



Reflexões sobre juventude, projetos de vida e a implantação da lei 10.639/03 em uma escola pública do Recôncavo da Bahia¹

Saionara Serafim Andrade dos PASSOS²
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, UFS

Resumo

Este trabalho buscou compreender os efeitos da Lei 10.639/03 na subjetivação, na produção identitária e nos processos de afirmação étnico-racial de jovens estudantes negros de escolas públicas do Recôncavo da Bahia, a partir de uma investigação acerca dos sonhos, das aspirações de futuro e dos projetos de vida de estudantes da Escola Polivalente de Muritiba – BA. Em sua organização, assumiu feições de pesquisa etnográfica, implicada com referencial teórico descolonial, discutiu o trânsito de discursos machistas e de estereótipos raciais no espaço escolar, a partir da discursividade e do repertório performático do pagode baiano, enquanto estilo musical fortemente presente dentro das escolas, onde funciona como texto cultural periférico, capaz de estabelecer conexões de sentido com os símbolos que tensionam a autoimagem destes estudantes. O trabalho termina por entender a urgência no desenvolvimento de iniciativas pedagógicas emancipatórias e a necessidade de efetivação material das práticas de Educação para as Relações Étnico-raciais, relacionadas a implementação da lei 10.639/03. Chama a atenção para a problemática que envolve a complexidade e a natureza contraditória do pagode baiano, enquanto sonoridade onipresente no espaço escolar e fator marcante na performance de gênero e identidade, bem como, nos processos de subjetivação juvenil, posto que ao mesmo tempo em que promove visibilidade e oferece protagonismo para estes sujeitos, também concorre para o fortalecimento de estereótipos raciais e para o aprofundamento de um imaginário hierarquizante e machista.

Palavras-chave: Subjetividades. Projetos de vida. Culturas juvenis.

Introdução

Este artigo apresenta as observações e os resultados obtidos ao final da pesquisa intitulada “Subjetividades negras: um estudo sobre a implantação da lei 10.639/03 em uma escola pública do Recôncavo da Bahia”, defendida no ano de 2018, no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. Esta pesquisa teve por início questionamentos acerca das práticas político-pedagógicas relacionadas à

¹ Trabalho apresentado no GT 3 - Processos de identificação e desigualdades nas relações étnico-raciais, intergeracionais e de gênero - do III Seminário Nacional de Sociologia, realizado de forma remota de 08 a 16 de outubro de 2020.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: narinha_sr@hotmail.com.



implantação da Lei 10.639/03, e sua interferência na rotina escolar, bem como, também, o desejo de compreender se a implantação do referido dispositivo se refletia nos atos de produção identitária, na formação da autoimagem e na construção dos projetos de vida de jovens estudantes negros/as.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Polivalente, localizada na cidade de Muritiba, no Recôncavo da Bahia. A época da pesquisa, tratava-se de uma escola estadual, que funcionava em tempo integral, atendendo tanto a comunidade local, quanto a jovens e adultos oriundos de cidades vizinhas, oferecendo cursos regulares diurnos, do 5º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio e turmas noturnas em sistema de EJA.

1.1 Referências, influências e confluências.

Como norte investigativo, a pesquisa adotou os seguintes objetivos: analisar os movimentos de subjetivação, de produção e performance identitária de jovens estudantes negros/as; identificar os sonhos e projetos de vida de jovens estudantes negros/as, assim como, analisar a importância e a participação da escola na identificação, na construção e na realização dos projetos de vida destes/as estudantes.

Quanto a sua natureza metodológica, constituiu-se como pesquisa fenomenológica (BICUDO, 1993), desenvolvida sob a perspectiva da multirreferencialidade (FRÓES BURNHAM, 1998) e da étnopesquisa implicada (MACEDO, 2000). Também assumiu feição etnográfica (THIOLLENT, 2005), qualitativa e exploratória, articulada por meio da observação participante e da organização de grupos focais.

Esta composição foi montada para viabilizar o exercício da escuta e, sobretudo, da escuta sensível, na qualidade de técnica metodológica vocacionada ao escrutínio das subjetividades, devido a sua condição alerta a captação dos sentimentos e das reações emocionais de tudo aquilo que não é dito, (BARBIER, 1985), em especial, quando os sujeitos da pesquisa são estimulados a se posicionar frente a questões por vezes desconfortáveis, destinadas a provocar reflexões acerca de suas condições de vida e da realidade que vivenciam.

Deste modo, a escolha pela escuta sensível buscou minimizar o impacto da interferência provocada pela presença do pesquisador, pois, ainda que a condução do trabalho tenha sido maximamente cuidadosa com relação a essa questão, era



indispensável adentrar ao convívio daquele grupo e, por algum tempo, partilhar seu cotidiano, interagindo com ele, acompanhando-o dentro do espaço escolar e experimentando, na medida do possível, as mesmas experiências sensíveis e a construção dos significados que lhes seriam atribuídos.

O conceito de implicação (BARBIER, 1985) foi um elemento determinante na organização dessa bricolagem metodológica, isso porque, sua mobilização produz um dimensão subjetiva, ética e política a ser percebida como elemento indissociável da práxis científica, e o faz quando considera a relevância dos contextos, das experiências, da trajetória familiar, dos valores e dos lugares sociais que situam os sujeitos relacionados a pesquisa, inclusive o pesquisador, como elementos inafastáveis e profundamente significados, cujo contato pressupõe choques e estranhamentos, identificações e rejeições, que, em sua totalidade, não poderão se dissociar da produção epistemológica e portanto, inevitavelmente, se tornarão parte do conhecimento produzido.

O pesquisador implicado trabalha a partir de sua visão de mundo, consciente de suas crenças pessoais, de seus valores, das diferenças e similitudes que sua realidade apresenta frente a experiência daqueles a quem deseja observar e compreender. Ele se move ciente de que seu trabalho não está isento de contaminações e das marcas impressas pela diferença e por seu lugar de fala, por isso, trabalha *pari passu* com as experiências e as realidades alheias, inter-relacionando-as e significando-as com empatia, frente a sua realidade e as suas próprias experiências.

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (1994, 1998, 2002), significa compreender a existencialidade interna, procurar compreender por empatia. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara, não interpreta (CANCHERINI; FRANCO; PONTES, 2012)

Assim, por meio da construção de uma bricolagem metodológica foi possível assumir o desafio de uma escrita demarcadamente política, disposta pela intencionalidade de endossar a legitimidade criativa de uma epistemologia descolonizadora, comprometida com o empoderamento da juventude negra marginalizada, a ser buscada enquanto representante de suas próprias demandas,



emissora de suas próprias vozes, de maneira não passiva e consciente das relações que a significam no mundo.

Este entendimento também se ampara no sistema cognitivo desenvolvido por Edgard Morin (2000), onde a pertinência do conhecimento se concretiza no momento em que ele se torna capaz de dar significado ao todo, de estabelecer relações, interligar elementos, criar relações de causa e efeito, tecer redes de eventos e de seus desdobramentos, na compreensão do conjunto complexo que contextualiza o fenômeno estudado. E, no caso específico desta pesquisa, evidenciando que sua pertinência é diretamente proporcional a sua capacidade de alcançar as múltiplas vivências que perpassavam a experiência juvenil no Colégio Polivalente de Muritiba, de apreender os sentidos construídos em seu cotidiano e de identificar as relações com ele estabelecidas, tanto aquelas que se apresentavam em seu interior, quanto aquelas outras, que perpassavam os muros escolares.

“Devemos contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente. Os átomos surgidos nos primeiros segundos do Universo têm relação com cada um de nós” (LIMA, 2015, p. 26, apud MORIN).

A compreensão de ações emancipatórias invocada ao longo do trabalho é inspirada pela leitura das obras do professor Boaventura de Souza Santos (2010), cuja influência definitiva marca todo o esforço dedicado a compreensão do universo da pesquisa. Na composição do bricolagem conceitual que integra o trajeto metodológico deste trabalho, a noção de ação emancipatória foi utilizada para ampliar a abordagem histórica que situa o lugar social ocupado pelos estudantes do Colégio Polivalente, não limitando essa contextualização a identificação de marcadores históricos locais, nem a enumeração de eventos específicos da historiografia baiana que contribuíram para delinear as feições racistas do Recôncavo baiano.

O que se fez, portanto, foi usar essa noção para implicar o problema de pesquisa com uma problemática global, envolvendo a operacionalização do fenômeno racista no currículo e no espaço escolar, trazendo a realidade local como desdobramento de um fenômeno secular, cujas raízes remontam ao lucrativo comércio humano do Atlântico Negro.

Referenciaram o trabalho estudos sobre: Descolonialidade, Pós-Colonialismo e Subjetividade Moderna, (MIGNOLO, 2008; SPIVAK, 2010; FANON, 1983; APPADURAI, 2004), Identidade Negra, Cultura do Atlântico Negro e Diáspora Africana



(GILROY, 2007), Identidade Cultural Híbrida (CANCLINI, 1997), Identidade Cultural (HALL, 2003; BHABHA, 2010).

Destaca-se, também, a influência das lições do professor Aníbal Quijano (2005), em especial, aquelas que versam sobre os efeitos do império colonial na constituição das subjetividades dos povos colonizados. A visão do autor é trazida ao corpo do trabalho a partir desse eixo comum, relacionando a realidade baiana e a realidade brasileira dentro de um amplo e historicizado quadro de opressão colonial imposta sobre toda a América Latina, de modo a aclarar os elementos que particularizaram a problemática da questão racial brasileira, que determinam a longevidade do mito da democracia racial e, por conseguinte, que determinam a necessidade de efetivar materialmente os efeitos da Lei 10.639/03.

Na história conhecida anterior ao capitalismo mundial pode-se verificar que nas relações de poder, certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são sem dúvida os mais antigos. Da América, acrescentou-se o fenótipo. O sexo e a idade são atributos biológicos diferenciais, ainda que o seu lugar nas relações de exploração/dominação/conflicto esteja associado à elaboração desses atributos como categorias sociais. Por outro lado, a força de trabalho e o fenótipo não são atributos biológicos diferenciais. A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc., não têm nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. [...] Enquanto a produção social da categoria 'gênero' a partir do sexo é, sem dúvida, a mais antiga na história social, a produção da categoria 'raça' a partir do fenótipo é relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista (QUINANO, 2010).

De modo pontual, é o conceito de Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005), que invoca os escritos de Aníbal Quijano, como elementos fortemente necessários para evidenciar a importância da Lei 10.639/03 na produção de ações emancipatórias e na constituição de referenciais positivos e afirmativos a serem pedagogicamente mobilizados na constituição das subjetividades juvenis. Este conceito revela a lógica e as engrenagens sociais que fazem com que a dinâmica da diferenciação pela estereotipia racial e sexual seja banalizada pelas textualidades de uma produção cultural massificada, que aprofunda a abordagem racista, a ausência de empatia e a criação do "outro" racial como figura irremediavelmente antagônica, hostil e incivilizada. Em síntese, o conceito de Colonialidade pode ser definido como:



[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010)

Este enquadramento referenciou a pesquisa, bem como, toda a discussão travada acerca dos efeitos de políticas antirracistas em Escolas Públicas do Recôncavo baiano, funcionando como esteio fundamental de todo esforço empreendido para compreender os marcadores identitários e alcançar as esperanças e desesperanças que delineavam as visões de mundo, os sonhos e os projetos de vida dos/as estudantes da Escola Polivalente de Muritiba.

1.2 Escola: campo de ideias e palco de conflitos.

A pesquisa chegou à escola em um momento muito difícil, em meio a tumultuado processo de municipalização, marcado por grande tensão e por um processo de hostilização que envolvia todos os membros da comunidade escolar. Por isso, a primeira percepção, a sensação inaugural do trabalho de campo foi a de que se adentrava em um ambiente tomado por tensões emocionais.

A municipalização superlotara a Escola Polivalente, que naquele momento passava a responder pelo acolhimento do alunado da Escolas Reunidas Alcides de Almeida, dobrando, assim, o número de estudantes matriculados. De um dia para o outro, a escola passava de 600 para 1.200 estudantes, sob queixas e reclamações de funcionários e docentes, sob a desconfiança dos alunos da casa e descontentamento pronunciado de parte significativa da sociedade muritibana, que não aceitava a situação vivida pela escola, nem acreditava nas justificativas apresentada pelo prefeito, pela DIREC e pela Secretaria de Educação.

Diversas eram as justificativas para a situação estabelecida: ora porque o estado não podia arcar com os custos de manutenção da escola, ora porque era necessário descentralizar o processo de administração da rede escolar, ora porque era necessário trazer a prefeitura e, por conseguinte, a sociedade muritibana para mais perto da escola, entregando ao município uma proposta de gestão participativa, que incluía e horizontalizava as instancias deliberativas. Afora isso, também se falava acerca da condição provisória dos novos alunos, para lá remanejados somente em função da necessidade de reparos de sua instituição de origem. Essa justificativa, em



particular, soava com particular descrença aos ouvidos de funcionários e professores e dava vazão a uma série de reclamações e manifestações as mais diversas de um grande descontentamento.

Além disso, a sensação de instabilidade era constantemente externada pelos/as professores, que temiam o remanejamento de unidade, e a transferência para escolas localizadas em outras cidades. Gestos e semblantes também não escondiam a angústia e todo o desconforto causado pela chegada dos novos estudantes, dos sujeitos “provisórios” vindos de outra Escola.

A presença desse novo grupo estressou ainda mais o ambiente escolar, que já há muitos anos sofria com problemas relacionados à indisciplina, à violência, ao consumo e a venda de drogas em seu interior. A potencialização desse somatório explosivo transbordava por entre as relações. Naquele momento, o universo de socialização se convertera em um “campo de conflitos”.

Figura 1. O pátio da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

De maneira muito precisa, a imagem acima captou toda a implicação de medo e agressividade da realidade vivida, a foto registrou a presença da guarda municipal como elemento primeiro que se apresentava a todo aquele que adentrava ao espaço da escola, recepcionado e ao mesmo tempo situando acerca de todas as implicações que determinaram aquela presença.



Evidente que a maior parte dos jovens transferidos no processo de municipalização não deram causa, nem tiveram qualquer participação na ebulição conflitiva que agitava o momento, trata-se apenas de uma parte, talvez, a menor delas, mas, dotada de energia suficientemente intensa para mobilizar todo aquele efeito. Essa fração do grupo estudantil, de alguma maneira, canalizava e fazia reverberar dentro da escola, uma onda de agressividade que se estendia, de certa maneira, por toda a cidade. Nesse contexto, as brigas e os confrontos dentro da escola se multiplicavam rapidamente, por isso, uma base permanente da Guarda Municipal foi requisitada pela direção para se estabelecer no interior da Escola. Além disso, em seu entorno, eram constantes e diuturnas as incursões da Guarda Escolar da Polícia Militar.

Na prática, a chegada dos novos alunos impôs um convívio compulsório de grupos rivais, que passaram a hostilizar dentro do mesmo território. A convivência forçada ameaçava uma demarcação territorial que incluía o espaço da Escola, e que fora delineada a partir de conflitos outros, fortemente relacionados a problemas sociais, a pobreza e a falta de oportunidade que marca a experiência cotidiana das juventudes contemporâneas em bairros pobres.

Assim, as contendas se davam, em grande medida, não apenas por conta das rixas entre bairros, mas, por causa da disputa de pontos de tráfico de drogas estabelecidos ao redor da escola. Por isso, o espaço ficou dividido entre um “nos e eles”, as pichações e as demarcações visuais sinalizavam o pertencimento e estabeleciam quem e onde se podia transitar.

Nesse processo de demarcação do território, as salas de aulas e os espaços de convivência comum estavam sendo recorrentemente vandalizados. Portas arrancadas, janelas, carteiras e quadros quebrados compunham o cenário. Ao longo do contato em campo com os estudantes, não era permitido acesso a biblioteca. A merenda era servida com copos e talheres descartáveis. Os livros didáticos, os pratos e os utensílios da cozinha haviam sido destruídos por estudantes que se confrontavam nos corredores.

Ao longo das primeiras semanas de campo, muitos destes objetos ainda estava sobre o telhado da escola, empilhados no pátio ou amontoados e aos pedaços, em vários cantos de sua grande área verde.



Figura 2. Salas depredadas.



Fonte: http://www.vozdabahia.com.br/index/blog/id-246926/muritiba_alunos_se_rebelam_e_destroem_escola_e_professores_se_sentem_ameacado

Os estudantes, de um modo geral, adotavam uma postura quando não ofensiva, defensiva, se recusavam a falar ou participar de qualquer discussão onde fossem chamados a falar sobre a situação da escola. Estava posta a “lei do silêncio”. Ninguém falava abertamente sobre o que estava acontecendo. Um site da região apresentava notícias de maneira “anônima”, e denunciava ameaças sofridas por professores e funcionários. A escola, naquele momento, era tratada como “caso de polícia”.

Figura 3. Caixa de luz quebrada, armas brancas e simulacros de armas de fogo.



Fonte: http://www.vozdabahia.com.br/index/blog/id-246926/muritiba_alunos_se_rebelam_e_destroem_escola_e_professores_se_sentem_ameacado

Em meio a esta confusão, as aulas pouco aconteciam e, na maior do tempo em que estava na escola, os estudantes estavam em “aula vaga”. O trabalho com temática racial e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma educação antirracista não encontrava muita audiência no contexto escolar, nem entre estudantes, nem entre funcionários, nem entre professores. Ninguém se mostrava interessado em falar sobre o assunto, existiam outras urgências, outras emergências.



Cada um destes grupos tinha suas demandas para o momento, suas preocupações e suas próprias prioridades, e a aplicação da Lei 10.639/03, naquele momento de municipalização e conflito, não era uma delas.

Apesar de tudo isso, era possível sentir que existia, ainda que contraditoriamente, uma dimensão de “diversão” muito perceptível no interior da escola, manifesta pelo riso e pelas brincadeiras que surgiam em meio as rodas e os grupos de jovens que se agrupavam no espaço. Era comum vê-los cantar, dançar, gritar, fazer imitações uns dos outros, sempre de maneira muito chamativa, com muito barulho e muito som.

Essa percepção trouxe o *insight* que mudou os rumos do trabalho, e posicionou a questão do estilo e da musicalidade como pontos centrais da pesquisa, aventando a possibilidade de que naquele contexto tão complexo, quanto tumultuado, existia uma “dimensão implícita”, porém, onipresente, que indicava os significados e as chaves de entendimento acerca da subjetivação e da produção identitária daqueles jovens.

Aquela recorrência de gestos e corporeidades coreografadas projetava a importância, os modos e os usos de textualidades erótico-performáticas referenciadas na teatralidade do pagode baiano, algo que ali se apresentava não como mero ato de entretenimento, mas, muito mais que isso, pois, de alguma maneira fora convertido em ferramenta que participava ativamente dos processos de afirmação e de demarcação territorial. O pagode, naquele contexto, estava sendo utilizado para definir espaços de trânsito, exclusividade de acesso, relações de poder, mecanismo de provocação e de exibição, de construção identitária e de produção de si.

Todo esse mecanismo estava ordenado a partir de uma visualidade delineada pelos traços representativos impressos pela invocação de personagens que transitam no espaço do pagode baiano, a exemplo da “novinha”, do “vida loka”, do “patrão”, e da “putiane”, personagens fortemente atrelados a uma imaginário de estereótipos de gênero e de raça, bem como, também, fortemente associados a realidade de pobreza e de desesperança vivida por grande parte da população que vive nas favelas e nos bairros pobres da cidade de Muritiba.

A recusa do diálogo por parte da comunidade escolar e a proeminência do estilo e dança como mecanismo de expressão mobilizados pelos estudantes fez perceber que, naquele momento, não seria possível construir nenhuma reflexão acerca dos efeitos de um projeto de educação étnicorracial, sem antes, e primeiramente, atentar para as referências do “estilo de vida”, da gestualidade e das textualidades por meio



das quais os/as estudantes se identificavam. Ficou claro que toda a bricolagem cuidadosamente montada para acessar a escola e a comunidade escolar, não proporcionaria qualquer êxito se não considerasse o imperativo dessa nova realidade, se não considerasse esses novos fatores como pontos centrais da investigação.

2. Sentidos, achados e resultados alcançados.

Pontualmente, o achado da pesquisa foi compreender que, naquele contexto, a mobilização do pagode e o uso das corporeidades que o caracterizam, guardava as chaves para a compreensão dos termos que definiam a experiência da juventude negra dentro da Escola Polivalente. Até mais que isso, pois, em verdade, aquele conjunto de sons e movimentos guardava a percepção que estes jovens tinham sobre a sociedade, sobre o futuro e sobre sua própria condição, pois, lançando mão da teatralidade discursivo-gestual do pagode, eles estabeleciam uma posição política e existencial, articulada por meio de todos os sentidos relacionais que os unia às suas expectativas de futuro ou pelo menos, àquilo que desejavam em algum momento poder alcançar.

Para além de qualquer recurso pedagógico, ou além de qualquer outro tipo de ferramenta atrelada a estrutura formal ou informal do currículo escolar, o pagode, na qualidade de estilo musical juvenil, se revelou como o elemento chave, delineando e ao mesmo tempo expondo as contradições e os conflitos que perpassavam as subjetividades daqueles/as jovens negros/as.

Na Escola Polivalente de Muritiba, o pagode funcionava como um texto capaz de revelar, de maneira muito muito singular e intensa, todas as implicações presentes na turbulência daquele momento de municipalização, na maneira como os estudantes interagiam com o ambiente e como definiam a qualidade daquela experiência escolar.

Neste contexto, a imagem da sala de aula destruída que segue impressa alguns parágrafos acima, é, sem dúvida, uma das imagens mais emblemática colecionadas ao longo da pesquisa, pois, sintetiza todo o desencanto, não somente dos jovens estudantes, mas de toda uma coletividade frente aos caminhos abertos pela educação formal. A precariedade dos elos que relacionavam aqueles jovens a Escola Polivalente, enquanto espaço institucionalmente destinado a formação educacional, provoca uma reflexão acerca da urgência de se desenvolver estratégias para promoção do auto reconhecimento e da valorização dos jovens negros/as pobres, e que vivem em contexto de exclusão social e violência. A construção desses



mecanismos de ressignificação da escola se mostrou imprescindível, não somente para efetiva implantação da Lei 10.639/03, como para implantação de qualquer projeto destinado a promoção da Educação para as Relações Étnicorraciais.

Essa percepção se projetou na medida em que a pesquisa revelou que a escola era um lugar evocado com significados muito variados, todos, porém, igualmente esvaziados de sentidos que poderiam ser descritos como “escolares formativos”. Nas falas dos jovens estudantes, a escola surgia primeiramente como um lugar onde se devia estar como para o cumprimento de requisitos para se ter acesso aos benefícios de programas sociais, a exemplo do “Bolsa Família”. Quando não isso, a escola surgia como espaço de recreação, de socialização entre amigos, como território destinado ao entretenimento, cujas narrativas mais empolgadas e que, por isso mesmo, guardavam descrições mais delongadas, em regra quase geral, sempre se restringiam ao valorizado, e extremamente disputado, espaço da quadra de esportes.

Nestes termos, a pesquisa revelou que, no olhar daqueles jovens estudantes, a escola não oferecia nada que eles não pudessem obter em outro lugar, não promovia nada que eles não pudessem fazer, também, em quaisquer outros espaços. Em certa perspectiva, no contexto desta pesquisa, a escola perdeu todo o sentido político que a relacionava à construção de valores implicados na experiência da cidadania, na dissolução das desigualdades sociais e na mobilização de conhecimentos destinados a formação de sujeitos críticos e politicamente participativos. Talvez por essa razão, na fala dos jovens estudantes, ela se equiparava aos parques e as praças da cidade, servindo, em momentos pacíficos e na melhor das perspectivas, como mero cenário para jogos, encontros entre amigos, disputas e divertimento.

Esse desfazimento da potência transformadora, das capacidades e das funções essenciais da escola revela a dimensão do impacto provocado pela ausência de políticas públicas destinadas a assistir essa parcela da juventude. Este estado de coisas revela, também, os efeitos desastrosos decorrentes do sucateamento da rede pública de ensino, majoritariamente ocupada por jovens negros no Nordeste do país. O clima de hostilidade e a tônica dos conflitos que fez da Escola Polivalente um “caso de polícia”, replicam em micro cosmo a realidade de abandono vivida por grande parte da população negra e pobre brasileira, em especial, os jovens, responsabilizados por serem ao mesmo tempo vítimas e perpetradoras da violência que os cerca.



A responsabilização desses jovens pela violência do contexto social, era um elemento sempre presente nos momentos de desabafo e nas manifestações de sofrimento emocional dos membros da comunidade escolar. A dor e a enunciação de “culpados” era uma constante nas narrativas, principalmente nas falas dos docentes, que identificavam e particularizam em alguns jovens estudantes aquilo que entendiam como as “marcas de seu fracasso profissional”, como reflexo do “fracasso da educação nacional”.

A tensão permanente entre professores e estudantes, bem como entre funcionários e estudantes, estava ligada à exacerbação de uma espécie de “poder juvenil” invocado pelos jovens estudantes, emblematicamente impressa na expressão “nois é favela, tá ligado?”, repetida à exaustão por muitos estudantes, em momentos de confronto aberto e direto entre estes os demais membros da comunidade escolar. E, se ante o olhar daqueles estudantes, a escola não apresentava a possibilidade de oferecer uma expectativa de futuro a ser construído, se ela não os reconhecia como sujeitos potencialmente capazes de ter sucesso profissional, de alcançar por meio do estudo a prosperidade material, ecoava pelos corredores, em confronto direto e declarado, os refrões do pagode cantava o entendimento de que a produção de um corpo torneado e sexualmente atraente representava um investimento seguro a ser realizado, um objetivo a ser perseguido.

Nesse mister, se justificavam sacrifícios físicos, independentemente da dor ou do desconforto que estes viessem a acarretar. As mulheres precisavam fazer dietas rigorosas, depilações dolorosas, guardar jejuns intermitentes e fazer muitas horas de exercício físico, esses seriam os ingredientes potencialmente capazes de proporcionar a “gostosura”, de que necessitavam para obter reconhecimento social e todas as vantagens financeiras capazes de oferecer o desejado conforto material. A pesquisa mostrou que no vácuo das políticas de inclusão e valorização racial, a lógica da Colonialidade do poder continua impondo a redução do sujeito negro a seu corpo, como fonte de potência e fim em si mesmo, destituído de qualquer sentido de elevação intelectual, negada pela condição inacessível do conhecimento emancipatório, secundarizado pela performance do sexo e pela imposição social da contextualização pela violência.

Nos refrões do “pagodão” ecoavam as inúmeras vantagens e os muitos benefícios a serem obtidos por meio da construção de um corpo sexualmente atraente. A crueza destes textos revelava que a escola era um espaço contestado,



confrontado e amedrontado com os elementos que ambientavam a marginalidade da experiência existencial daqueles jovens.

Os termos dessa contestação mostravam que, ante o olhar desesperanço daquela juventude, os eventuais ganhos a serem obtidos a longo prazo e de maneira “incerta e maçante”, na longa e penosa trajetória de formação escolar, eram pouco convidativos. Talvez por isso, a percepção do “corpo potência” era muito mais atrativa, pois, posicionava esse sujeito como protagonista de sua escalada a um “futuro garantido”, e tido como resultado de um processo autogerenciado e que “infalivelmente” iria conduzi-lo ao sucesso.

A pesquisa revelou que nas falas dos jovens estudantes a percepção do futuro e as aspirações a ele relacionadas surgiam precariamente, limitadas a um contexto de “sonho” ou condicionadas a ocorrência de um evento de sorte, de todo modo, a projeção de futuro para si não era apresentada como coisa derivada dos resultados obtidos por meio do estudo, do esforço e da disciplina. A escola não fazia parte do futuro, nem dos sonhos de futuro.

Noventa e três (93) estudantes participaram da pesquisa, sendo quarenta e um homens (41) e cinquenta e duas mulheres (52). De modo geral, não foi identificada a presença de metas, o estabelecimento de objetivos, nem a disposição de renunciar aos prazeres imediatos em prol da obtenção de benefícios futuros. Festas, “paredões”, encontros amorosos, “babas” de futebol ou reuniões entre amigos, foram indicadas como as atividades de maior interesse, pelas quais os jovens estavam dispostos a “se esforçar”. A mesma disposição não foi percebida com relação a escola, com os estudos, ou com qualquer outra atividade implicada o processo de qualificação profissional e/ou acadêmica, ou realização espiritual ou religiosa.

Especificamente naquele momento, para os/as jovens estudantes participantes da pesquisa, a construção de metas profissionais ou a definição de projetos de vida “adulta” tinha pouca ou nenhuma importância, e não representava um esforço necessário, que fizesse sentido ou que estivessem dispostos a realizar. Nesse sentido, não surgiu em suas falas qualquer indicativo que sinalizasse uma disposição de investir tempo ou esforços destinados a afirmação ou a positivação da identidade negra.

Todo esse panorama sinaliza a urgência de repensar a escola a luz de novas epistemologias e de reflexões acerca das juventudes e de suas particularidades, fazendo-a compreender a necessidade de incorporar nos atos de produção de seus



currículos e projetos político pedagógicos, técnicas como a escuta sensível (BARBIER, 1985) como ferramentas capazes de trazer a luz da análise os elementos que, muitas vezes, passa despercebidos quando da consideração daquilo que os sujeitos pensam, desejam e necessitam. Assim, quando o/a estudante negro/a diz não se interessar por saber ou investir na positivação da negritude, fica claro a ausência da escola naquilo que em poderia ter agido de forma propositiva, caso estivesse comprometida e efetivamente qualificada para trabalhar com a legislação que dispõe sobre a educação das relações étnicorraciais e antirracista.

No caso da Escola Polivalente, aparentemente não existia nenhum projeto pedagógico engajado em enfrentar a complexa problemática que envolve as juventudes, em especial, as juventudes pobre e negra, exatamente aquela que majoritariamente ocupava seu espaço e estava sob sua responsabilidade. Nesse contexto, a escola transbordava as dores de uma problemática que se consolidou ao longo de séculos de subjugo e abandono, e que hoje define os critérios da discriminação, da violência e da exclusão social que contextualiza a condição de vida da maior parte da população negra e pobre do Brasil.

Este quadro de desencanto reflete mazelas de uma sociedade que ainda se estrutura com base monopolistas, e que sustentada, no racismo estrutural existente, continua sinalizando para os/as jovens negros/as a impossibilidade de êxito escolar e a percepção de uma potência existencial que começa e termina no corpo, no sexo e na sexualidade, sem esperanças ou anseios de desenvolvimento profissional ou intelectual. Isso seguramente impacta no âmbito emocional ferido pela negação da afetividade, pela hipersexualização, pela solidão, pela objetificação e pela desesperança que se aplacou sobre essa juventude negra, periférica, gerando de forma extremamente violenta, uma desesperança que foi estetizada, espetacularizada e explorada, tanto em termos comerciais, nos circuitos da cultura de massa da Bahia, por exemplo, quanto em termos ideológicos.

Essa constatação reforça o reconhecimento da importância da Lei 10.639/0, e a certeza de que sua efetivação é uma necessidade inadiável como meio de promoção de equidade e justiça social, também presente nos pressupostos defendidos pedagogia libertária implicada no projeto de Educação para as Relações Étnicorraciais. As expectativas de êxito de uma educação antirracista estão intimamente relacionadas ao reposicionamento dos sujeitos frente à sua realidade histórica, implicadas no fortalecimento de uma simbologia afirmativa e na valorização



de discursos culturais que tragam o empoderamento como uma manifestação de auto respeito, essencialmente libertária, não reduzida ao efeito estético esvaziado do significado político que carrega a imagem negra.

Considerações finais

Observando as textualidades que transitavam no espaço escolar e que eram identitariamente reivindicadas pelos/as jovens estudantes como elementos de contestação e confronto a escola e a tudo que ela (não) oferecia e apresentava, se evidenciou o quão importante é trabalhar pela construção de uma educação pela inclusão e pelo acolhimento. Ficou claro a urgência de investir em epistemologias que lapidem a pedagogia, a formação de docentes e o trato escolar a luz das demandas extraídas da realidade das juventudes marginalizadas, em especial, das juventudes negras e pobres, dada a condição de extrema violência e a vulnerabilidade que marca a experiência escolar destes sujeitos.

É preciso que a escola desenvolva a competência de uma resistência interpretativa frente a discursos culturais racistas, machistas, misóginos e objetificantes que atingem essas juventudes. A politização da educação precisa se dar em um contexto crítico e destinado à formação de uma consciência coletiva, solidária e empática, forjada ao calor daquilo que ameaça a vida e a dignidade da sua comunidade. No fundo, precisamos desenvolver uma educação pela sobrevivência, pela garantia de direitos e pela desconstrução dos símbolos da desigualdade, a começar, pela desigualdade de raça e de gênero.

A realização desse projeto emancipador entre os/as jovens marginalizados somente será possível através da exposição, do questionamento e da problematização das tensões sociais e raciais que perpassam o currículo escolar e que estão presentes em todas as esferas da vida social, nos espaços mezinhos da vida cotidiana. Somente será possível quando a escola se dispuser a discutir a realidade e a cultura que envolve a escassez de bens e esperanças que tenciona a produção das representações e dos discursos de pertencimento e diferenciação. É preciso valorizar iniciativas e epistemologias capazes de interferir na reconfiguração da escola enquanto espaço de formação e acolhimento, de modo a fazê-la instrumento capaz de educar, muito mais que escolarizar, pois, educando os jovens, é possível construir e ressignificar os arranjos fundantes de novos modelos de



relações sociais, livres dos estereótipos, de reificações e de suas demarcações hierarquizantes de raça/gêneros/sexualidades/gerações.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, A. *Dimensões culturais da globalização: A modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema, 2004.

BARBIER, R.A Pesquisa-ação na instituição educativa. Tradução por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. *Proposições* (Campinas), v.4, n.1, 1993.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2001.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, M. A. S.; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. *CAMINE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO*, v. 4, p. 1-12, 2012.

FANON, F. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

FRÓES Burnham, T. *Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

GILROY, Paul. *Entre campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LIMA, Ronald. *Ciência e Religião em relação dialógica através da Teoria da Complexidade de Edgar Morin*. Clube de Autores: 2015. Ebook.

MACEDO, R. S. *A Étnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MIGNOLO, W. *Histórias locais, projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.



QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

_____ Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

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

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.