

## **CURRÍCULO-LAZER E AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS: REFLEXÕES SOBRE O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Marie Luce Tavares<sup>1</sup>**

Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil

**Resumo:** O objetivo desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre as juventudes e o reconhecimento da identidade negra a partir do currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, parte de uma pesquisa de doutorado cujo tema principal foi o diálogo entre as experiências juvenis com o lazer de jovens estudantes e o currículo do Ensino Médio Integrado a partir das ações protagonizadas por coletivos juvenis. Assim, nesta discussão, apresento algumas reflexões sobre como os coletivos juvenis fizeram/fazem funcionar os artefatos culturais no Currículo-lazer potencializando o reconhecer-se negro, traçando pistas para diálogos sobre a formação da identidade negra na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Atividades de Lazer. Currículo. Educação Profissionalizante. Escola.

### **LEISURE CURRICULUM AND YOUTH EXPERIENCES: REFLECTIONS ON THE RECOGNITION OF BLACK IDENTITY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

**Abstract:** The purpose of this article is to present some reflections on youth and the recognition of black identity from the Professional and Technological Education (EPT) curriculum. To do so, it starts from doctoral research whose main theme was the dialogue between youth experiences with the leisure of young students and the Integrated High School curriculum based on actions carried out by youth collectives. Thus, in this discussion, I present some reflections on how youth collectives build/make cultural remnants work in the Leisure Curriculum, enhancing the recognition of themselves as black, tracing clues for dialogues on the formation of black identity in Professional and Technological Education.

**Keywords:** Leisure Activities. Curriculum. Professional Education. School.

### **CURRÍCULO DE OCIO Y EXPERIENCIAS JÓVENES: REFLEXIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD NEGRA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA**

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones sobre la juventud y el reconocimiento de la identidad negra desde el currículo de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Para ello, parte de una investigación doctoral cuyo tema central fue el diálogo entre las experiencias juveniles con el ocio de los jóvenes estudiantes y el currículo de la Escuela Secundaria Integrada a partir de acciones realizadas por colectivos juveniles. Así, en esta discusión, presento algunas reflexiones sobre cómo los colectivos juveniles construyen/hacen funcionar remanentes culturales en el Currículo de Ocio, potenciando el reconocimiento de sí mismos como negros, trazando pistas para diálogos sobre la formación de la identidad negra en la Educación Profesional y Tecnológica.

**Palabras-clave:** Actividades Recreativas. Curriculum. Educación Profesional. Institucion Académica

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro Branco. E-mail: marie.tavares@ifmg.edu.br

## Introdução

O artigo apresentado é parte da pesquisa de doutorado que objetivou compreender os possíveis diálogos entre as experiências com lazer de jovens estudantes e o currículo da Educação Profissional e Tecnológica a partir de ações protagonizadas por coletivos juvenis no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Branco. Para tanto, a investigação se deu a partir de uma cartografia, potencializada pela observação participante e pela realização de rodas de conversa. Neste exercício cartográfico, foram identificados quatro coletivos juvenis que se expressavam no contexto da escola e que transformavam a escola e a si próprios: Grêmios Estudantil A Resistência, Coletivos Matricarias, Grupo Conexões e Grupo de Relações Internacionais - GRIIF.

Ao analisar o movimento dos fluxos produzidos e em interação com os coletivos juvenis do campus, mapeei a partir da identificação das práticas de lazer dos coletivos, as tensões e as conexões entre o currículo estudado e o lazer potencializadas pela dimensão cultural. Os coletivos juvenis resignificaram e significaram o currículo a partir das suas experiências com lazer.

Desta prática produtiva, outras construções curriculares foram possibilitadas e criadas pelos coletivos. Ao movimentar os fluxos deste currículo, a rede se abriu, inclusive pelas possibilidades criadas, pelas ações, atuações e intervenções dos coletivos. E ainda, pelas existências dessas/es jovens e desses sujeitos coletivos. Evidenciei que há atravessamentos que conectam e permitem diferenciações entre os coletivos juvenis do campus, e nessa rede de fluxos produzida pelo agir dos grupos no campo cultural, se expressam práticas de significação diferentes em que os coletivos produzem e são produzidos, transformam e são transformados, governam e são governados, construindo experiências de diferentes tipos, dependendo do modo como tais práticas são vivenciadas (HALL, 1997). E aqui é a arte que junto à cultura atravessam as experiências com lazer dessas juventudes<sup>2</sup>. É aqui também que identifiquei pistas e possíveis diálogos com o reconhecer-se negro/a por parte desses e dessas jovens estudantes.

Entendendo que as práticas de lazer, bem como o currículo (qualquer que seja ele), são textos culturais que produzem sentidos e significados sobre o mundo, e que suas narrativas e seus significados nos ensinam (PARÁISO, 2010a), nos formam e nos constituem como sujeitos de determinados tipos, identifiquei que a ação desses e dessas jovens, em coletivo, apontam

---

<sup>2</sup> A escolha pelo termo “juventudes” se dá por compreender que diante das diversidades geográficas, sociais, educacionais, étnicas, de gênero, sexualidade, e de classe, não é possível pensar uma única juventude, ainda mais considerando todas as disparidades sociais do Brasil.

para a tecitura do que nomeei currículo-lazer.

A tecitura do currículo-lazer assinala, para o que Paraíso (2010a) ressalta, o caráter construído do currículo, sua dimensão de artefato ou de coisa feita e, conseqüentemente, seu aspecto inventivo, muitas vezes desconsiderados ao explorar sua construção/feitura. Assim, na discussão, proposta neste artigo busco apresentar algumas reflexões sobre como os coletivos juvenis fizeram/fazem funcionar os artefatos culturais no currículo-lazer para o reconhecer-se negro/a, traçando pistas para diálogos sobre a formação da identidade negra na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Entendo a identidade negra “como uma construção social, histórica, cultural e plural, implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2003, p. 171).

Dessa forma, a escola pode ser considerada como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Assim, conforme ressaltado por Gomes (2003, p. 172),

é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade.

A partir das pistas deixadas pelas/os jovens-estudantes diante de suas experiências com lazer, e das fissuras que abriram no currículo, entendi que a possibilidade de construção de um currículo antirracista se dá pelas e nas experiências atravessadas pelas questões de raça, gênero e sexualidade, e junto dessas/es jovens-estudantes (TAVARES, 2022), e é destas experiências que também emergem possibilidades de formação e reconhecimento da identidade negra.

### **A escola como espaço de experiências – a tecitura do currículo-lazer**

O lazer carrega marcas da cultura na qual se insere ao mesmo tempo em que pode acionar movimentos e mudanças (PARAÍSO, 2010a), dessa forma, as práticas de lazer podem ser produtoras de novos significados para a cultura, inclusive no espaço escolar. Neste sentido, compreendo que é necessário considerar as construções conceituais de lazer apropriadas pelos sujeitos que atuam na escola para compreender suas práticas; práticas essas que recriam a

escola e o próprio lazer. Para tanto, é preciso recorrer às práticas, às experiências com lazer potencializadas pelos sujeitos.

Para Paraíso (2010a), as práticas de lazer devem ser miradas como textos culturais e, ao investigá-las, deve-se observar o que é ensinado, preservado e divulgado. Nesse sentido, as práticas são compreendidas como artefatos culturais “divulgadores e produtores de cultura” (PARAÍSO, 2010a, p. 35).

Marcellino (2004, p. 84) ressalta a escola como agência de educação para o lazer na medida em que apresenta um papel preponderante como “mediadora” entre culturas. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como espaço significativo para o reconhecimento de identidades, apropriação e produção cultural, e a relação lazer e educação é percebida neste contexto, por meio da intersecção com a cultura.

Nesse processo, em contato com as/os jovens do Campus Ouro Branco, e a partir do diálogo com os Estudos Culturais, compreendi que é preciso observar aquilo que agita um pensamento, um deslocar de olhar, e que traz o ainda não significado em um campo de estudos, neste caso o lazer. O diálogo com o campo curricular e com as relações étnico-raciais podem contribuir para, conforme ressalta Paraíso (2010a), fazer o pensamento se movimentar no lazer, e possibilitar criar outras perguntas, explicações e problematizações, como sua relação com a escola. E diante desse cenário, estou inclinada para um engajamento da já argumentada “centralidade da cultura” (HALL, 1997) no território curricular escolar, na forma pela qual ela “penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 6).

Um currículo é “tanto um território de produção ativa da cultura como campo de contestação cultural” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 3). E cultura, por sua vez, o que se pode dizer dela? Aceitei o convite para considerar cultura como ação, como atividade, como experiência (SILVA, 2006), como já tem sido trabalhada no território curricular.

Para tanto, recorro aos Estudos Culturais porque eles sempre estiveram às voltas com as questões das formas através das quais nos sustentamos subjetivamente (JOHNSON, 2006), bem como os modos pelos quais os currículos inscrevem formas de vida, traçados e possibilidades de existência. Currículos constituem formas de vida: formas de vida generificadas (PARAÍSO, 2010b; 2010c), formas de vida infantis (SILVA, 2010), formas de vida discentes e docentes (FREITAS, 2008), formas de vida juvenis (SALES, 2010). Em um currículo, vivemos de alguma forma. Entramos ou saímos de forma. Estamos ou não em forma. Pelas formas, somos informados. Nossos conceitos sintetizam formas. Tateamos para reconhecer formas. Formas nos igualam. Apaziguam conflitos.

Compreendo que à escola não restaria outra opção que não a de reencontrar possibilidades de reconciliação entre saber e lazer. Conforme destaca Pereira (2018), esse seria o tempo livre escolar, capaz de proporcionar a adultos e jovens a experimentação coletiva de formas de conhecer o mundo e as coisas do mundo, a partir da experiência passada e buscando possibilidades de traçar suas vidas. É um repensar a instituição escolar a partir de outras preocupações pedagógicas e educativas, não mais apenas burocráticas, e que percebe a potência e que envolvem diretamente as relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em relação aos/às jovens estudantes, é importante frisar que a dimensão da cultura e, conseqüentemente, a do lazer, se constituem como espaços privilegiados de práticas, representações, símbolos e rituais, os quais participam da configuração das identidades juvenis (ISAYAMA; GOMES, 2008). No que se refere às vivências de lazer para as juventudes, torna-se relevante reconhecer as diferentes expressões culturais gestadas e vividas pelos grupos, já que apresentam tensões e contradições de uma sociedade que, muitas vezes, tenta homogeneizá-los.

Desse modo, o espaço do lazer torna-se para os sujeitos espaço possível de produção e criação da sua própria cultura e não apenas de consumo. Além disso, nesta expressão, os sujeitos podem criar condições de criticidade, criatividade, autonomia e consciência cidadã, contribuindo para o cenário das políticas públicas educacionais. Silva (2016) assinala a existência de diferentes esferas de aprendizagem nas quais circulam diversos saberes, e que o lazer é uma delas. Para a autora, a instituição escolar é um dos locais de produção e convivência de saberes, de cultura e de práticas sociais que articulam e (re)desenham a vida e a sociedade. Para tanto, essa instituição precisa ser uma ferramenta que potencialize a participação dos sujeitos na sociedade e na história.

Paraíso (2010a, p. 29) faz um alerta

Se considerarmos que as práticas de lazer, assim como um currículo (qualquer que seja ele), são textos culturais, são textos que produzem sentidos e significados sobre o mundo, e que suas narrativas e seus significados nos ensinam, nos formam e nos constituem como sujeitos de determinados tipos, teremos que lutar muito para fazer o currículo (...), contar outras histórias, incorporar outros saberes, outras narrativas, produzir outros significados e estabelecer outros problemas.

Nesse sentido, ao pensar contexto escolar, precisamos reconhecer saberes e significados que nos permitam olhar o lazer como “prática cultural” que possui uma política e uma pedagogia; uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos (PARAÍSO, 2010a). E que é pensada, apropriada e ressignificada pelos próprios sujeitos para os quais o currículo escolar é construído,

os quais ele deseja formar.

Como bem destaca Paraíso (2010a), uma tarefa importante para profissionais do lazer como para profissionais da educação é mostrar e evidenciar o caráter produzido dos artefatos culturais. Ou seja, mostrar o funcionamento dos artefatos culturais, que podem criar e que criam novos significados para esses campos, e ainda, colocar o que está sendo ensinado pelos diferentes currículos existentes. Assim, como os coletivos juvenis estudados têm ressignificado o lazer?

Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz sonhar? Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis? Em síntese: um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida – que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”? (PARAÍSO, 2015, p. 49).

Essas reflexões de Paraíso (2016) me levaram a pensar em uma lógica para o currículo que esteja atenta às sensações. Ou seja, o que o currículo faz sentir e o que ele pode fazer sentir? Nesta perspectiva, pensar outros possíveis do currículo. Mas, para tanto, um currículo precisa de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita ser pensado de uma outra lógica.

Tavares (2022), ao problematizar as experiências juvenis com lazer no currículo escolar e as possibilidades para a construção de um currículo antirracista, busca construir um espaço de escuta para uma minoria que não tem tido a possibilidade de representar a si mesmo nas instituições do contexto da EPT. A autora ressalta que vem organizando sua prática pedagógica de forma a desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos nestas normas, procurando diálogos com diferentes referenciais para pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante.

É a partir desses novos encontros e composições para se experimentar um currículo que sigo, em vez de pensar sobre um currículo ou sobre as experiências de lazer das/dos jovens discentes, encontrei a necessidade de experimentar com, estabelecer encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências. Foi nesse experimentar com, que identifiquei pistas e diálogos possíveis de reconhecimento da negritude a partir do reconhecimento de si, de pertencimento aos coletivos e à escola, e de reconhecimento da escola como espaço de reexistências.

Pensar o reconhecer-se negra/o nesse contexto nos leva a Gomes (2003) que aponta que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Mas que esta precisa ser entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras

nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam. E aqui ressalto os espaços de lazer. A autora enfatiza que nesse percurso, negras e negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Por vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude.

Contudo, ainda que o processo de construção da identidade negra seja complexo, instável e plural, e apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, negros e negras se reconstróem positivamente, inclusive nas experiências com lazer.

### **No entremeio do currículo-lazer, o reconhecer-se negro/a**

Ao abordar as práticas e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais no interior do IFMG - Campus Ouro Branco, em movimentos de desterritorializações e reterritorializações, foi possível problematizar verdades, conhecimentos, saberes do currículo, explicitando os processos pelos quais as verdades são produzidas, os saberes inventados e os conhecimentos construídos (TAVARES, 2020). Penso que temos muito que aprender e compreender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais, principalmente no que tange aos Institutos Federais, que têm sua história marcada pela estreita relação com a formação para o mundo do trabalho.

Ainda que consideremos a própria história das Escolas Técnicas no Brasil, a constituição da Rede Profissional Educação Profissional e Tecnológica e a implantação do Ensino Médio Integrado, apesar destes sujeitos desejados pela Educação Profissional e Tecnológica, conformados em seus currículos, retomo as considerações de Paraíso (2010a, p. 37) para ressaltar que

um currículo tem sua existência não somente nas políticas curriculares, nas escolas, nas faculdades de educação ou nas universidades. Um currículo circula por vários espaços, percorre-os, move-se neles e atravessa-os. Um currículo desloca-se, desdobra-se, materializa-se e acontece também nas salas de aula, nas bibliotecas, nos museus, nas propostas político-pedagógicas, nas diferentes formações, na pesquisa educacional, na internet, nos jogos, nas brincadeiras, na mídia, no cinema, na música, na cultura, no cotidiano, nas práticas de lazer.

Assim, o currículo tem sua existência também no lazer. Para Guimarães e Aranha (2014), o que é experimentado no âmbito da escola, atividade produzida historicamente e na

qual se constituem e/ou se manifestam os conteúdos culturais relacionados ao lazer - levando em conta a sua riqueza, a sua multiplicidade e, a diversidade que não desconsidera as diferenças - implicaria uma proposta de educação na qual essa problemática seria tratada por disciplinas e áreas do saber diversas. Nesta perspectiva, a atuação se daria como parte dos processos educacionais gerais dos sujeitos, nos quais eles constroem e reconstróem a realidade, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido, criando sua própria cultura e sendo influenciado por ela.

Hall (1997) aponta que a compreensão da cultura nos dá uma noção de quem somos e a quais grupo pertencemos. A introdução das discussões culturais nos estudos do currículo foi um acontecimento que movimentou o pensamento sobre o currículo, trazendo outras problematizações e interrogações para a área (PARAÍSO, 2008). A cultura aqui é entendida como uma prática discursiva, um repertório de significados, associados a relações de poder de diferentes tipos e presentes em todas as relações sociais. Nesse sentido, tanto para o currículo quanto para o lazer, entender a cultura como uma prática de significações em que diferentes grupos produzem e são produzidos, transformam e são transformados, governam e são governados, construindo experiências de diferentes tipos, dependendo dos modos como tais práticas são vivenciadas (PARAÍSO, 2010a).

É nesta perspectiva associada com a cultura, em que a linguagem e o significado ganham destaque, que as relações entre o currículo e o lazer se tornam mais potentes, inclusive para pensar o próprio lazer no contexto escolar e as experiências juvenis. O desafio, envolvido com o multiplicar das formas de conexão, de linguagens, de abordagens, é ser capaz de subtrair de um conjunto dado, do território curricular, por exemplo, a unidade que o totaliza, aquilo que vem territorializando seu campo de investigação e a própria pesquisa em educação. Territorialização esta que, Deleuze e Guattari (1997, p.11) apontam como clausura das forças que movimentam a vida, o modo pelo qual se distribui um fora e um dentro, se marca relações de propriedade e apropriação de um objeto de estudo, se determina o ser de certos objetos, territórios ou entidades. Qualquer território “não vale senão com relação a um movimento pelo qual dele se sai”.

Tavares (2022) destaca que é assim que as/os jovens-estudantes têm buscado encontrar saídas neste currículo da Educação Profissional e Tecnológica, movendo-se nos “espaços entre”, nos interstícios, no entre-espaço ou “no meio” que é onde, conforme ressalta Deleuze (1997), se pode criar. Ao buscarem no currículo o entre-espaço para a criação, encontram com o lazer. As experiências a partir das práticas de lazer vivenciadas no espaço da



escola, potencializam esta criação, movimentando o currículo e reelaborando-o. Nessa reelaboração, nas fissuras, encontram-se espaços potentes a partir dessas (re)existências que insurgem.

É neste contexto que os coletivos juvenis desterritorializaram o lazer e o currículo da Educação Profissional e Tecnológica, e os reterritorializaram, provocando um lazer na/da escola, que ensina a/na escola e se transforma; e não apenas uma escola que educa para o lazer. Neste movimento, se desfazem territórios, isto é, as formas de subjetivação que ganharam estabilidade e que remetem à ordem das representações foram contestadas, rompidas. E como fazem?

Para esta análise criei um plano de composição a partir dos dados da observação participante através dos registros do caderno de campo, das análises dos discursos das rodas de conversa e seus agenciamentos coletivos, mapeando as práticas de lazer dos coletivos e as conexões que estas estabeleciam para e com os coletivos, com a escola, e com a vida destes sujeitos. Estes dados foram tratados em rede que, além de estabelecer conexões, apresentavam nós, que trato como as tensões, e linhas de fuga, e que entendi como as potências para a criação de outros possíveis no currículo.

Nesta composição, identifiquei que as práticas de lazer estão relacionadas aos tempos “livres” das/os jovens estudantes, intervalos de aulas, intervalos entre os turnos, e no contraturno escolar; ainda que algumas iniciativas se localizem nos próprios horários de disciplinas. Em relação às manifestações, destaco que a música atravessa as propostas de todos os coletivos, ademais mapeei a exibição de filmes, teatros e performances artísticas, o ressoar dos tambores e outros instrumentos de percussão, saraus literários e musicais, e, de forma pontual, a realização de festivais.

A partir desse mapeamento, me interessou neste exercício cartográfico, traçar as relações dessas práticas com os coletivos e com a escola, o que essas experiências nos dizem, e o que dizem da escola e do currículo – os diálogos possíveis a partir destas experiências com lazer para assim pensar o reconhecer-se negro/a. Para tanto, busquei estabelecer as conexões.

Apono que ao buscar as conexões, as encontrei nas insurgências. Considerando as experiências ressaltadas pelas juventudes, envolvidas pelas forças potentes do lazer, não busquei o que se quer dizer com isso a um currículo, mas o que se quer fazer, o que se deseja e se sonha com e a partir das experiências com lazer que podem criar em um currículo, e criar com vista à educação antirracista (TAVARES, 2022). Foi nesse entremeio que encontrei pistas do reconhecer-se negro/o.

Primeiro, destaco que os coletivos questionam as bases do currículo do IFMG – Campus

Ouro Branco, reivindicando lugar para as suas existências na construção do currículo a partir do reconhecimento e legitimidade de suas narrativas, reivindicando espaço e chamando a atenção para “mapas políticos e culturais” que eles constituem e que foram se constituindo no contexto escolar. Os coletivos juvenis problematizam no Campus Ouro Branco as categorias como gênero, raça, geração, idade, sexualidade e religião; e nos alertam para o que Paráiso (2010a, p. 32) já havia observado: “atentas às lutas por representação de diferentes grupos, (...) o currículo, além de capitalista, é também masculino, etnocêntrico, urbano, homofóbico e adultocêntrico”. Ou seja, os coletivos juvenis não se veem neles, as juventudes não se sentem representados, e assim, o disputam e buscam negociar com o currículo e com a escola. E estes coletivos o fazem a partir do lazer, resignificando inclusive o lazer.

Assim, os coletivos, cada um da sua maneira e a partir das suas especificidades, organizam e experenciam suas práticas culturais de lazer na escola, produzindo significados sobre o mundo e as coisas do mundo, e ainda, sobre si, a escola e o próprio lazer. E o fazem como espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem identidades (PARÁISO, 2010a).

Corti e Souza (2004), ao tratar do mundo escolar e do mundo juvenil, nos chama a atenção para a questão dos tempos. Assim como os tempos são dissonantes, os mundos e, conseqüentemente, as experiências também o são. Os mundos ao se dividirem em Escolar e Juvenil, demarcam a fronteira entre a estrutura rígida da escola e a dinâmica inerente à vivência das juventudes. Diante disso, estabelecem uma relação dicotômica, distante, por vezes, antagônica. Essa distância tende a dificultar o processo educacional escolar, privilegiando uma estrutura rígida em detrimento do que poderia se tornar dinâmico. Nesse contexto, de disputas e tensões, os coletivos juvenis disputam o território escolar, negociando com o currículo escolar, reinventando-o... procurando ser legitimamente representados e se autorepresentar.

Durante meu tempo com os coletivos e na escola, mapeei os espaços, as ações e suas atuações. Matricarias, Conexões, GRIIF e A Resistência, negociam com os tempos e espaços escolares cotidianamente, atribuindo outros sentidos e significados a esse território contestado chamado escola. E o fazem ao resignificarem o lazer na escola. Se para a Educação Profissional, o Ensino Médio Integrado funcionou como máquina de verdade e programou um sujeito adequado para um dado momento histórico, no currículo investigado foi possível encontrar um “campo fértil para acionar um ensinar diferente e um aprender distinto” (CARDOSO, 2012, p. 224).

Os Estudos Culturais trazem uma importante contribuição para o currículo escolar que é

a compreensão do mesmo como “máquina de ensinar” que se articula com outras “máquinas de ensinar” produzindo verdades e atribuindo sentidos e significados na formação de pessoas (GIROUX, 2003). E pela expressão dos coletivos juvenis no espaço escolar, o lazer tem sido uma dessas “máquinas de ensinar” que disputam com os currículos escolares.

Não sabia o que era lazer, tampouco que tínhamos direito a ele. Fui aprender isso aqui no IF (COLETIVO A RESISTENCIA).

Não tínhamos lazer, ficávamos com nossa família, e eles que acabavam nos levando para os lugares e a gente só acompanhava (COLETIVO CONEXÕES).

Se é que também temos lazer agora... quando chego em casa tenho mais compromisso com a igreja. Então, aproveio aqui no IF (COLETIVO CONEXÕES).

O GRIIF tem oportunizado lazer pra gente, aqui na escola temos alguns momentos de lazer, mas principalmente com as viagens (COLETIVO GRIIF).

Lazer temos aqui, em casa é difícil, até porque chegamos muito tarde e tem muitas tarefas. E aqui, quando estamos juntas, podemos ser a gente mesmo (COLETIVO MATRICARIAS).

No IF aprendemos a reivindicar pelo lazer e por tempo livre (COLETIVO MATRICARIAS).

Ao primeiro impacto, percebi que o que imaginava em relação ao diálogo entre o currículo da instituição e as experiências com lazer das/os jovens estudantes destes coletivos não se sustentava. Confesso que pensei que, em um primeiro momento, iria encontrar ruídos nesse diálogo considerando o que as/os jovens traziam de experiências com lazer fora dos muros da escola. Quando, na verdade, os coletivos estavam me dizendo que suas experiências com lazer como jovens estavam se dando no espaço escolar e era potencializado por ele. Para as/os jovens estudantes, as ações e os espaços oportunizados e/ou que resignificavam, e/ou ainda, os projetos de extensão ofertados pelo campus que escolhiam participar no seu tempo livre, eram por elas/eles definidos como lazer. E, para muitos, a vivência possível de lazer.

Em relação às possibilidades de existências e de reconhecimento de si, dois coletivos se destacaram: o Grêmio Estudantil “A Resistência” e o Coletivo Matricarias. Para este trabalho, ao trilhar as pistas para o reconhecer-se negro/a, me encontro com estes dois coletivos.

O Grêmio A Resistência organizava as suas ações a partir de temáticas vinculadas a sua proposta inicial de reivindicar espaço no contexto escolar para os grupos minoritários, especialmente relacionados às questões de gênero e sexualidade. E se propuseram a seguir um calendário de eventos e/ou temas em articulação às datas de luta dos movimentos sociais. E essas pautas também estavam colocadas para as práticas de lazer que eles proporcionavam, seja na escolha das músicas para os intervalos, saraus, nas poesias declamadas, filmes, havia

essa articulação com as questões de gênero e sexualidade, bem como as relações étnico-raciais.

Compreendo gênero como “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Para a autora, gênero atua como “uma norma” produtora, reguladora e normalizadora dos corpos. Assim, um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. Normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. O Coletivo A Resistência pautou sua intervenção contestando essas normas dentro do espaço do campus ainda que, na maior parte das vezes, negociando esses territórios com os docentes, e com as integrantes do Núcleo de Apoio ao Estudante e ao Educador (NAEE). Interviram na escola com os chamados intervalos de luta, com danças, teatro e música; organizaram cinedebates com temáticas LGBTQIA+; rodas de conversa; sarau cultural, com música, poesia e SLAM; e performances artísticas.

Já o Coletivo Matricarias fez o currículo dançar, literalmente. As Matricarias intervêm no espaço da escola com música, poesia, dança e performances artísticas. Para tanto, organizam oficinas, ensaios, e encontros nos intervalos, mas também após o horário regular de aula. Conteúdos como corpo e cultura, dança, teatro, música, lazer e suas interfaces com as relações de gênero e sexualidade, raça/etnia, mídia, território, políticas públicas, compõem o corpo de estudos e de intervenção, e o olhar para o debate e construção do lugar das mulheres na sociedade, e, especificamente, no espaço escolar. Ademais, o coletivo é atravessado pelos debates da ginecologia natural e autoñoma, e busca o resgate de saberes tradicionais. Assim, tem em suas atividades no espaço da escola a realização de chás culturais e rodas de conversa chamadas de “Chá, Café e Prosa”.

A experiência concreta de mulheres tem mostrado o papel subalterno ocupado por elas dentro de uma hierarquia no sistema de gênero. Esse papel de inferioridade e exclusão é, frequentemente, reproduzido e perpetuado dentro do ambiente escolar. São inúmeros os casos de assédio, abuso de poder e comportamentos diferenciados por parte dos homens nas mais diversas áreas de atuação. Assim, a cada apresentação, o coletivo revela pontos importantes do universo feminino e feminista e visibiliza a subjetividade dessas meninas-mulheres que não apenas expressavam na arte as tensões decorrentes de uma sociedade patriarcal, misógina, lesbofóbica, machista, e racista, mas refletem sobre o fazer artístico, promovendo um ativismo de força e coragem, resignificando esse espaço chamado “escola”.

Em relação às possibilidades de diálogos e desenvolvimento de ações em comum, os dois coletivos tiveram atuações conjuntas. Nesta perspectiva, é importante ressaltar a iniciativa

que partiu do grêmio na proposição do primeiro evento relacionado à temática LGBTQIA+ no campus: o Meês do Orgulho LGBT<sup>3</sup>. O evento movimentou o Campus Ouro Branco com palestras, debates e performances artísticas, e teve como objetivo visibilizar as identidades LGBTQIA+. A iniciativa contou com o apoio de estudantes e servidoras/es do Campus; e a partir da negociação dos coletivos com as/os docentes, algumas atividades compuseram o horário regular das aulas.

Enquanto estudante e integrante da comissão de organização do evento, foi muito gratificante receber tanto carinho dos servidores que nos apoiaram desde o começo nesse processo. Não foi uma tarefa fácil, visto que batalhamos muito para conseguir colocá-la em prática, mas com a ação em conjunto e dedicação, pudemos construir um mês repleto de atividades que abrangeram diversas perspectivas acerca desse tema. Conseguimos dar destaque ao debate e aos estudos que não ignoram a existência de LGBTs, mas sim compreendem e afirmam que o espaço escolar deve ser seguro e também precisa ser ocupado por nós. A partir do momento em que vi a repercussão nos corredores todos os dias, percebi que o nosso objetivo havia sido alcançado e, por isso, não pude deixar de me sentir realizado. É também por meio dessas pequenas transformações que conseguiremos destruir e superar todo o tipo de estrutura de opressão, para que no futuro todos possam ser quem são em qualquer ambiente, sem sofrerem nenhum tipo de repressão e sem sentirem medo (Integrante do Coletivo A Resistência – CADERNO DE CAMPO, junho de 2019).

Participar da organização do evento foi uma experiência extremamente transformadora para mim. A escola geralmente é um dos lugares mais perigosos para LGBT's e receber o apoio e acolhimento dos servidores e alunos foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. Acredito que tenhamos alcançado o nosso objetivo e marcado a Instituição com o respeito pela diversidade. Organizar esse evento e enfrentar as adversidades para que ele acontecesse foi fundamental para a minha história como LGBT (Integrante do Coletivo A Resistência – CADERNO DE CAMPO, junho de 2019).

Essa ação coletivizada foi um marco no campus por debater questões relacionadas à temática LGBTQIA+, de forma plural e interseccional, com várias atividades a partir da interlocução com as culturas juvenis – mesa redonda, palestras, oficinas, rodas de conversa, performances artísticas, cine-debate e piquenique cultural, com lanche coletivo e música. Ademais, apontou a necessidade de um debate estranho ao currículo da instituição, que por vezes silencia corpos e produz outros silenciamentos. A ação foi um alerta para a potência do diálogo curricular com as culturas juvenis.

O Campus Ouro Branco é uma escola pequena considerando sua estrutura física, tendo poucos espaços de convivência, e quando da coleta dos dados desta pesquisa em 2019, não dispunha de nenhum equipamento específico para a prática esportiva ou de lazer na unidade em que as/os estudantes do Ensino Médio Integrado têm aula. Assim, para a realização de suas intervenções, os coletivos se apropriam dos espaços disponíveis no campus: cantina, hall de

---

<sup>3</sup> Os coletivos entenderam ser melhor adotar para o nome do evento a sigla “LGBT” considerando que a temática e, consequentemente, a sigla ainda é desconhecida por muitos. Assim, a opção pela sigla se deu na tentativa de agregar mais estudantes e servidoras/es e poder problematizar também essa questão nas ações do evento.

entrada, sala de estudos, jardim e as salas de aula. Esses espaços eram disputados entre os coletivos, reivindicados por eles em parceria, negociados e renegociados junto a escola.

O espaço da sala de estudos, foi um dos espaços disputados e ressignificados por um movimento conjunto entre Grêmios, Matricarias e GRIIF. Em um ato conjunto em março de 2019, os coletivos se manifestaram em homenagem à vereadora Marielle Franco<sup>4</sup>. A vereadora, mulher negra, bissexual e periférica, com seu histórico em defesa dos direitos humanos inspirou diversas ações dos coletivos, desde sarau cultural, performances artísticas, rodas de conversa e debates em torno da defesa dos direitos humanos.

Esses movimentos se desdobraram na reivindicação por essas/es jovens estudantes do espaço da sala de estudos como centro de convivência. Com a conseguinte conquista, o espaço foi nomeado de Espaço de Convivência Marielle Franco. Para este espaço, os coletivos produziram uma bandeira a partir de uma oficina de pintura com o rosto da vereadora e com os dizeres: “Marielle, presente!”<sup>5</sup> Essa conquista foi importante por ter a Marielle como uma referência para a disputa no espaço escolar, ainda mais frente a todo o debate gerado no país após seu assassinato.

Figueredo (2018) considera que o crime contra Marielle e Anderson, representa, politicamente, uma mensagem de silenciamento aos movimentos sociais e de direitos humanos, principalmente, ao atuante e combativo movimento de mulheres negras em todo o país, isso porque “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade”<sup>6</sup>. Esse aspecto ressaltado por Angela Davis revela o modo como as mulheres negras, estando na base da pirâmide social, vivenciam o descaso do poder público com as populações negras e pobres.

Exatamente porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura/desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder do sistema

---

<sup>4</sup> No dia 14 de março de 2018 a vereadora Marielle Franco do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), do Rio de Janeiro e seu motorista, Anderson Gomes foram assassinados. O crime ocorreu exatamente após uma reunião entre Marielle e um grupo de mulheres negras.

<sup>5</sup> O termo “Marielle presente remete a uma ação da vereadora quando no último 8 de março, anterior a sua morte, usou a sessão do Dia Internacional da Mulher na Câmara Municipal do Rio de Janeiro para lembrar das mulheres vítimas da violência, como Eliza Samudio, por exemplo. Assim, ela dizia “Eliza Samudio?”; e as mulheres que estavam no local respondiam: “Presente”. A frase ganha potência por atuar discursivamente como como apropriação do discurso de protesto contra a execução da vereadora da cidade do Rio de Janeiro. Mulher, jovem, negra, “cria da favela” (da Maré), que estreava na Câmara um mandato promissor, com votação surpreendente – foi a quinta mais votada em 2016, com mais de 46 mil votos – e se dedicava à denúncia da violência contra os marginalizados de modo geral, com uma atuação que expressava múltiplas causas identitárias associadas à questão fundamental do pertencimento de classe. Com a frase se busca afirmar a continuidade do trabalho e legado deixado por Marielle, que acreditava na mudança pela via da atuação política.

<sup>6</sup> Discurso de Angela Davis no Seminário “Democracia em Colapso?”, evento realizado pelo SESC Pineiros, em outubro de 2019.

capitalista, e de uma sociedade misógina, sexista e racista. O assassinato de Marielle Franco foi uma tentativa de matar a luta e a esperança em cada uma de nós, e de reinstaurar as relações rígidas e desiguais de poder na sociedade brasileira. Por isso, a reivindicação e consequente conquista deste espaço se fez tão emblemática para os coletivos e no campus.

É interessante observar que os coletivos acabam por ser referência nas proposições e conduções para as ações junto ao corpo discente, seja por parte das/os docentes, do NAEE, e para a própria gestão. Mesmo que em intenso espaço de disputa, e/ou negociação.

Na travessia dos sete meses de observação, que culminaram nas rodas de conversa, acompanhei como os coletivos experimentam o currículo escolar a partir do lazer. O que os coletivos ressignificam e nomeiam como lazer é o que torna possível a eles experienciar o currículo não tocado, não experimentado, e até criado – o que nomeei de currículo-lazer. Cardoso (2012) ressalta que esse experimentar é um rico processo de fabricação de experiências. O currículo da Educação Profissional e Tecnológica foi e é transmutado a partir de um currículo de possibilidades criado pelos coletivos, o currículo-lazer. Mas quais as implicações destas intervenções para o processo de reconhecimento da identidade negra?

Souza e Gomes (2017) apontam que a escola pode exemplificar a construção dinâmica da identidade, já que possui padrões de identificação e de atuação entre os indivíduos, mas também deve levar em conta algumas particularidades deles. Souza (1991) enfatiza que a formação da identidade do sujeito negro é resultante de sua vida pessoal, da sua história psicossocial, bem como do contexto histórico que vivenciou.

Assim, considerando o contexto cultural e histórico brasileiro em que pessoas negras foram escravizadas, definidas e reduzidas como de outra raça e relegadas a papéis de inferioridade e subalternidade à humanidade branca, é quase impossível que o negro, inadvertidamente, não tome então o branco como ideal de referência, de aceitação ou de negação de si diante do mundo (que inquestionavelmente é branco, como parece convir à cultura, à economia, à ciência e à religião dominantes) (PEREIRA; GOMES, 2021). Assim, para pensar os processos de reconhecimento da identidade negra na escola, é preciso reconhecer o processo racista de formação da sociedade brasileira, em que

Para ser gente o negro precisa, pois, assimilar o máximo possível do branco, e tudo o que lhe for espontaneamente negro deve ser refreado, medido, contido, a fim de que ele não coloque o seu projeto de humanidade a perder. Com ênfase, desde muito cedo, o negro aprende diretamente pela família, e indiretamente pela escola e a sociedade, como se comportar, como conter a sua negrura, como apresentar-se diante da sociedade (branca) a fim de obter e administrar chances reais de reconhecimento (PEREIRA; GOMES, 2021, p. 195).

Ao propor espaços de celebração da diversidade, os coletivos vão buscando se representar, performatizam para ser legitimamente reconhecidos. E ainda que de forma não intencional, abrem espaços para a problematização para a existência da diversidade. Espaços de questionamento da estrutura racista da escola, dos epistemicídios, dos processos de embranquecimento, das invisibilidades culturais, e espaços de potencialidades, de formação e fruição da cultura negra, de (re)conhecimento da história e produções culturais, de (re)conhecimento de negros/as como intelectuais e produtores culturais... espaços de contestação das invisibilidades. Dessas disputas, abrem-se fissuras, entremeios, que emergem processos de valorização, de legitimidade e reconhecimento de identidades diversas. Daí, a possibilidade do reconhecer-se negro/a.

Assim, na tentativa de criar outros possíveis para o currículo é preciso considerar essas disputas como um deslocamento inevitável, pois há sempre algo que escapa, descentrado, perdido no meio da cultura, na linguagem, nos textos, nos discursos, na significação, e esse algo pode ser o elo para localizar uma fonte de poder, aquilo que produz o significado a favor ou contra tal ou qual política, sujeitos, existências. Disputas que incidem, inclusive, na forma como estes coletivos buscaram se organizar.

Paráiso (2016) ressalta que a subjetividade e o corpo são como espaços conflitivos de submissão e de subversão. Mas, para subverter, é necessário fazer aparecer essas brechas, traçar e seguir uma linha de fuga que está, e sempre estará, no “espaço entre” o submetimento e a subversão, no “espaço entre” o que já foi significado e as inúmeras possibilidades da vida.

Ressalto que, durante todo o século XX e início do século XXI, as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. O Brasil vinha conquistando importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência racial, de gênero e LGBTfóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. E a escola, infelizmente, é um deles (TAVARES, 2021).

Entretanto, a escola também é lugar de potência, de possibilidades, de subversão, como nos mostram os coletivos.



“É importante falar, que sou bissexual, procurei o IF porque sabia que era um ambiente mais aberto, por relações sociais mais abertas. Porque eu sabia que o IF tinha essa fama de ser uma escola mais aberta ao movimento estudantil, às questões sociais” (COLETIVO MATRICARIAS).

“Questões que vão falar sobre a questão de mulheres, a questão LGBT, indígenas, ambientais também. Então eu via que eu poderia vir aqui e trabalhar, pois sabia que o IF já trabalhava essas coisas aqui” (COLETIVO MATRICARIAS).

“Eu também faço parte da comunidade LGBT, me identifico como pansexual, e inicialmente eu procurei o IF pela qualidade do ensino. Tentei outras instituições, mas uma não passei e a outra meus pais não deixaram eu ir” (COLETIVO MATRICARIAS).

“Eu também sou da comunidade LGBT, me identifico como bissexual, sou um jovem negro, da periferia, retinto. Busquei o IF por conta da qualidade do ensino porque eu desconhecia essas questões sociais. Foi aqui dentro que eu me percebi nesse lugar e o lugar que eu ocupo na sociedade, aqui eu descobri minha sexualidade” (COLETIVO A RESISTENCIA).

“Eu faço parte da comunidade LGBT, sou pansexual e o que me levou a escolher o IF foi meu irmão, ele era muito feliz aqui, e dizia como o IF foi uma possibilidade de engajar aos movimentos sociais e às questões de pesquisa também” (COLETIVO MATRICARIAS).

“Atualmente eu me identifico como bissexual, e cai no IF de paraquedas. Minha mãe falou que não poderia pagar outra escola. Não percebia essas questões sociais, mas agora vejo a importância disso e quantas coisas eu posso fazer” (COLETIVO MATRICARIAS).

Para os coletivos, essa possibilidade de existir, característica desta escola, que tanto a marca como lugar de liberdade e autonomia quanto que vinculado ao acolhimento e aceitação da diversidade de gênero, sexual e racial é motivo de busca para a entrada, e por isso que essas/es jovens buscam os processos seletivos – pela liberdade de autoidentificação; bem como motivo de permanência, pelas possibilidades de aceitação de si e descobertas – pelos processos de subjetivação. E nestes casos, os coletivos A Resistência e Matricarias se autorepresentam desta forma, a partir de um olhar mais político, e plural.

Destaco três entre tantas falas que nos apontam mais pistas acerca das possibilidades de existências e do reconhecimento da identidade negra.

“Foi no IF, a partir da minha relação no coletivo e com os projetos que me reconheci negro” (COLETIVO A RESISTENCIA).

“Hoje, eu digo, sou um jovem negro, retinto” (COLETIVO A RESISTENCIA).

“Ainda que aqui sejamos poucas, foi no IF, com as atividades que participo no grupo, que me reconheci enquanto mulher negra” (COLETIVO MATRICARIAS).

As experiências oportunizadas pelos coletivos, conferem aos/às jovens estudantes negros e negras se reconhecer, desembrancando-se, o que Neusa Santos (1983) ressaltou,

o negro há de tornar-se negro, sem mais par a qualquer ideal branco. Nesse sentido, a autora ressalta

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento, que o aprisiona em uma imagem inferior e alienada, na qual inadvertidamente ele se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada a priori, com a mesma beleza, com a mesma naturalidade que é concedida ao branco, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir um veredito impossível – desejo do outro – de vir a ser branco: são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social (SANTOS, 1983, p. 77).

Diante desses apontamentos, Pereira e Gomes (2021) alertam que mesmo depois de tanto tempo da análise de Neusa Santos, constata-se que ainda há muito a caminhar quanto à formação e reconhecimento da identidade negra. Para que os nossos e nossas possam livre e desimpedidamente, gozar do prazer, da consciência e da responsabilidade histórica de tornar-se negra.

Tavares (2022), entretanto, pondera que as/os jovens estudantes do IFMG - Campus Ouro Branco, a partir dos coletivos, oportunizam experiências (com lazer) que têm possibilitado questionar nos espaços escolares a reprodução dos preconceitos e discriminações, apagamentos e invisibilizações localizados além dos muros da escola e que se reproduzem na escola. Assim, a cada prática de lazer mapeada, a revelação de pontos importantes do universo das relações de gênero e sexualidade atravessadas pelas questões de raça/etnia davam visibilidade à subjetividade dessas/es jovens estudantes que não apenas expressavam nas artes e em seus corpos as tensões decorrentes de uma sociedade racista, patriarcal e machista, mas refletiam sobre o fazer artístico, promovendo um ativismo de força e coragem, resignificando esse espaço chamado “escola”.

A construção da identidade negra precisa ser discutida, valorizada e reconhecida no espaço escolar. Pois, conforme ressalta Gomes (2003), todo o processo da identidade negra confronta com a realidade da nossa sociedade, enfrentando o racismo e o preconceito. Assim, a instituição escolar é um espaço social no qual as/os jovens estudantes compartilham significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes nas sociedades.

A escola é o espaço onde não só aprendemos conteúdos e saberes escolares, mas também valores, hábitos, ética, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe, e formamos nossa identidade. Por isso a importância do ambiente escolar na formação dos/das jovens estudantes, bem como a inclusão da discussão no currículo, com a finalidade de trazer

as/os estudantes à reflexão, ao entendimento e ao combate ao preconceito e discriminação (MARTINS; SILVA, 2018).

Desse modo, compreendo que a construção identitária no espaço escolar é desenvolvida pelas relações entre todos os sujeitos que fazem parte do ambiente, constituindo um processo coletivo. Portanto, a construção da identidade negra dos/as jovens estudantes reflete diferentes relações sociais encontradas no espaço escolar, percorrendo conflitos, reconhecimentos, ações e participações dessas juventudes no debate.

Assim como Gomes (2003), entendemos a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Dessa forma, ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. É essa (des)construção do olhar que as experiências com lazer dos coletivos e os próprios coletivos têm provocado.

Contudo, recorro à Cavalcante (2019) para enfatizar que ainda que os coletivos sejam uma potência efervescente para o processo de formação das identidades juvenis no contexto da escola, a discussão da identidade negra torna-se um processo complexo diante das possibilidades do processo de construção, bem como de desconstrução. Pois para a autora, se torna abrangente desde a sua territorialização, defora espacial, temporal e cultural; a discussão da identidade negra evidencia a sua característica holística.

Diante do exposto, as pistas deixadas pelos coletivos juvenis através das experiências com lazer, reforçam a compreensão do espaço escolar como lugar de socialização, discussão e esclarecimentos no processo de construção das identidades das/dos jovens estudantes. Das fissuras abertas pelos coletivos no currículo da Educação Profissional e Tecnológica e da tecitura do currículo-lazer, emergem práticas socializadoras com capacidade de engajar os/as jovens estudantes no debate e reflexão crítica para um processo de reconhecimento de sua identidade negra. Como enfatiza Cavalcante (2019), uma identidade considerada às margens das oportunidades, que precisa de políticas públicas para o acesso às vagas nos Institutos Federais, em universidades e demais instituições públicas.

Dessa forma, através das experiências com lazer, com vivências interdisciplinares, com o debate da política, da cultura, das inovações, da literatura, da música, do cinema, das corporeidades, e das demais áreas, o espaço escolar pode contribuir no processo de construção da identidade negra dos/das jovens estudantes.

## Considerações finais

Nessa perspectiva, entendo que a escola tem como função oportunizar às/aos jovens estudantes a expansão de suas experiências, proporcionando aos mesmos aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, inclusive, do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade das/dos estudantes tendo a atenção necessária no resgate de suas origens e histórias, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente.

A partir das pistas deixadas pelas/os jovens estudantes diante de suas experiências com lazer, e das fissuras que abriram no currículo, pude compreender que a possibilidade tornar-se negra, do reconhecimento da identidade negra, se dá pelas e nas experiências atravessadas pelas questões de raça, gênero e sexualidade, e junto dessas/es jovens estudantes. Conforme ressaltado, a construção da identidade negra dos/as jovens estudantes reflete diferentes relações sociais encontradas no espaço escolar. E, ainda evidencia que, o processo de construção da identidade negra, não se reduz às suas características raciais baseando-se exclusivamente na cor da pele, mas sim, no conhecimento do processo de como a pessoa negra se constitui no mundo, o processo de construção de sua imagem, cultura e suas formas de existir.

No encontro do currículo com o lazer, a significação do lazer como produtor de consciência, de culturas, de poder que orientam uma alteração de posicionamentos frente à realidade social se fortalece e engaja nas ações educativas. Assim, as experiências com lazer destes coletivos caminham para uma formação na qual os sujeitos se reelaboram a si mesmos e aos outros em prol de questionarem, problematizarem e enfrentarem as condições as quais foram produzidas as relações de saber-poder.

Ainda desse encontro, gestado pelos coletivos estudados, retomo o cenário do encontro, o IFMG – Campus Ouro Branco. E o que quero resgatar é a identidade da Escola construída por seus sujeitos: uma escola de existências, aberta às questões de raça, gênero e sexualidade. Ressalto também o lugar da escola como acolhimento, reforçado pela relação com os tempos e espaços de lazer, que oportunizaram outras relações para com a escola e também de pensar e ser lugar para corpos outros, lugar de pertencimento negro. Movendo o currículo do lugar de desordem, para o lugar da criação.

Por fim, após seguir essas pistas, compreendo que para potencializar os processos de construção da identidade negra na escola a transformação do conhecimento é necessária e urgente, por isso a importância do currículo. Repensar o currículo é redesenhá-lo a partir de

outros e múltiplos olhares, artistá-lo, com epistemologias outras. Epistemologias que fujam do pensamento que desconsidera e desqualifica os conhecimentos e saberes produzidos no eixo Sul do mundo, intensificando as separações e caracterizando o eixo Sul como invisível e inexistente. Por essa razão, o processo de reparação, reivindicação, resistência exige a ocupação dos currículos.

Como professora, pesquisadora e mulher negra brasileira – que tem se questionado cada vez mais acerca de sua própria identidade –, compreendo a necessidade de romper com o silêncio instituído para quem foi e é subalternizado, e buscar nesses movimentos de encontro com o campo de pesquisa, de atuação docente e, conseqüentemente, comigo mesmo, caminhos e outros possíveis no sentido de romper com a lógica do silenciamento e oportunizar espaços de existências outras, e reexistências.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Deshacer el gênero**. Barcelona: Paidós, 2006.

CARDOSO, Lívia de Rezende. **Homo experimentalis [manuscrito]**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. UFMG/FaE, 2012.

CARVALHAR, Danielle. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: identidades de princesas, príncipes e sapos. 170f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, Vol. 3, N. 3, p. 9-19, 2018.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação educativa, 2004.

DELEUZE, Gilles. A imanência uma vida... *In*: VASCONCELLOS, Jorge. (org). **Gilles Deleuze**: imagens de um filósofo da imanência. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997, v.4.

FIGUEREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080-1099, 2018.

FREITAS, Daniela da Silva. **O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GIROUX, Henry Armand. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, Jan./Jun. 2003. Disponível em: <https://Doi.Org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GUIMARÃES, Ailton Vitor; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Educação Profissional e Lazer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 287-305, Jul./Dez. 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul./dez, 1997.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; GOMES, Christianne Luce. Lazer e as Fases da Vida. *In*: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. 1.ed. Campinas: Alínea Editora, 2008. v. 1, p. 155-174.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MARTINS, Kegislânia Ferreira; SILVA, Cristiane Sousa da. O processo de (des)construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE. **Revista da ABPN**, v.10, ed. especial, p. 215-237, maio, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. *In*: ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010a. p. 27-58.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5 / COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9. **Anais...** Porto: PT, 2010b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia da diferença. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Tempos de Escola: lazeres juvenis e controle disciplinar. *In*: MAGNANI, José Guilherme Cantor; SPAGGIARI, Enrico (orgs.). **Lazer de perto e de dentro: uma abordagem antropológica**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018.

PEREIRA. Francisco Vítor Macêdo; GOMES, José Sandino Cavalcante de Alencar. Tornar-se

Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social, de Neuza Souza Santos. **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**, Serra Talhada, v. 8, n. 1, p.194-200, Jan/Jun. 2021.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2010.

SANTOS, L. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 33-39, jan./fev. 1996.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Sentidos da escola para jovens com trajetórias desiguais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Maria Carolina. **A infância no currículo dos filmes de animação infantil: poder, governo e subjetivação dos/as infantis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. K.; GOMES, C. O. B. A construção positiva e negativa da identidade da criança e do adolescente afrodescendente no contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicologia**, n. 2, n. especial, p. 73-84, 2017.

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política**. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humanos, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

TAVARES, Marie Luce. **Entre o dito, o não dito e o que se expressa: juventudes, experiências e o currículo-lazer na escola**. [manuscrito] / Marie Luce Tavares – 2020. 220 f., enc.: il. Orientador: Hélder Ferreira Isayama. Coorientadora: Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2020.

TAVARES, Marie Luce. Intersecções de raça, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física: do tensionamento ao debate. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis da (organizadores). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba: CRV, 2021.

TAVARES, Marie Luce. Juventudes e Experiências com Lazer na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): pistas para a construção de um currículo antirracista. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022.

## NOTA DA AUTORA

### **Declaração de conflito de interesses**

O presente estudo não possui conflitos de interesses.

### **Endereço para correspondência**

IFMG – Campus Ouro Branco.  
R. Afonso Sardinha, 90 - Bairro Minas Talco,  
Ouro Branco - MG, 36494-018

**Submissão:** 15/08/2023

**Aceite:** 23/10/2023