

MEMÓRIA(S), IDENTIDADE(S) E CURRÍCULO: CONCEPÇÕES PARA O NÃO SER, DE SUJEITOS/AS QUE SÃO

CLEBER LÚCIO SOUSA SANTOS¹

POLIANA REIJANE SOUZA SILVA²

VANDELÚCIA FERREIRA DA SILVA BOA SORTE³

SILVANO DA CONCEIÇÃO⁴

RESUMO

Esse texto problematiza as concepções de currículo preconizadas pela EPT - Educação Profissional e Tecnológica no Estado da Bahia, com foco nas questões de memória identidade(s), entendidas como premissa formativa das/dos sujeitas/os no contexto da educação formal. Num primeiro momento, a escrita centra nas abordagens das relações étnicorraciais e de gênero no currículo da EPT, perpassando pelo debate das políticas conservadoras que negligenciam essas pautas para, no segundo momento, concebermos a memória como o lugar da verdade, da inclusão, das identidades e da pertença. Concluímos que é urgente a superação do apagamento e da invisibilidade dessas discussões na Educação Profissional e Tecnológica para a construção de uma cultura de paz na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Currículo. Memória. Relações étnicorraciais. Identidade. Gênero.

Introdução

O sistema educacional formal, desde os livros didáticos, entendidos como um dos principais recursos contribuintes para a construção do conhecimento no contexto educacional, até as teses mais aprimoradas, reforçam o esvaziamento das temáticas relacionadas às relações étnicas, raciais e de gênero, essas questões não são discutidas a contento, um reforço a cultura racista, sexista e patriarcal, que determina uma raça como superior, em detrimento de grupos oprimidos e subalternizados.

No entanto, as questões que envolvem os currículos escolares e a diversidade cultural brasileira tem sido alvo de debates e inúmeros estudos nas últimas décadas, impulsionados pelos movimentos sociais, no cenário educacional. Muitos conceitos, surgem à égide da crítica e análise de alguns pesquisadores e pesquisadoras, pós-coloniais, pós-críticos, decoloniais e dos que lutam, historicamente, por Políticas de inclusão de gênero, raça, classe, etnicidade, e

¹ Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (FACITE) - Especialista em Docência Universitária, clebersantos.adm@hotmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), preijane@gmail.com

³ Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), wandarisan@gmail.com

⁴ Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenador do Grupo de Pesquisa Legados Africanos, Relações Étnico-raciais Contemporâneas e Legislação Educacional (Link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/557365), silconceicao@uesb.edu.br

todos os respectivos direitos destes e demais grupos no Brasil.

No presente texto, refletimos sobre a Educação a partir da perspectiva analítica dos vários corpos territórios que, na ótica de (MIRANDA, 2020, p.55) “traz o olhar interpretativo de uma história ancestral de afetação” que ocupam escolas da Educação Profissional e Tecnológica-EPT, e que sofrem processos de cooptação das suas memórias e identidades.

Alertamos nessa escrita, para o risco eminente de a escola anular institucionalmente sujeitas/os racializadas/os, já que “a morte institucional é praticada pelo racismo que emana dos aparatos do poder e do saber, não garantem a mulheres e homens negros o acesso igualitário ao aparato político à educação, saúde etc.” (MOREIRA, 2016, p. 396)

Tais processos nos remetem ao sistema de governo brasileiro que como instrumento de viabilidade ideológica, omite o debate sobre as questões raciais, de gênero e outras, interessantes às classes oprimidas, reafirmando assim, as estratégias de ideologia do branqueamento, do machismo e da utilização, proposta negacionista de direitos do povo negro, sobretudo no âmbito do ensino e dos espaços escolares.

Entraves aos estudos étnico raciais e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica da Bahia.

Dentre os desafios na execução de um currículo interseccional, sobretudo para o trato pedagógico frente à diversidade, assim como, o olhar para as multiculturalidades existentes, apresentadas e representadas por discentes na escola, temos observado que os centros estaduais, territoriais e unidades ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica no estado da Bahia, apresentam uma enorme lacuna na formação inicial e continuada da maioria do corpo docente, muitos/as bacharéis, contratados/as via Regime Especial de Direito Administrativo – REDA.

Ressaltam Silva e Pinheiro (2019, p. 56) que, “não se pode afirmar que apenas o uso de livros didáticos adequados seja a garantia da formação de pessoas conscientes e atuantes nos espaços sociais”, assim, a pouca habilidade para didática educacional de forma contextualizada, tem direcionado o processo de ensino e aprendizado somente à técnica específica da produção de mão de obra, contrariando as premissas da EPT que sugere a formação educacional para o

mundo do trabalho.

Conduzir o/a estudante ao mundo do trabalho significa orientá-lo/a de forma interdisciplinar para que os/as mesmos/as compreendam criticamente os aspectos socioeconômicos implícitos ou explícitos envolvidos nas questões do trabalho. Assim, como salienta (VEIGA et al., 2021, p.4) “a educação e a escola não se reduzem ao ensino, pois, além de ter de dar conta do processo de ensino aprendizagem, precisa estar atenta a todas essas questões externas imbricadas ao processo macro da educação.

De acordo Freire (1996, p. 28) “humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos.” Demanda do/a professor/a, saberes especiais e contextualizados. Iniciar a construção curricular, a partir de estratégias para a prática de um currículo contextualizado é, portanto:

- a. Trabalhar os currículos vivos, seus marcos identitários, étnico, comunitários e suas vivências e corporeidades, de modo que, os estudantes se percebam imersos na construção do multiculturalismo brasileiro, regional ou do território onde residem, através de estudos interdisciplinares.
- b. Inserir no Projeto Político Pedagógico (PPP), tópicos que agucem a criticidade dos estudantes, a exemplo de diversidade, gênero, raça, classe, religiosidade, etnicidade. Temáticas que promovam concepções críticas para compreensão de um país laico.

As discussões insurgentes que buscam enfraquecer o currículo eurocêntrico, formal institucionalizado, centralizado pelo estado que sinaliza qual/ais conteúdos devem ser trabalhados na sala de aula, ficam a cargo do/a professor/a que, a depender do conhecimento e formação sobre o assunto tende a potencializar a criticidade da turma, caso contrário, será mais um reproduzidor de conteúdo e o currículo somente mais um termo sem a prática.

Segundo Gomes (2003, p. 172), “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”. Dessa forma, a efetivação curricular por competências e saberes, dentro das unidades escolares necessitam de investimento na formação continuada do corpo docente.

Os entraves para os estudos étnicorraciais têm como marco inicial o não acesso dos/as negros/as ao ensino, legitimado pela Lei n. 1, de 1837, que em seu

Decreto nº 15, de 1839 sobre as Escolas de Instrução Primária no Rio de Janeiro, trazia o seguinte texto: Artigo 3º - São proibidos de frequentar as Escolas Públicas:

- 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas.
- 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Esse cruel demonstrativo expõem a sujeição comparativa a que os/as escravizados/as eram submetidos/as, a ações de preconceitos de cor, raça, racismo institucional e velados que insistem em ter forma e lugar nos livros didáticas ou através da colonialidade institucional que bloqueia estudos voltados para a população negra e quilombola até hoje, o que é chamado por (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76) de “uma “linha de cor”, também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de humanistas e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas.”

Sobre os estudos de gênero no espaço escolar, os reveses não têm se mostrado diferentes aos de raça. A começar pela lei de criação das escolas específicas para meninas, que expõe a cultura sexista, machista do país em lei de 15 de outubro de 1827, na qual, às mulheres seriam admitidos os conhecimentos à economia doméstica.

Esse lugar destinado às mulheres, por meio da elaboração das leis, das políticas públicas, do currículo, dos projetos político pedagógico até as escolhas literárias que orientam o trabalho docente, limita, especialmente as mulheres negras à “condição social de doméstica”. (GONZALES, 1984, p.224)

As políticas de apagamento reverberam desigualdades sociais e violências diversas, como no caso das ofensas racistas às vereadoras Bruna Rodrigues (PCdoB), Daiana Santos (PCdoB) e Laura Sito (PT) da bancada negra de Porto Alegre, em que uma manifestante antivacina, reproduz em seu discurso racista, a patente legada à mulher negra na sociedade brasileira: “Você é minha empregada”.

O veto do presidente Jair Bolsonaro ao projeto de lei da deputada Marília Arraes (PT-PE) à distribuição gratuita de absorventes menstruais a mulheres em situação de vulnerabilidade e estudantes de baixa renda, também escancara o descaso do governo federal com as meninas e mulheres em situação de pobreza menstrual.

Na ótica de Silva (2011, p. 185) “as teorias da reprodução social, por exemplo, mostraram-nos como a distribuição desigual de conhecimento, por meio

do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social".

Ao excluir os/as negros/as do processo escolar, apontaram esses e a escravidão como temas nefastos ao perfil de nação eurocêntrica que se propunha criar e fortalecer. Esta imagem de nação se espelhava numa referência mista de erudição europeia nos vários livros e documentos que circulavam mundo a fora. O promiscuo ambiente nacional que estava se construindo e que enaltecia o indígena como um bom selvagem na premissa de educa-los está ligada a maior apropriação das riquezas brasileira pelos europeus.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais, "os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, precisarão providenciar: - Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais".

Dessa forma questionamos os debates sobre educação nas últimas décadas, sobretudo aqueles voltados a cursos de formação para educadores, pois, por serem mediadores no processo de ensino e aprendizagem, não têm atendido as necessidades de uma qualificação específica que subsidie o processo ensino-aprendizagem.

Isso não significa, porém, ausência de práticas engajadas por parte de professoras e professores da EPT, mas em ações solas, cujo ensino técnico prioriza os conhecimentos específicos de cada eixo tecnológico.

Memória – O alicerce de resistência para Educação étnicorracial.

Na interpretação de (HALBWACHS,1990, p. 81), "a memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém".

A construção do ensino e aprendizagem deve ser construído a partir das experiências e saberes que os sujeitos carregam no lócus das suas vivências e ancestralidades, conhecimentos que, através das oralidades transpõem gerações e mantem vivo/a as histórias e seus ensinamentos.

Essa ação pedagógica contribuirá para a efetivação, em prática da primeira competência geral da Educação Básica, na construção do currículo

escolar, bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que se faz necessário, identificar e conhecer a formação identitária dos povos e suas culturas, em uma atuação constante de análise sobre os elementos das territorialidades e multiculturalidades, presentes nos modos de ser e agir da população, que compõem os territórios que as escolas estão inseridas.

Entretanto, muitas vezes o currículo formal, exclui os estudos, inerentes as populações originárias, essa que ocorre por conta da chamada identidade legitimadora, que segundo (CASTELLS, 1999, p. 24), "é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais", ou seja, o estado, usa seu poder para formular documentos a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, em um formato de pouca promoção do ensino sobre as culturas dos povos originários e quilombolas.

Vemos o que ocorre na educação quilombola, onde a construção do saber, acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos/as, já a educação escolar quilombola visa (ou deveria visar) uma aproximação entre os saberes das comunidades e os curriculares.

Na prática, na educação quilombola, os saberes e experiências estão gendradas no cotidiano, já na educação escolar quilombola, a sequência de estudos, recebe/m citações e menções no ambiente escolar, que a depender do grau de instrução do professor é apresentada de maneira pejorativa, conforme exposto por (NASCIMENTO, 2006, p. 43), na definição de quilombos em documento oficial português de 1559 que diz ser "toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". Beatriz Nascimento, nos mostra a tentativa de negação da identidade dos povos quilombolas a partir de uma visão essencializada do que seria quilombo.

Mbembe (2001) nos fornece uma excelente alternativa à essencialismos dessa natureza ao propor fortes críticas tanto ao economicismo como a metafísica da diferença, vistos pelo autor como tentativas fracassadas de ler a diversidade cultural africana e negligenciar a pluralidade de signos presentes nesse continente. A crítica do autor torna-se especialmente pertinente ao debate proposto nesse texto na medida em que encoraja à uma releitura daquilo que o colonialismo propôs (e continua propondo) sobre os legados africanos no Brasil.

Diante do constante crescimento demográfico da população negra e

africana no Brasil, a partir da escravização, a branquitude aristocrática da início aos planos de supressão a imagem e cultura dos negros, seja objetificando seus corpos escravizados ou tratando-os de forma pejorativa.

Embora em 2012, aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – EEQ - (Resolução CNE/CEB nº8 de 20 de novembro de 2012), que define a EEQ como modalidade, requerendo uma pedagogia própria, formação específica de seu quadro docente, finalmente, registrando, as necessidades educacionais de uma maneira não hierarquizada, as mudanças ainda são tímidas.

Primeiro porque a temática racial ainda é trabalhada, na maioria dos estabelecimentos de ensino, de maneira pontual e folclórica, em datas comemorativas, ou projetos educativos comumente no componente curricular de História, por professores e professoras que se afinem ao tema.

Segundo, pela fragilidade na efetivação da lei, em não conceber que, as relações étnicas e raciais perpassam pelo entendimento das Comunidades Quilombolas e a produção e reprodução da vida nessas comunidades. A escola precisa garantir o acesso ao conhecimento a partir dos saberes e construções destes povos, dando significado aos conteúdos trabalhados, reafirmando identidades e historicidades.

Porém, o que deveria ser uma prática “pari passu” dos estudos sobre quilombos nas esferas escolares, caminha para um distanciamento cada vez mais abissal dessas pautas identitárias, seja pela falta de conhecimento sobre a temática das relações étnicorraciais, seja pela falta de interesse dos docentes no assunto.

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, projetos, provas e conteúdos. Esse espaço se amplia aos modos outros de existir, coexistir e de resistir trazidos pelos/as estudantes.

A escola pensada por quem não a constitui seria, portanto o que Lélia Gonzales chamou de consciência entendida como “o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber”. Por outro lado, a escola constituída para/pela própria comunidade seria a memória, concebida como “o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita” (GONZALES, 1984, p. 226).

Nessa perspectiva o fazer docente não se completa sem a formação adequada para compreender a verdade, da qual fala Gonzales (1984, p. 226): “a emergência da verdade apagada pela consciência, mas expressa na memória” e que, alicerce de resistência para Educação étnicorracial na escola.

Considerações finais

A construção da proposta pedagógica é um exercício de práxis, no qual devem ser consideradas as condições necessárias para que estudantes e docentes, nas relações entre si e com o espaço, construam um conhecimento agregador de saberes sociais e científicos, sistematizados à formação de sujeitos e sujeitas que não se desenraizem da sua cultura, sua história, de seu território e que criem condições para um diálogo intercultural.

As fronteiras do apagamento, encobrimento da memória e das identidades no currículo formal, podem ser rompidas com o engajamento e respeito às territorialidades e peculiaridades do tripé, escola, família e comunidade, ao (re)elaborar, tanto o currículo quanto as dinâmicas de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares e não escolares.

Outrossim, o currículo da Educação Profissional e Teológica precisa ser heterogêneo, capaz de retirar negras e negros do “lugar natural” de domésticas, merendeiras, serventes. Um currículo suficiente para retirar da condição de “recursos humanos, os humanos que, embora negados a condição de serem, são” (GALEANO, 1989/2002, não paginado).

Referências

BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL, Lei 9.394. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASI, Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <http://www.camara.leg.br/> - Acesso em 5 de outubro de 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, 10 de março de 2004.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p,2 1-92. 2.v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (coleção leitura)

CONCEICAO, S; SANTOS, N. A. OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UESB FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DA LEI 10.639/2003. In: XII Seminário Nacional de Formação de Professores da Educação - ANFOPE, 2019, Salvador. XII Seminário

Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência? 2019. p. 494-497.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs. p.223-244. 1984.

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.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffter. São PAULO, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência** - Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MOREIRA, Núbia Regina. Não nos calaremos. Não mesmo!. Afro-Ásia, v.54, p.395-400, 2016.

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de Auto-Inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 174-209.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo para e a resistência cultural negra**. AFRODIASPORA – Ano 3 nº 6 e 7, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula** / 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SILVA, Márcia Alves da e PINHEIRO, Renata Kabke. **A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019

TORRES, Nelson Maldonado. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro /Abril 2016.

VEIGA, Adriana, C.; SORTE, Vandelucia. F.S.; SANTOS, Cleber. L. S.; GODRIN, Aldenir. D. **Do caos à resistência: experiências ressignificadas através do portfólio de quarentena no Cetep Bacia do Rio Corrente**. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. v. 8, n. 11, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9695>