



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

6430 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

Currículo Bahia: Vidas Negras Importam?

Iris Verena Santos de Oliveira - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Currículo Bahia: Vidas Negras Importam?

*

Este texto é fruto do incomodo provocado pela ampla divulgação de instrumentos normativos curriculares, como pressupostos indispensáveis para garantia da qualidade da educação no Brasil. O desconforto ganhou novos contornos frente a apresentação do Currículo Bahia[1], que reitera o debate sobre qualidade e o associa ao combate às desigualdades educacionais e a promoção da equidade racial nas escolas baianas.

A leitura do Currículo Bahia foi motivada pelo interesse em entender como o documento iria operar a relação entre o comum e o singular, considerando os pressupostos homogeneizadores defendidos na Base Nacional Comum Curricular, em que é lastreado. Concordo com Alice Lopes e Erika Cunha (2017, p.33) sobre a tentativa de estabelecer através da BNCC, “a imposição do controle ante à impossibilidade mesma em responder ao imponderável, o imprevisível, o intangível, o insondável, o incontrolável”, ao tempo em que me questiono sobre os contornos dessa tentativa de hegemonizar qualidade e equidade em um Estado com as características da Bahia, em que a população negra é maioria nas escolas.

Tratarei no texto sobre a atuação das associações acadêmicas e universidades na contraposição a BNCC. Em 2015, em um documento assinado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) denunciavam o risco de tomar o “nacional como homogêneo” como “um perigo para democracia” e ressaltavam que “qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais”. Nesse sentido, o documento apontava para a necessidade de flexibilidade curricular que “é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único.” (ANPED/ABDC, 2015, p. 2)

Educação é a base?

Ao longo das discussões acerca da BNCC, sustentou-se a promessa de que os

questionamentos sobre as diferenças regionais seriam respondidos nos referenciais curriculares produzidos pelas redes de educação estaduais e do Distrito Federal. Diante do exposto, interessa investigar o “Currículo Bahia” como referencial curricular orientado a partir da BNCC que “ressignifica e complementa à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares” (BAHIA, 2019, p. 12) Considerando o expressivo percentual de negros na população baiana, que consagra a sua capital, Salvador, o título de cidade mais negra fora do continente africano, destaco o tratamento dado pelo “Referencial Curricular – Currículo Bahia” às pautas do movimento negro, que disputam sentidos para educação antirracista no Brasil. (GOMES, 2012; 2017; LIMA, 2016; MACHADO, 2006; OLIVEIRA, 2017; 2019; SILVA, 2011)

A BNCC ressalta a “diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais” e em função disso caberia aos sistemas e redes de ensino “elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. O documento ainda destaca que é preciso “planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo no original)

No documento baiano, as singularidades são pautadas a partir da discussão do território, o texto inicia com o tópico “Territorialidade na singular e plural Bahia: elementos identitários para a política curricular do estado”. Para tanto, os 417 municípios baianos são articulados em 27 Territórios de Identidade, que constituem unidades de agrupamento para as políticas públicas do estado. Assim, “é no lócus do território que as novas formas de solidariedade de parceria e de cooperação entre os sujeitos sociais se tornam possíveis”. (BAHIA, 2019, p.22)

A elaboração do referencial curricular da Bahia lidou com o desafio de construir um instrumento normativo para um estado que agrega distintas práticas culturais, formas de viver e agir, propondo que a escola “não deve perder de vista a potência do território na construção de identidades situado no tempo-espço concreto, como elemento constitutivo das práticas e da cultura humana.” (BAHIA, 2019, p. 23) Nesse sentido, o “Currículo Bahia” defende uma “educação de possibilidades emancipatórias, na qual o estudante assuma o protagonismo de sua aprendizagem e formação” e, ainda valoriza a “diversidade de saberes e vivências culturais que tratam do mundo do trabalho”. (BAHIA, 2019, p. 27)

As questões raciais são centralizadas no subtópico “Educação das relações étnico-raciais” , integrado ao tema “Educação para Diversidade” e são justificadas considerando a “retumbante diversidade dos grupamentos humanos e do multiculturalismo baiano” com o intuito de “auxiliar a comunidade escolar na (des) construção de preconceitos, atitudes, valores e práticas sociais discriminatórias e estereotipadas” (BAHIA, 2019, p. 55)

A despeito da intenção transversal, as questões raciais são explicitadas apenas quando o documento se refere a educação escolar indígena e educação escolar quilombola. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo, por exemplo, o debate racial não é citado[2]. Ainda que não promovesse alterações significativas, considerando o seu vínculo com a BNCC, o que justifica a ausência de proposições para educação antirracista, em um referencial curricular que menciona tantas vezes termos como equidade e diversidade?

“A gente combinamos de não morrer”

No debate sobre questões étnico-raciais, entre os temas integradores do Currículo Bahia, os dados sobre a violência que atinge a juventude negra são elencados. A partir de informações coletadas no Atlas da Violência de 2017, o documento aponta que as principais vítimas de violência no país são jovens negros. Por outro lado, o texto também informa que apenas 62% dos jovens negros de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, enquanto o percentual de brancos da mesma faixa etária é de 76%, “Isso significa dizer que os jovens negros entre 15 e 17 anos ou estão matriculados no Ensino Fundamental, em situação de distorção idade/ano e série, ou estão fora da escola.”(BAHIA, 2019, p.59)

A despeito das informações que integram o tema integrador “Educação para Diversidade”, na elaboração da parte final do documento intitulada “Projeto de Vida e as Transições para o Ensino Médio” encontram-se formulações que visam estimular a “liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade” entre os jovens. Os educadores são convidados a “reconhecerem seus estudantes como detentores de saberes, formas de sociabilidade e práticas culturais”. (BAHIA, 2019, p. 453) Entretanto, na minha trajetória atuando em ações de formação continuada para professores (as), os docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, no interior da Bahia, têm apontado para outras urgências que irrompem a dinâmica escolar.

Retomo os dados sobre o genocídio da juventude negra, distorção idade-série e evasão entre os jovens negros para perguntar: qual é o papel da escola? Durante as atividades de formação continuada, escuto professores(as) que atuam em escolas públicas no município de Conceição do Coité, localizada no Território do Sisal, interior da Bahia, que ao desenhar o perfil de ex-alunos assassinados de forma violenta ou presos por envolvimento com tráfico de drogas identificaram a distorção idade-série como um elemento comum em suas trajetórias.

A população de Conceição do Coité em 2010, segundo o IBGE era de 62.040 pessoas, com estimativa para 66.120 em 2019, portanto trata-se de uma cidade pequena, localizada no interior da Bahia que em três anos dobrou o número de homicídios. Os dados coletados na delegacia não trazem informações sobre questões raciais. Ainda assim, as notícias acompanhadas em sites que realizam reportagens na região como o Calila Notícias, não deixam dúvidas sobre o perfil dos jovens assassinados. Os dados coletados na delegacia da cidade apontam para a maioria de assassinatos de jovens e ainda assim, faz-se necessário considerar a subnotificação desse crime, especialmente nos municípios em que a construção desses dados não é acompanhada por outros órgãos públicos, em um contexto de tensionamento provocado por movimentos sociais frente a atuação da polícia.

O crescente número de jovens assassinados tem atingido diretamente as escolas estaduais, que atendem jovens do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. No diálogo com gestoras das unidades escolares os dilemas vivenciados no cotidiano escolar são relatados. Elas narram momentos dramáticos em que precisaram deixar estudantes em casa, temendo que fossem assassinados ao caminhar pelas ruas da cidade; situações em que permitem que eles permaneçam na escola, ainda que não queiram assistir as aulas, pois sabem que o espaço da escola é seguro. Mencionam o grupo de diretoras, em um aplicativo de mensagens, através do qual trocam informações nas madrugadas, quando escutam barulho de tiros, buscando sondar se os estudantes estão bem, ou mesmo para identificar qual foi o estudante assassinado naquela madrugada.

No Colégio Estadual de Bandiaçu, unidade escolar em que desenvolvo atividades de formação junto aos docentes, foram seis estudantes assassinados nos últimos 4 anos. A comunidade escolar conhece os estudantes “envolvidos”, ou seja, aqueles vinculados ao tráfico de drogas na cidade e, também, os que estão marcados para morrer. No dia 25 de abril

de 2019, recebemos uma mensagem no grupo do aplicativo criado para facilitar a comunicação com a equipe envolvida no projeto de formação:

Mais uma vida interrompida!

Gente, eu aconselhei, abracei e me despedi dele a semana passada ao entregar a transferência na mão da mãe.

Eu não estou dando conta.

A mãe veio buscá-lo na semana passada com medo de matarem ele.

(Fonte: Trecho do Grupo de Mensagens “Escrevivências”)

Em meio as tentativas de cuidado de várias colegas do grupo, que insistiam em demarcar que ela estava fazendo um bom trabalho como gestora, a professora desabafou: “Não está sendo suficiente, continuo perdendo alunos...” Outra professora complementa: “Nossa! Que triste... sei bem como é isso, no final do ano passado uma aluna de Araci foi morta e esse ano dois adolescentes que foram meus alunos o ano passado também foram mortos... é preciso ser forte diante dessa situação.”

O assassinato de jovens negros, estudantes das escolas públicas, tem sido pautado pelos movimentos sociais da cidade, como o Revolution Reggae e o Coletivo Marielles. Os grupos mobilizam rodas de conversa, marchas e atividades artísticas na cidade, denunciando o grande número de assassinatos. Entretanto, as palavras da professora no aplicativo de mensagens continuam ecoando: “Não está sendo suficiente, continuo perdendo alunos”!

Diante desse contexto, entendo que racismo estrutural gera situações de exclusão racial que produzem padrões estatísticos, em que constam números alarmantes sobre exclusão do espaço escolar, ingresso reduzido na universidade e grande índice de jovens negros entre os assassinados e presos. Entendo que a formação escolar, ao assumir as questões que irrompem no cotidiano e partem de demandas estudantis, pode gerar deslocamentos nas normas, especialmente se não limitar a escola como espaço apenas para ensinar, entendendo-a, portanto, como território de socialidades, encontros, afetividades e desavenças. (MACEDO, 2017) A amplitude desse espaço é entendida pelos estudantes, como nos revela a gestora Valdemara Oliveira: “Eles gostam de vir pra escola, mas não de assistir as aulas.”

Os dados apontam a gravidade da situação no Nordeste, especialmente, na Bahia. A taxa de distorção idade-série que no Brasil é de 25,9; na Bahia, é 40,8. Em Conceição do Coité, o índice chega a 42,0. Essas informações, disponibilizadas pelo Censo Escolar de 2017, evidenciam o problema detectado nas escolas de Conceição de Coité, entretanto não apresentam o recorte racial. Por outro lado, ao comparar a taxa de homicídios de negros, por 100 mil habitantes no Brasil, no Atlas da Violência de 2019, a Bahia ocupa o oitavo lugar no ranking nacional.

No levantamento preliminar realizado na Escola Estadual de Bandiaçu os números são ainda mais alarmantes, com taxas de distorção idade-série de 63%, quando consideramos as turmas de sexto ano. Em todos os anos observados, os estudantes negros são maioria, e em alguns casos, todos os estudantes em distorção são do sexo masculino e negros, o que ocorre com as turmas de sétimo ano da mesma unidade escolar.

Quando considero a idade dos jovens assassinados e encarcerados no Brasil e associais dados aos índices de evasão e distorção idade-série, a impossibilidade de cumprimento das promessas da BNCC e do Currículo Bahia é latente. As questões que atravessam o cotidiano do Colégio Estadual de Bandiaçu apontam para o impacto do genocídio da juventude negra na comunidade escolar, atingindo diretamente seu corpo estudantil e, também, pelos efeitos provocados na atuação dos(as) professores (as). Quais são os projetos de vida possíveis para os que sobrevivem nessa ambiência?

No conto “A gente combinamos de não morrer”, Conceição Evaristo intercala experiências dos personagens Esterlinda, Dorvi e Bica, que conversam sobre um acordo estabelecido entre os jovens:

- A gente combinamos de não morrer.

- Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. (...) Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. Eu sei que não morrer, nem sempre, é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. (EVARISTO, 2016, p. 108-9)

Na leitura do livro “Olhos d’Água” de Conceição Evaristo a morte se apresenta para muitos personagens como forma de denúncia, em relação as condições de vida da população negra no Brasil. A escritora apresenta a complexidade de suas personagens e envolve os(as) leitores(as) em seus dramas, por isso quando eles perdem a vida em meio a um gozo-pranto, como Davenga, ou na volta do trabalho, carregando as frutas para os filhos, como foi o caso de Maria, já estamos envolvidos em seus anseios, desejos e lutas. A leitura de cada conto, nos transporta para o cotidiano de personagens que soam familiares, cujas trajetórias se assemelham a de alguém que conhecemos. Enquanto nas escolas, os(as) professores relatam dramas de *Josés e Pedros* da “sétima A” ou da “oitava B”; indicam a vinculação familiar, “neto de Dona Joana” e a relação, por vezes conflituosa com a escola, “ele foi transferido e depois voltou” ou ainda, “ele perdeu de ano duas vezes”.

Se nos contos de Conceição Evaristo, as escrevivências dão concretude a ficção, nos corredores das escolas ouvimos relatos e dramas que assombram o cotidiano de estudantes e professores(as). Vamos mesmo subscrever diante delas, o compromisso de documentos normativos “com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros”?

REFERÊNCIAS

ANPED/ABDC. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: 2015 Disponível em <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em 18/07/2020.

BAHIA. Conselho Estadual da Bahia. **Parecer Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Conselho Estadual da Bahia, 2019b. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Pareceres/2019/Parecer_196_2019_CI
Acesso em: 18/07/2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/DocumentoCurricularReferencialdaBa>
Acesso em 18/07/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **As relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens**. Salvador: Eduneb, 2016.

LOPES, Alice Casimiro e CUNHA, Erika Virgílio. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v.2, n.2, 2017, p. 23-35.

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

MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite**. Ensinâncias e Aprendizagens

com o Pensamento Africano Recriado na Diáspora. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-SSA, 2006.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Iris Verena. “Isso é batom para vir à escola?” Disputas estético-metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1523-1544 out./dez. 2019.

SILVA, Ana C élia da. **A Representação social do negro no livro didático**. O que mudou? Por que mudou? Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Denise Ferreira da. À brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(1): 61-83, janeiro-abril/2006.

[1] O título do texto em análise é “Documento Curricular Referencial da Bahia”, entretanto como indicou o parecer do Conselho Estadual de Educação na Bahia, na ocasião de sua aprovação, no corpo do texto a nomenclatura utilizada é Currículo Bahia. Nome que tem sido utilizado nas escolas, por professores(as) e gestores(as) ao se referir ao documento, por isso mesmo foi adotado ao longo do texto. Entre as recomendações do Conselho Estadual de Educação da Bahia, consta “Adequar nomenclaturas, garantido coerência ao nome atribuído de Documento Curricular Referencial da Bahia, que intitula o presente documento, às constantes citações no seu corpo, mantidas como em versões anteriores, de Currículo Bahia” (Bahia, 2019b, p. 21)

[2] O parecer do Conselho Estadual da Bahia que avaliou a proposta do Currículo Bahia chamou atenção para a necessidade de integração do debate racial nas práticas curriculares. “Cabe ressaltar, no que se refere aos desafios da Educação para os Direitos Humanos e Diversidade, a necessidade de incorporação, de modo sistêmico, nos PPP e Planos de Ensino, os conteúdos programáticos relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação Indígena e Educação Quilombola, como parte da formação integral dos indivíduos. Importa que tais conteúdos não fiquem restritos a projetos realizados em datas comemorativas ou desenvolvidos apenas em modalidades especiais, seccionados exclusivamente para os diversos.” (Bahia, 2019b, p. 10)