



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

14057 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

AFRICANIDADES, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULO

Marcelo Paraiso Alves - IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

AFRICANIDADES, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE CURRÍCULO

1 INICIANDO O DIÁLOGO

Figura 1 – Mural do Projeto Africanidades



Fonte: Autoria Própria.

O presente trabalho objetiva visibilizar as práticas socioculturais do projeto educativo de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro que problematiza as questões acerca da exclusão étnico-racial.

Cabe frisar que, ao optar pela visibilização das práticas, estou a considerar o exposto por Carneiro (2005, p. 51) que, ao problematizar a noção de discurso *foucaultiano* ressalta que “as práticas sociais se constituíram discursivamente e os discursos formariam sujeitos e objetos que se condicionam, se deslocam, se multiplicam ou invertem posições”, portanto, ao visibilizar as práticas cotidianas do projeto Africanidades, saliento o posicionamento do projeto como um ato político que constrói um discurso de enfrentamento ao dispositivo de racialidade/biopoder.

Diante do exposto, cabe questionar: o projeto Africanidades, como ação educativa e antirracista, se configura como uma *políticaprática* ^[1] emancipatória e insurgente no cotidiano escolar?

Trazer à tona a referida prática educativa (Projeto Africanidades) se deve pelo entendimento de que a luta e oposição ao projeto colonizador não chegou ao fim (SANTOS, 2018), pois estamos a enfrentar o descaso, a desqualificação e o descrédito para com o trabalho de milhares de servidores públicos que atuam na/da/pela educação do país e, em decorrência, com o racismo estrutural que exclui e invisibiliza estudantes das classes populares que dependem exclusivamente das escolas públicas para obterem o acesso à educação básica, antes garantida pela Constituição (BRASIL, 1988).

Para Santos (2018) tal assertiva – fim do colonialismo – é considerada quase uma heresia, porque fomos socializados com o pensamento de que a libertação anticolonial, porque a concebemos territorialmente, acabou, entretanto, o colonialismo apenas se metamorfoseou, havendo a existência de uma linha abissal ^[2] evanescente, que invisibiliza e torna inexistente, pessoas, culturas e universos simbólicos.

Ao considerar o exposto, concordo ^[3] com a lógica de que o pensamento abissal se constitui a partir da divisão da realidade social em dois lados: o ‘lado de cá’ visível, útil e inteligível, configurado pelo Norte planetário, e que, nesse estudo, se revela com a constituição de um currículo único para as escolas brasileiras, estabelecido com o Parecer CNE/CP 15/2017, que determina legalmente uso obrigatório de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo essa legitimada como resultado do processo evolutivo na história da educação brasileira. E, o ‘outro lado’, concebido historicamente pelo *Sul* planetário, sendo constituído por aqueles que estão fora do imaginário colonial moderno (SANTOS, 2018, p. 28).

Seguindo essa lógica, Mbembe (2016a, p. 128) ressalta que o controle e a distinção

dos seres humanos em grupos, “a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros” se caracteriza como racismo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente a pesquisa se aproximou dos estudos nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA; SGARBI, 2008), especificamente da Pesquisa *com* o Cotidiano (FERRAÇO, 2003). A opção metodológica se deve pelo entendimento de que, estando na escola como professor, *junto* ao coletivo pesquisado, e em decorrência, fazer parte dos atores sociais envolvidos no modo como a escola constrói o seu currículo, me assumo como docente envolvido no enredamento das produções que emergem em seu cotidiano.

Outro aspecto teórico-metodológico a ser considerado é a compreensão de que os *sujeitos-praticantes* que compõem o cenário da pesquisa, participam efetivamente da construção do currículo escolar, o que me permite resguardar o protagonismo dos atores sociais (SPIVAK, 2010) ultrapassando a mera aquisição das narrativas como participantes que apenas vivenciaram as ações, mas garantindo aos estudantes, docentes, pessoal de apoio, equipe diretiva, o espaço de cocriadores de todo o processo de fabricação das produções do projeto.

Nesse sentido, ao trazer essa ótica para pesquisa, privilegamos a conversa como instrumento de produção de dados: No processo de decodificação da realidade, cabe ao investigador não apenas ouvir, mas desafiar aqueles envolvidos no processo, pois “problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (FREIRE, 2003, p. 113). Assim, a produção de dados não se efetivou a partir da lógica do depoimento, mas a do diálogo, da conversa, entretanto, pela demanda do cotidiano escolar, que envolve os compromissos individuais de professores e estudantes, não conseguimos somente privilegiar a roda de conversa, por isso usamos também a entrevista com perguntas abertas, no intuito de permitir a conversação como uma característica central para produção dos dados da pesquisa.

3 AFRICANIDADES E PERFORMANCES: OUTROS SABERES NO COTIDIANO ESCOLAR

No intuito de atingir o objetivo proposto, opto por apresentar algumas ações desenvolvidas a partir do projeto Africanidades: Roda de Conversas, Produções Artísticas com desenhos, Performances, dentre outras. Em detrimento do limite de laudas dessa produção, vou disponibilizar os links para acesso de outras ações da escola: Danças, Capoeira, Desfile da Beleza Negra, Exposição de Fotos ^[4].

Outrossim, as produções aqui apresentadas são entendidas como conhecimentos

outros, porque buscam reexistir para além da rigurosidade científica que estabelece a escritura como forma de resguardar a memória (MARTINS, 2003). Todavia, nesse estudo, vamos privilegiar as performances como forma de produção de conhecimentos, pois para Martins (2003, p. 66) a performance não é uma mera reprodução de gestos ou uma representação, mas nos remete a um sentido e, em decorrência, “[...] local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem”.

Figura 2 – Apresentação de Dança - EJA



Fonte: Arquivo da escola

Figura 3 – Apresentação de Dança - EF



Fonte: Arquivo da escola

Ao considerar a performance como uma forma de conhecimento, ressalto que estou a me aproximar da ideia de que essas são práticas com potenciais emancipatórios, pois as concebo enredada à racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura: autoria, prazer e artefactualidade discursiva (SANTOS, 2002).

Desse modo, entendo que no cotidiano do projeto Africanidades, ocorrem produções diversas que se apresentam por meio da multiplicidade de discursos – artefactualidade discursiva – permitindo a insurgência de argumentações plurais legitimando o que a razão moderna desprezou: o conhecimento retórico (SANTOS, 2002). Assim, no que pese à construção do conhecimento por meio da performance, essa se apresenta a partir de uma causa e intencionalidade, mas não apresenta uma fixidez, porque como está articulada a retórica – linguagem corporal – apresentando uma argumentação interminável e incompleta, passível de deslocamentos decorrentes dos múltiplos universos simbólicos e convenções particulares, que não opera de modo monocultural.

Figura 4 – Desfile da Beleza Negra

Figura 5 – Apresentação do grupo de Capoeira



Fonte: Arquivo da escola



Fonte: Arquivo da escola

Outra produção que gostaria de visibilizar é a roda de conversa (Fig. 3 e 4). O referido espaço é entendido como um *lôcus* de produção de conhecimento. Tal pensamento se deve por privilegiarmos o caráter dialógico (FREIRE, 1997) e o compartilhamento de saberes como elementos fundante na relação que se estabelece entre os sujeitos que coabitam o mundo.

Fig. 3 - Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da escola

Fig. 4 - Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da escola

Para Freire (1997), a educação ocorre em uma perspectiva horizontal, possibilitando que educador e educando se eduquem mutuamente. Partindo dessa lógica, percebemos que a roda de conversa - intitulada Cotas Raciais: privilégio ou reparação? -, que se constituiu a partir da mediação de estudantes do 9º ano, revelam pistas de uma Pedagogia das Encruzilhadas, conforme nos sugere Rufino (2019).

Desse modo, ao priorizarmos a roda pareceu-me uma aproximação ao círculo de cultura, pois no círculo não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências, portanto, tal metodologia permitiu a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação e compartilhamento com os pares, resguardando aos praticantes (OLIVEIRA, 2012) o espaço de cocriação das

ações do projeto.

Outra produção que gostaríamos de visibilizar são as produções autorais dos(as) estudantes da escola, que revelam os conhecimentos oriundos da relação de sua corporeidade no mundo.

O que busco revelar é a relação da memória (passado) com a experiência (presente) na constituição do corpo-território, um corpo que articula sincronicamente passado/presente e, que se insinua mediado pelas lutas contra o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Para Miranda (2014, p. 69-70) o corpo-território propicia o entendimento do “que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias”.

Fig. 4 - Roda de Conversa



Fonte: Arquivo da escola

Fig. 5 - Roda de Conversa

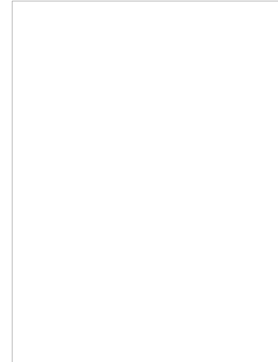
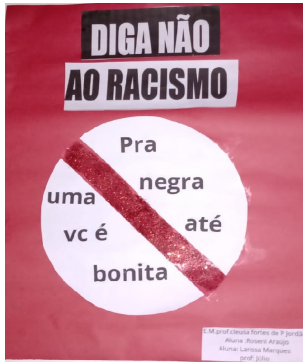


Fonte: Arquivo da escola.

Ao trazer à tona a noção de território, Miranda (2014, p. 117) intenciona problematizar a construção das resistências das “populações negras desde as diásporas até o Brasil contemporâneo”. Privilegiar tal perspectiva - corpo-território -, nos movimenta em direção a uma lógica que entende a necessidade de perceber a flexibilidade das cartografias geográficas que interferem e constituem tais corpos a partir do inacabamento e da mutabilidade.

Cabe frisar que, apesar de sabermos que, por um lado a Geografia, em um determinado *espaço-tempo*, privilegiou o território a partir de uma concepção universalista, acabada e determinista, o conceito de Estado-Nação emerge dessa lógica. Por outro lado, Miranda (2014, p. 119) nos chama a atenção para o fato de que a territorialidade “só tem sentido a partir da valorização das especificidades apreendidas no seu fazer”, isto é, da vida lábil, da heterogeneidade e ambivalência dos espaços.

Fig. 6 – Cartaz Não ao Racismo Fig. 7 – Bonecas Negras Fig. 8 - Racismo no Lixo



Fonte: Arquivo da escola

Nessa linha de pensamento, o corpo-território emerge no modo de se expressar dos estudantes (artefactualidade discursiva), visto que, alguns preferem a oralidade, outros a grafia, porém muitos optam pela produção artística, conforme podemos perceber nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8.

Para finalizar, gostaria de trazer Mbembe (2018, 124) que, ao problematizar a noção de sabedoria e apresentar o modo como o poder instaura a invisibilização e a morte de pessoas e universos simbólicos, afirma que, o movimento de contraposição ao racismo o exercício da soberania consistiria na “capacidade da sociedade para a autocriação pelo recurso às instituições inspirado por significações específicas sociais e imaginárias”, sendo capaz de nos desafiar e nos permitir perceber a necessidade de problematizá-lo – racismo – e, no âmbito das práticas cotidianas da escola intervir na busca de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: oliveira, I B.; Alves, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 389 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MBEMBE. Achille. **Crítica de la razón negra**. Introducción. “El devenir negro del mundo”. Buenos Aires: Futuro Anterior ediciones. 2016a.

_____. Necropolíticas. **Arte e Ensaios**. n. 32, Rio de Janeiro, 2016b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In OLIVEIRA, I. B (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

RUFINO, Luiz. PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS Exu como Educação. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Colonialismo e o século XXI. **Outras palavras**. 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerra/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SARLÓ, B. **Tiempo pasado: cultura de la memória y giro subjetivo**. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

[1] A grafia a partir da junção de palavras é um movimento realizado por Nilda Alves (2001), como recurso no intuito de romper com o paradigma moderno e o reducionismo promovido pelas palavras. Ao utilizar nos produz outro sentido, que não o da primeira palavra, nem da(s) outra(s), mas um terceiro sentido que se constitui do caráter híbrido das junção das palavras.

[2] Para Santos (2010) O pensamento abissal é uma característica da modernidade ocidental e consiste na capacidade de produzir distinções visíveis e invisíveis dividindo a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes.

[3] Metodologicamente usarei a primeira pessoa do singular ao reportar as questões de ordem pessoal e a primeira pessoa do plural para me dirigir à produção coletiva na qual estarei incluso por ser um professor da escola investigada.

[4] Outras produções da escola:

http://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=42939&IndexSigla=imp

https://docs.google.com/document/d/1PrubYGD7pW_g76SzwHsk9ZCN4-OxQMqVIFqGclhOpJo/edit

<https://youtu.be/MrRr0TFb5cM>

<https://youtu.be/7LlSYnfpJIM>