

- XI -**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA: ENTRE A AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL E A VALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS****Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito**

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB – Brasil

eliana.povoasbrito@gmail.com

O presente artigo se beneficia de elementos extraídos de uma pesquisa em andamento que tem por desafio conhecer as formas pelas quais as escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia vêm trabalhando a articulação entre os conteúdos curriculares previstos para a educação média (as chamadas “disciplinas científicas”) e os saberes emergentes das tradições e culturas locais, objetivando: a) Identificar as estratégias pedagógicas que já são utilizadas na escola como ações educativas que potencializem o respeito as diferentes culturas; b) compreender como se dá a inclusão no currículo da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previstos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para este trabalho, parto desta empiricidade e faço dois recortes específicos para delimitar o corpus deste estudo: Primeiro, escolho, no conjunto das práticas curriculares pesquisadas, aquelas que podem ser pensadas numa perspectiva de produção/fortalecimento das identidades étnico-raciais, mais notadamente, afrodescendentes. Depois, procedo um corte temporal, para priorizar o percurso de investigação ocorrido a partir das Jornadas Pedagógicas, em fevereiro de 2017, até então. Em termos de organização curricular proposta para o ensino médio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, considera uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, como dimensões formativas que fortaleçam uma identidade nacional que respeite as diversidades regionais e locais. De acordo com as orientações normativas para o ensino médio baiano, a proposta curricular pretende:

(...) contribuir para a promoção de uma formação integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta (BAHIA/SEC, 2015, p.23).

No que se refere a base comum, por definição legal, é caracterizada como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas

formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (Brasil/MEC - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). Contempla as 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já a parte diversificada, fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e instituição escolar construir, em complementação à base nacional comum, considerando as singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Estas dimensões devem entrecruzar todos os tempos e espaços curriculares constituintes das trajetórias escolares, independentemente do ciclo de escolarização em que os sujeitos se encontrem vinculados ou ainda sua faixa etária (BRASIL/MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). As orientações para trabalhar a parte curricular diversificada sublinham a importância de que sejam consideradas a forte presença da população afrodescendente em seu território. Segundo as orientações da Secretaria da Educação, trabalhar a identidade negra como base do princípio formativo seria uma forma de potencializar, nos currículos escolares, a presença da cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para analisar as políticas curriculares, me apoio em Macedo (2006), quando toma o “currículo como cultura, como prática cultural “que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 14). Negociação, no sentido que Homi Bhabha (1998) atribui ao conceito, ou seja, uma articulação entre instâncias antagônicas ou contraditórias que produz lugares e objetivos híbridos de luta e que destrói polaridades negativas entre o saber e os seus objetos. Assim, “cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido - cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura” (p. 53). Para o autor, “o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (p. 55). Essa citação se torna especialmente importante aqui, pois deixa clara a posição de Bhabha (1998) ao denunciar os enclausuramentos teóricos e aprisionamentos da política cultural da diferença, encontrados frequentemente na literatura educacional, inclusive, nos estudos críticos. Nesta direção, embora, esteja previsto nas políticas para o ensino médio baiano, a inclusão de uma disciplina específica que trabalhe a História da África em sua arquitetura curricular, as escolas desenvolvem dimensões deste tema na disciplina de História, onde os seguintes conteúdos programáticos encontram-se previstos: a) A África até o século XV; b) O feudalismo e a expansão marítima; c) As reformas religiosas; d) O absolutismo e, por fim, A América e a escravidão. Na sequência, seguindo a mesma lógica linear, de base política europeia, o conteúdo relacionado à lei 10.639/03 limita-se ao destino dos trabalhadores escravizados pós-abolição. Silencia-se completamente a história indígena e a história afro-brasileira não ultrapassa a um frágil desenho delineado por datas históricas e conceitos distantes dos cotidianos dos estudantes. As falas das professoras e dos gestores das escolas pesquisadas deixam claro o quanto os saberes científicos ocupam uma ordem hierárquica que atribuem valor e priorizam os temas a serem

tratados pelas práticas curriculares: “Não se pode deixar de trabalhar os conteúdos programáticos, professora! “As questões culturais, são trabalhadas nos projetos que a escola faz, por exemplo, o da semana da consciência negra”. “Eu não posso deixar de seguir o planejamento e vencer os conteúdos a cada bimestre.” Por imposição legal, o dia 20 de novembro faz parte dos calendários escolares como o “dia da consciência negra”. Invariavelmente, as escolas reservam algumas horas durante alguns dias da semana do dia 20 de novembro para promoverem atividades relacionadas com a temática afrodescendentes. O mesmo acontece em relação aos temas indígenas onde, comumente, só é trabalhado no dia 19 de abril, data em que se “comemora” o dia do índio. Saberes culturais silenciados nos currículos são folclorizados nas datas comemorativas reduzindo-os a rituais, comidas e costumes. Por óbvio, não se pode dizer que os avanços instituídos pelos marcos legais não tenham capital importância para o fortalecimento das identidades étnicas no Brasil. No entanto, apenas os dispositivos legais não são suficientes para que as práticas curriculares abram “entre-lugares” para que as diferenças culturais possam emergir. É preciso despedagogizar o currículo das práticas colonizadoras para que práticas insurgentes possam acontecer. Mesmo que as escolas reconheçam a necessidade de cumprirem as Leis 10.639/03 E 11.645/08, os tempos/espacos curriculares marcados por um conjunto extenso de conteúdos a serem desenvolvidos a cada ano letivo, acaba por dissolver e pulverizar as relações raciais nos programas escolares. Com documentos orientadores carregados de “noções” pouco desenvolvidas e sem a necessária discussão e negociação com as comunidades escolares, permanecemos com a tarefa de criar condições (teórico-práticas) para o necessário enfrentamento destas questões no chão das escolas. Há muito ainda a ser feito para que se efetive um currículo marcado pela diferença com linhas de fuga para a resistência aos saberes colonizadores que de forma pouco parcimoniosa organizam, selecionam e distribuem seus ensinamentos aos estudantes. É preciso uma pedagogia da insurgência que nos leve a (re)existir e (re) viver os saberes e os sujeitos historicamente subalternizados.

Referências bibliográficas

BAHIA. SEC/SUPED. **Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2017**. Bahia, 2017 (material impresso).

BAHIA/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Bahia, nov.2015. Disponível em: www.educacao.ba.gov.br. Acessado em 28/07/2016.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p.103 - 133.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.