macedo (2011), aportes pós-coloniais que trabalham cultura e currículo como prática enunciativa – híbrida e ambivalente.

Currículo como texto político

O esforço de entender o currículo como texto político mudou de foco na reprodução do status quo para uma resistência a ele e na década de 80 foca na prática cotidiana educacional. Nesse contexto, ampliou-se as demandas identitárias, as ações afirmativas passaram a ser uma demanda real e radical, intensificadas na década de 1990: A Marcha Zumbi dos Palmares (1995); O seminário internacional Multiculturalismo (1996), A 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo (2001) são exemplos dessa agenda política.

Assim, a temática da diferença emerge no campo do currículo, no Brasil, na década de 1990, problematizando a monoculturalidade nos currículos e propondo diversidade de culturas. O que se configura no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: “o respeito à *diversidade* em suas manifestações” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

Como destacam as autoras (LOPES e MACEDO, 2011), um currículo mais plural não significa que a diferença esteja presente, o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. Corroborando (BHABHA, 2014, p. 69) “a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados”. A diversidade tem se caracterizado como uma política universalista, contemplando várias formas culturais, como uma síntese e fixação das diferenças – uma necropolítica.

Necropolítica

A necropolítica como discorre Mbembe (2019, p.17), alia “a noção de biopoder ao conceito de estado de exceção. Em tais instâncias, o poder se refere e apela à emergência e a uma noção ficcional do inimigo”. Nesse sentido, o Brasil nasceu de uma necropolítica: o extermínio das populações indígenas, a escravização dos africanos, o colonialismo, consistem em necropoder.

A necropolítica pode ser pensada por vias simbólicas operando na criação de culturas “A imposição da língua dos colonizadores, do eurocentrismo, a criação de estereótipos.” (LOPES e MACEDO, 2011, p.212). No campo do currículo, opera na tentativa de fixação de sentidos, as políticas curriculares ao trabalharem com a noção de cultura “como objeto epistemológico, definem uma estrutura pré-discursiva e posicionada num determinado espaço-tempo. Como salienta Fanon:

O intelectual colonizado que decide combater as mentiras colonialistas, procederá à escala continental. A cultura, que é arrancada do passado para ser mostrada em todo o seu esplendor, não é a do seu país. O colonialismo, que não variou os seus esforços, não deixou de afirmar que o negro é um selvagem. Os esforços do colonizado para se reabilitar e escapar à mordedura colonial inscrevem-se, logicamente, na mesma perspectiva que os do colonialismo. (2005, p.176).

Nesta acepção reificada, encerrando um conjunto de valores para determinada cultura,

inevitavelmente cria-se uma relação de comparação, explica Derrida “em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta” (2001, p. 48).

Posição interligada ao que (BHABHA, 2014), nomeia de “conluio entre o historicismo e o realismo”, o tempo é visto como uma sucessão de eventos encadeados de forma linear. O que impõe uma leitura da realidade extralinguística, o significante negro é dado de antemão, em uma essência corpórea – músculos, emoções e instintos – e uma ludicidade – ritmos, cores e sabores.

Obstando uma educação para as relações étnico - raciais, produzindo currículos instituídos, inibindo outras possibilidades de ser negro (agência) e de leituras de mundo (estrutura). Aportes teóricos pós-coloniais no campo do currículo, têm apontado caminhos possíveis para pensar o político.

Articulando a diferença “de forma associada aos discursos homogeneizantes e opressivos, mas não como mera oposição ao homogêneo, em um novo par binário” (LOPES e MACEDO, 2011, p.181). Performando-se elemento constitutivo da dominação colonial, assim, todo currículo é híbrido por causa dessa ambivalência, uma das implicações políticas mais importantes de se pensar o hibridismo cultural é a temática da diferença em detrimento da diversidade.

Currículo como enunciação

Com base nessas discussões pós-coloniais, Macedo (2011) em diálogo com Bhabha (2014) compreende que deva ser o projeto de educar. A autora segue defendendo que a educação emerge de um movimento cultural narrativo duplo: de um lado uma temporalidade pedagógica e de outro uma temporalidade performática. “Associa a primeira à tradição e define a segunda como um projeto de sentido” (LOPES &MACEDO, 2011, p.211).

Dessas temporalidades, surge uma ambivalência, liminaridade que possibilita que o currículo se estabeleça como lugar de enunciação “onde a diferença cultural se constitui” (MACEDO, 2006, p. 349). Um entre-lugar que permite que a produção curricular seja sempre inacabada e movediça, por mais que as narrativas tradicionais da escola, o racismo estrutural, a herança iluminista e as diversas formas de colonialidade constituam o currículo, esse processo não existe na forma de fixações absolutas, constitui-se como híbrido e ambivalente.

Projeto Africanidades

O Projeto Africanidades, com base na Lei 10.639/03^[1], é uma solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), da escola a qual chamarei de Ciep Carolina Maria de Jesus. E traz no seu texto “revalorizar a identidade dos discentes, fazendo-os perceber que os territórios em que vivem e estudam se combinam com um contexto maior da nossa história, pertencendo à diáspora dos povos africanos” (2020).

O trabalho acontece ao longo do ano, com culminância no segundo semestre, em vários espaços. Envolvendo atividades relacionadas ao teatro, música, grafite, rodas de conversa, slam, literatura, cinema, entre outros. O Projeto muda a temática anualmente, em 2015, foi: Meninas de black, meu cabelo não quer a sua progressiva; 2016, Aprendendo pelos movimentos – o foco foram os Movimentos Sociais Negros.

Em 2017 abordou o Hip Hop: musicalidade, oralidade, literatura e resistência negras; Já em 2018, As pretas e os ismos da nossa história: escravidão, racismo e machismo - Carolina Maria de Jesus foi homenageada; 2019 foi o Afrocinemusicalidade, neologismo

criado pelo professor de sociologia, Hélio; 2020 a escolha foi por Vidas Negras Importam. Além dessas demandas contemporâneas trazidas pelos alunos, trabalha-se a capoeira, o maculelê, a dança do coco, danças de rodas, sendo que as rodas de conversa são o ponto fulcral do Projeto.

Lócus de enunciação: lugar de afetos no currículo

Para compreender o Projeto Africanidades é preciso imergir no seu lócus enunciativo, na sua potência de afetos. Para o filósofo Baruch Spinoza, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (2009, p.163). Nessa leitura:

Afetar-se é, pois, coexistir, compartilhar, com outros, uma realidade comum. O afeto é energia, humores, emoções, inflexões, desejos, paixões, sensações que produzem as experiências tais como são vivenciadas. O afeto produz “presença”, reunindo movimentos vários, de tempos múltiplos, em lugares físicos e corpos diferentes de maneira a se dar o “encontro concreto” no mundo (RIBEIRO, 2020, p.87, apud GROSSBERG, 1997).

O racismo estrutural é um modo de afetação que pode diminuir a potência de atuação dos alunos negros, a aluna Amanda do terceiro ano, compartilha:

Eu não tinha nem noção do que era racismo, sabe? Eu realmente não fazia ideia, não sabia identificar, nem definir, nem me defender e pior ainda, eu era racista comigo mesma e com os outros. Meu primeiro contato com o projeto foi no 1º ano do Ensino Médio e a partir dali eu comecei a entender o que era, entender como era, o que causava... Me “diagnostiquei”, tive apoio, acesso a conhecimento e assim como fui “educada” pra ser racista, talvez pela minha família, pelos meus amigos, pelas mídias, assim como fui ensinada a ser racista por esses meios, fui educada a ser antirracista pela escola através do projeto.

Seu relato remete ao racismo estrutural, que enquanto tecnologia de poder integra a organização política, social e econômica da sociedade. Fixa leituras de mundo, apreensões parciais da realidade, concebidas como totalidades e imprime ficções acerca do que pode vir a ser currículo, alunos e outras noções que conformam a comunidade escolar.

A filósofa Marilena Chauí comenta o pensamento filosófico de Spinoza e explica que aumentar a potência de uma pessoa equivale a expansão de seu território de ação, ampliando a sua independência, propiciando outras relações com os outros corpos (ALVES e NOGUERA, 2019, apud CHAUI, 1995):

“O projeto me ajudou a entender muitas coisas sobre a minha mãe que tem a pele retinta. Fiquei muito assustada com uma frase pichada no banheiro “as pessoas negras têm que morrer”. (Júlia, segundo ano).

O currículo como espaço – tempo de enunciação é esse lugar em que as afetações, os discursos constituem sujeitos. Temporalidade que os alunos convivem tanto com o racismo estrutural, como as pichações racistas no banheiro da escola, quanto com as contranarrativas do projeto, como as rodas de conversa.

Considerações finais

A ação política empreendida pelo Projeto Africanidades, como educação para as relações étnico-raciais, delineia uma produção curricular como um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, na busca por desestabilizar e desconstruir mecanismos que tentam fixar a diferença - uma necropolítica.

Atuando em uma dimensão performática, cria uma temporalidade disjuntiva, em que

sentidos são produzidos, reiterados e negados, em tensionamento com uma dimensão pedagógica. Esta, traz uma ficção de fixidez de identidades negras e de currículo, sentidos cujos fragmentos são negociados na produção curricular, lócus enunciativo contingente e agonístico.

Um entre-lugar, onde o sujeito negro se constitui e os processos de identificação não podem ser definidos previamente e nem são passíveis de totalização ou mimeticamente postulados (BHABHA, 2014). O que faz que esses sujeitos deslizem de uma temporalidade a outra, constituindo-se em uma agência intersubjetiva em que não é possível capturar uma essência negra que defina universalmente o negro na produção curricular, ser negro é um devir.

Referências

ALVES, Luciana Pires. NOGUERA, Renato. **Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. In: Alicia de Alba; Alice Casimiro Lopes. (Org.). Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

_____ **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.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo – Confirma Orientações**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: Acesso em: 22 de maio 2021.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. **A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças**. Disponível em: [A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/60900). Acesso em: 22 de maio 2021.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte:

Autêntica, 2009.

[1 A legislação institui a obrigatoriedade na rede pública e privada de ensino na educação básica, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.