



Educação Escolar Quilombola: relatos de experiência docente

Quilombola School Education: reports of teaching experience

Iris Verena Oliveira



<http://orcid.org/0000-0001-7041-3327>

Universidade do Estado da Bahia
irisveren@gmail.com

DOI: 10.22481/odeere.v5i9.6662

RESUMO: O artigo apresenta a experiência de formação de professores que atuam em uma escola quilombola em Nordestina, interior da Bahia. A formação foi pensada na e pela experiência, a partir dos pressupostos de Jorge Larrosa Bondía, enquanto dispositivo de subjetivação visibilizado nos cenários propostos como Grupos de Experiência, metodologia de pesquisa que permitiu a coleta de informações por provocar desestabilizações todos os envolvidos, pelas situações em que são provocados ao relatar suas experiências, momentos em que as invenções de si também possibilitam construções narrativas sobre o outro. O texto apresenta o processo formativo de professores(as), destacando

modos de fazer curriculares em suas relações e tensões com as comunidades quilombolas do entorno. Ao mesmo tempo, a sistematização dos relatos permitiu questionar alguns pressupostos consolidados na produção acadêmica sobre educação escolar quilombola. O artigo propõe que as dificuldades no tratamento de questões étnico-raciais no espaço escolar têm uma relação direta com as trajetórias de vida dos docentes, suas expectativas e impressões sobre a escola em que atuam.

Palavras-chave: educação escolar quilombola; currículo; experiência.

ABSTRACT: The article presents the experience of training teachers who work in a quilombola school in Nordestina, interior of Bahia. The training was conceived of and by experience, based on the assumptions of Jorge Larrosa Bondía, as a subjectification device visible in the scenarios proposed as Experience Groups, a research methodology that allowed the collection of information for causing destabilization for all involved, due to the situations in that are provoked when reporting their experiences, moments when inventions of themselves also enable narrative constructions about the other. The text presents the formative process of teachers, highlighting ways of making curricular in their relations and tensions with the quilombola communities of the surroundings. At the same time, the systematization of the reports made it possible to question some consolidated assumptions in academic production on quilombola school education. The article proposes that the difficulties in dealing with ethnic-racial issues in the school space have a direct relationship with the teachers' life trajectories, their expectations and impressions about the school in which they work.

Keywords: quilombola school education; curriculum; experience.

O presente artigo propõe a sistematização de experiências compartilhadas com professores(as) da educação básica, que atuam na Escola José Alencar. A escola fica situada na zona rural do município de Nordestina, que se destaca no nordeste da Bahia, pela grande concentração de comunidades quilombolas. Localizada na comunidade quilombola de Tanque Bonito, a unidade escolar recebe estudantes das 12 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares em Nordestina: Bom sucesso, Caldeirão, Lagoa da Fumaça, Caldeirão do Sangue, Comunidade Negra Rural de Lagoa Salina, Grotá, Lagoa da Cruz, Lagoa dos bois, Laje das cabras, Palha, Poças e Tanque Bonito. Sendo assim, o alunado da escola apresenta um percentual de 95% de estudantes quilombolas.

Diante da longa e heterogênea trajetória de práticas educativas e formação de professores que envolve questões étnico-raciais no Brasil, apresento as ações e preocupações mobilizadas no projeto de pesquisa e extensão: "Ser quilombola no Território do Sisal: experiência, formação e práticas curriculares no espaço escolar", desenvolvida numa parceria entre o Departamento de Educação, do campus de Conceição do Coité, na Universidade do Estado da Bahia e da Prefeitura Municipal de Nordestina.

O projeto foi construído a partir da demanda apresentada pelos movimentos sociais da região. As lideranças denunciavam as lacunas e ausências nas práticas curriculares de escolas quilombolas do Território do Sisal e nutriam a expectativa de que a formação continuada dos(as) docentes poderia consolidar o sentido de pertença de estudantes negros(as) às comunidades.

A proximidade com os movimentos sociais do Território do Sisal foi fundamental para a inserção do campo de pesquisa, entretanto questionei em algumas ocasiões a expectativa de que a formação docente promoveria a conscientização para questões étnico-raciais e valorização da identidade negra. Por esse prisma a relação entre universidade e escola atribuiria as universitárias o papel de conscientizar aqueles(as) docentes com larga experiência de atuação na escola quilombola. Dizendo de outra forma, me recusava a atuar como responsável por conscientizar o outro em relação a sua negritude e de seus(uas) alunos(as). (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2020)

No subtópico "Quilombo sob rasura" aponto a distância entre as idealizações acadêmicas em torno do termo quilombo, comumente significado a

partir de uma experiência comum de luta e resistência e por outro lado, o incômodo de moradores(as) e estudantes(as) em relação aos estereótipos de miséria e violência associados com frequência aos quilombolas.

Ao desenvolver os Grupos de Experiência como metodologia de pesquisa e de escuta optei por atuar a partir do diálogo, dessa forma foi possível entender como os(as) docentes significavam sua atuação na escola quilombola, acompanhar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, e, principalmente ressaltar ações de valorização dos saberes quilombolas, já desenvolvidas no ambiente escolar.

No subtópico “Eles... os negros” destaco a bibliografia sobre educação escolar quilombola e problematizo a perspectiva que insiste em atribuir a escola à responsabilidade de definir o outro. A partir dos relatos dos(as) docentes é possível perceber a construção da categoria “negro” como o outro, a despeito das semelhanças físicas entre eles e seus alunos. Dessa forma, não é o formato do nariz, textura do cabelo ou cor da pele que define quem é negro, uma vez que esta categoria tem sido vinculada ao local de moradia e as condições de vida. As narrativas apontam para a contradição entre a vontade de conscientização de estudantes sobre a negritude, ao tempo em que os docentes constroem estratégias de afastamento desse lugar, que caberia aos alunos, eles...os outros.

Em “Narrativas docentes e auto estima” ressalto as associações entre atuação na escola quilombola como castigo, frente as disputas político-partidárias no município. Desse modo, a escola quilombola aparece nos relatos como o lugar que não é escolhido, e sim atribuído em situações de desavença ou reservado a docentes que não atendem as expectativas de formação adequada. As falas dos(as) professores(as) indicam a necessidade de pautar a forma como tratam as questões étnico-raciais e suas trajetórias de vida, antes mesmo das cobranças em relação ao cumprimento exigências legais, como a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

Sendo assim, a despeito da necessidade de formação adequada e fornecimento de material didático específico, como destaca a bibliografia sobre educação escolar quilombola, o relato dos(as) professores indica a importância da valorização da carreira docente e condições de trabalho, assim como a

necessidade de construção de estratégias para elevação da auto estima de professores(as), que não se veem como negros(as).

O subtópico “Pra mim foi uma experiência” questiona: estamos prontos(as) para ouvir relatos sobre educação escolar quilombola que destoam das nossas expectativas de conscientização e negritude? Os relatos apresentam as estratégias construídas na docência para a valorização dos saberes locais, na disputa de narrativas que envolvem experiências construídas na comunidade e os conteúdos instituídos.

Os diálogos estabelecidos durante os GE's não me autorizam a tratar a educação escolar quilombola pelo viés da falta, apontando lacunas e equívocos. As narrativas apontam a preocupação constante entre professores(as) em relação a sua qualificação profissional para atuar na escola e grande preocupação com as condições de vida do alunado.

As frequentes cobranças pela “qualidade” na educação pública, tomando como parâmetro avaliações internas e externas, que ressoam na imprensa e nas Secretarias de Educação têm contribuído para que professores(as) subestimem a importância da sua atuação em sala de aula. Ao apresentar para os(as) professores da Escola José Alencar o levantamento realizado no arquivo da instituição ouvimos de uma professora: “Vendo assim, a gente percebe que já fez muita coisa! Podemos melhorar, mas olha tudo que já fizemos na escola!” O espanto, acompanhado do desejo de ampliar o raio de atuação trouxe uma grande satisfação para a equipe de pesquisa, pela percepção de que é possível atuar na formação de professores de escolas quilombolas, sem ecoar falas que contribuem para a culpabilização de profissionais da educação e buscando fugir de idealizações acadêmicas sobre educação escolar quilombola.

QUILOMBO SOB RASURA

Numa reunião com os(as) responsáveis pelos(as) estudantes da Escola José Alencar¹, uma mãe que atuava nos movimentos sociais e dividiu a sua angústia

¹ As reuniões de planejamento e atividades de pesquisa e extensão foram coletivamente construídas com o corpo de estudantes que fazem parte da equipe como bolsistas e voluntárias: Bárbara Anunciação, Daniele Ferreira, Franklin Santos, Geniclécia Lima dos Santos, Grazielle Barbosa, Jamara Santos, Juliana Mutti, Kamila Mestre, Milena Sant'ana, Rayla Roberta Silva de Oliveira, Rosiler Santos, Taiuze Lima e Yara Araújo.

diante da situação vivenciada por sua filha naquela instituição. Ela ouviu da filha a seguinte pergunta: “Mãe, ser quilombola é ser bicho?” O questionamento daquela criança evidencia a dificuldade em compreender o termo quilombola, visto como algo negativo, a partir de algumas pistas dadas por suas experiências no espaço escolar.

Naquela reunião, mães e pais demonstraram o seu incômodo com o tratamento recebido na sede do município de Nordestina. Toda aquela região é conhecida popularmente como Poças, nome de uma das comunidades quilombolas. Situações de violência eram frequentemente associadas às Poças. Os(as) jovens presentes naquela conversa relataram que costumam informar outro endereço, pois, afirmar que morava nas Poças dificultaria o acesso ao crédito financeiro e à oferta de emprego.

No que diz respeito especificamente à escola, o diretor da instituição nos diz que os docentes costumam ser transferidos para aquela escola como “castigo”. Ele mesmo teria vindo após uma eleição municipal, em que o candidato apoiado por ele saiu derrotado no pleito. Relatos semelhantes foram ouvidos em outras escolas quilombolas do Território.

Nas conversas com lideranças das comunidades, a proposta para atuar na formação de professores em exercício foi bem recebida, ainda que a justificativa para a boa acolhida traga algumas inquietações. Havia expectativas de que a formação iria contribuir para a positividade das práticas culturais associadas à população negra, auxiliando nas lutas por direitos. Uma legitimação que envolveria uma narrativa homogênea do passado comum de escravidão e ligação direta com as mazelas sociais contemporâneas, que compõem textos de afirmação identitária. (SILVA, 2015)

Para algumas lideranças, a formação dos professores, inevitavelmente, possibilitaria a construção de parcerias, na árdua tarefa de auxiliar as pessoas da comunidade a tomar consciência sobre o que é ser quilombola. Um entendimento de que a população do Território carrega uma ancestralidade comum que lhe garantiria identidade. (MACEDO e PEREIRA, 2009)

Entretanto, a formação proposta não envolveu uma explicação definitiva e essencialista do que é ser quilombola e tão pouco tinha a pretensão de ensinar aos moradores de comunidades rurais do Território do Sisal como é ser quilombola.

Discordamos, como Paul Gilroy (2001), da perspectiva que vê a comunidade no caminho errado, como se o papel dos estudiosos fosse indicar a trajetória correta, “uma nova direção, primeiramente pelo resgate e, depois, pela doação da consciência racial de que as massas parecem carecer.” (GILROY, 2001, p. 86) Longe disso, interessava rasurar o termo quilombo, assim como abandonar idealizações e suposições prévias, para então atuar nas comunidades quilombolas.

A bibliografia sobre educação quilombola é marcada pela compreensão da escola como o espaço que deveria ressignificar a cultura de matriz africana, que deveria ouvir a comunidade local na organização curricular e fortalecer os marcados identitários de estudantes quilombolas. (LARCHERT, 2014; SILVA, 2012; FERNANDES, 2013) Entretanto, entendendo a escola como uma instituição moderna, tratada como o espaço de sistematização e transmissão de conhecimentos: haveria formas de inserção da cultura local, distintas daquelas que os pesquisadores criticam? Ou seja, em datas comemorativas e, por vezes, numa perspectiva folclórica.

Nesses embates é frequente a defesa da inclusão de conteúdos para proporcionar educação sensível às questões étnico-raciais. Ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos, desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, na contramão das discussões sobre práticas curriculares referenciadas ao longo desse texto. Além disso, chama à atenção a perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa. (MACEDO e PEREIRA, 2009) Entre outros problemas, essa compreensão propõe um remendo, ao fazê-lo deixamos de enfrentar uma questão mais ampla: qual é o papel da escola no trato com a diferença?

A palavra “resistência”, por exemplo, tem uso corriqueiro nas discussões sobre educação escolar quilombola, por outro lado, a problematização sobre o ser quilombola, algo tão latente nas comunidades do Território do Sisal, não aparece com tanta frequência. A ênfase é dada ao aspecto combativo. Por vezes, as discussões indicam os quilombolas como pessoas *essencialmente* batalhadoras, que historicamente se contrapõe a opressão. Entretanto, no contato com os moradores ouvimos expressões como: “descobriram que a gente era quilombola”, indicando que “a representação da diferença não deve ser lida

apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição" (BHABHA, 2010, p. 20).

Diante da dificuldade enfrentada por estudantes, mães e profissionais que atuam nas escolas quilombolas em assumir essa adjetivação, vista por muitos como algo pejorativo, proponho rasurar o termo quilombola. E, para tanto, a distinção entre quilombos históricos e contemporâneos foi um passo importante, na contramão das idealizações. (ARRUTI, 2006; REIS e GOMES, 1996) Nesse sentido, a rasura pode ser pensada como a desconstrução de "quilombo", no sentido de operar no deslizamento, sem oposição, entre o quilombo de luta e resistência e o quilombo do constrangimento e da negação que aparece de forma tão intensa nas falas de moradores. (DERRIDA, 1991)

Ao perceber que, em outras comunidades, ocorre a mesma dificuldade dos moradores com o ser quilombola, retomo a pergunta reproduzida pela mãe da aluna: "Ser quilombola é ser bicho?" A fala apareceu quando questionávamos a relação dos docentes da Escola José Alencar com o seu entorno. Em tom de denúncia, a mãe apontava que a escola não ensinava os estudantes o que era ser quilombola e que ela também não se sentia à vontade para responder àquela questão. O apelo era para que a escola dissesse à comunidade o que ela é.

Na bibliografia consultada, pesquisadores/as também indicavam o silenciamento das instituições escolares, tratado como omissão diante de temáticas e dinâmicas locais. Entretanto poderíamos questionar se o incômodo não se dá, porque a escola não tem sido uma parceira na construção dessas comunidades imaginadas como espaços de luta e resistência. A escola não tem contribuído suficientemente para que "nativos" se sintam confortáveis ao serem denominados quilombolas? Nesse caso, cobra-se a desconstrução da escola, para que esta incorpore de forma estruturante, na sua prática curricular, a memória, história e culturas locais ou o anseio é pelo reforço da escola moderna que teria o papel de iluminar a comunidade, respondendo a sua vontade de saber quem ela é?

O tratamento do currículo, como uma prática de "negociação-com-a-diferença" (MACEDO e PEREIRA, 2009, p. 127), se opõe a compreensão de cultura como resistência e somatório. Nesse sentido, a indicação que a escola incorpore novos conteúdos, que tratem da história e cultura afro-brasileira e africana,

conforme propõe a Lei 10.639/03, ou ainda as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, não contribui para problematizar a escola, pontuando o lugar da diferença nessa instituição. A proposta solicita um reparo e, ao apontar a necessidade de implementação desses dispositivos legais, permanece o debate sobre identidade no espaço escolar, reforçando a cantilena de que a escola é para todos, ignorando o contexto de extremas desigualdades historicamente construídas. (MACEDO, 2013) Como indica Carlos Skliar, na escola moderna “O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro.” (SKLIAR, 2010, p. 209-210)

“ELES... OS NEGROS”

Nas conversas iniciais com os(as) docentes da Escola José Alencar apresentou-se a intenção de aproximar universidade e educação básica, no intuito de possibilitar a garantia de direitos de estudantes quilombolas, quanto a metodologia de ensino diferenciada, prevista nos dispositivos legais brasileiros. A aproximação se deu de forma cuidadosa, sem julgamentos prévios e evidenciando a dificuldade encontrada em diversas escolas quilombolas, que enfrentam o desafio de implementar as políticas públicas visando a garantia de direitos, mas que não propiciam ao corpo docente a formação específica para atender o alunado.

Frente aos obstáculos apontados por docentes e por gestoras da Secretaria Municipal de Educação propomos um curso de formação em exercício intitulado: “Grupo de Experiência: Educação e Relações Étnico-Raciais”. Os GE's, como foi apelidado o curso eram organizados em encontros mensais, no horário escolhido pelos(as) professores(as). O curso foi ofertado para todos os docentes da rede municipal, mas com atenção especial voltada para aqueles(as) que atuavam na escola quilombola.

Nas conversas informais, reuniões de planejamento da Jornada Pedagógica e nos primeiros GE's chamou atenção a forma como os docentes caracterizavam os(as) estudantes. Os relatos estabeleciam um distanciamento que causava estranhamento, uma vez que fenotipicamente professores e alunos da Escola José

Alencar eram bastante semelhantes, quando observados aspectos como a cor pele, formato do nariz ou tipo de cabelo. Era bastante comum que ao se referir aos estudantes aparecesse a expressão: “eles... os negros”. Em outros momentos ouvimos expressões do tipo: “minha mãe era negra”, “eu tenho uma sobrinha negra”, nessas narrativas o negro era sempre o outro, e mesmo quando se referiam a membros da própria família, não parecia lançar qualquer possibilidade de repensar o próprio pertencimento.

Por outro lado, em diversos momentos os(as) professores(as) diziam incentivar a valorização da cultura negra entre os(as) estudantes, e por isso não compreendiam o porquê da resistência daqueles em assumir o seu pertencimento étnico com orgulho. Postura semelhante à adotada pelos(as) professores(as).

Paralelo aos encontros com os docentes foi realizado um levantamento da documentação escolar nos últimos cinco anos. Atas de reuniões com responsáveis, registros de ações realizadas na unidade, fotografias dos eventos, entre outros documentos foram analisados desde o período de fundação da escola. A partir do levantamento realizado é possível identificar uma intensa atuação dos(os) profissionais que atuam na Escola José Alencar. Destaca-se o envolvimento em projetos como o “Baú de Leitura” e o “CAT” (Conhecer, Analisar e Transformar), que desenvolvem a metodologia da educação do campo, na perspectiva da educação contextualizada atenta ao contexto do semiárido em que a escola está inserida e valorizando as características locais. Os projetos citados acontecem na parceria entre a Secretária Municipal de Educação e o Movimento de Organização Comunitária (MOC)². Já a atuação estudantil foi identificada em alguns projetos como no “Jornal da Escola”, cujos registros indicam uma curta duração. O Jornal contava com desenhos, poesias e notícias, resultado da produção de meninos e meninas com a faixa etária entre 4 e 13 anos.

As fotografias dos eventos evidenciam interação entre a escola e a comunidade. Em alguns momentos através do oferecimento de serviços, como campanhas de vacinação em outros através da sociabilidade construídas em festas, com destaque para a festa junina, que parece mobilizar as comunidades

² O Movimento de Organização Comunitária - MOC em funcionamento desde outubro de 1967, é uma entidade civil, de direito privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltado para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana.

quilombolas localizadas no entorno da escola.

Destacam-se nas fotografias as comemorações realizadas pelo dia da consciência negra, no mês de novembro. Nessas ocasiões alguns elementos da cultura negra são destacados como a capoeira, o maculelê e o samba de roda. Os estudantes aparecem nos registros fotográficos utilizando roupas características dessas práticas culturais, e por vezes os(as) docentes acrescentam a sua indumentária elementos que remetem as tradições afro-brasileiras, como os turbantes.

Situações como estas foram problematizadas nas produções acadêmicas sobre educação escolar quilombola. É compreensível a preocupação dos pesquisadores quando questionam a valorização de aspectos da cultura negra no ambiente escolar apenas em festividades ou gincanas relacionadas ao Dia da Consciência Negra, entretanto também é perceptível nos diálogos com os(as) docentes que a realização de atividades como estas é bastante valorizada. Tais momentos já seriam suficientes para construir e consolidar a valorização desse pertencimento étnico-racial dos estudantes. Entretanto, os(as) professores(as) percebem que isso não acontece e quando questionados sobre os motivos a conversa enveredava por caminho conhecido, aquele em que os esforços dos professores nem sempre correspondem ao efetivo aprendizado dos estudantes.

Em outros momentos a narrativa ganha um tom saudosista que remete a um tempo em que a vida era melhor, os(as) professores(as) eram respeitados e valorizados pelos estudantes, invariavelmente arrematado pela expressão: "Aí se no meu tempo a escola fosse assim...", ou "A gente levava eram os banquinhos de casa, pra não sentar no chão".

A partir da leitura dos registros fotográficos das atividades do Dia da Consciência Negra na Escola José Alencar, retomo a pergunta feita por Stuart Hall: "Que 'negro' é esse na cultura negra?" Questionando de outro modo, as práticas de samba de roda, maculelê têm alguma relação com as trajetórias da população de Tanque Bonito, Poças, Laje dos Negros e Lagoa dos Bois? Ou partem de concepção pronta de negritude, num movimento essencialista que naturaliza a diferença? (HALL, 2006, p. 327)

É interessante notar o movimento da narrativa dos professores, ao falar sobre a experiência dos estudantes, remetem-se ao seu tempo de escola e nessa

comparação as dificuldades vivenciadas por estes para acessar o ambiente escolar são ressaltadas, colocando-os como pessoas perseverantes e batalhadoras, enquanto os estudantes atuais teriam inúmeras facilidades, que não seriam valorizadas. Nessas construções narrativas qual o papel da fixação e naturalização da identidade negra?

As narrativas são construídas a partir de suas experiências, constituem a base para o saber da experiência. Na perspectiva de Larrosa é uma aprendizagem “por aquilo que nos acontece”, o “modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27) Nesse sentido, também os silenciamentos estão relacionados com aquilo que “nos acontece”. Sendo assim, questiono as justificativas atribuídas a ausência do debate sobre questões raciais na escola ou a recusa para a implementação das leis que obrigam o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, assim como as falas sobre o “desconhecimento” em relação as Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola.

Frequentemente as justificativas para a ausência das experiências dos estudantes quilombolas no ambiente escolar aparecem relacionadas a ausência de material didático e paradidático, a despeito do vasto material disponibilizado sobre a temática na internet, além da distribuição gratuita de coleções com esta temática para escolas quilombolas pelo Ministério da Educação. Além disso, comumente atribui-se o silêncio sobre essa temática à falta de formação de docentes, entretanto, esse argumento por vezes está relacionado a compreensão de formação numa perspectiva pragmática, em que os docentes teriam acesso a informações que seriam incorporadas ao currículo escolar, numa leitura do currículo como conjunto de conteúdos.

Nas teses e dissertações produzidas sobre educação escolar quilombola, foi bastante comum encontrar hipóteses de que os currículos escolares silenciam a voz dos moradores das comunidades quilombolas, ignorando os seus saberes tradicionais. (FERREIRA, 2014; SANTANA, 2015) Diante disso, questiono; que negritude é essa que estamos buscando nas comunidades quilombolas? Como é possível pensarmos em escolas localizadas dentro dessas comunidades, com 95% de estudantes quilombolas e que não se *contaminaram* com o seu entorno? Sinto que seguir por aí é não considerar que “professores e alunos tecem alternativas

práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhe fornecem" (FERRAÇO; NUNES, 2013, p.84)

Ao insistir nos silêncios, não estaríamos incluindo para excluir? Ou seja, ao enfatizar a escola que queremos, não estamos negando práticas curriculares prenes do cotidiano das comunidades, que não correspondem às nossas expectativas de negritude, e que já ocorrem em comunidades e/ou escolas quilombolas? O que estamos deixando de ver pelo nosso esforço em mostrar o que falta? E o que já acontece? A dificuldade em enxergar/tratar as práticas que já permeiam o cotidiano escolar estaria relacionado à entrada desses saberes na escola por outras vias, que não os instrumentos normativos planejados previamente pelo protocolo escolar? Em outras palavras, a dificuldades estariam em sistematizar o que não consta na lista de conteúdos, no livro didático ou o que não ficaria registrado no diário de classe?

Nos desequilíbrios possibilitados pelos grupos de experiência as construções de si trouxeram à tona narrativas sobre os outros, que vão ganhando contorno pelas oposições; "nós que moramos na sede", "eles os negros", "embora eu faça parte dessa miscigenação de raças, mas essa cultura negra talvez não esteja tão intensificada nas minhas veias como aquele povo" ... Assim, o outro desenha-se como aquele que não sou eu e que é naturalizado e essencializado, ao tempo em que é celebrado no uso das roupas coloridas ou turbantes em dias festivos. Nesse sentido, o exercício da tolerância e a celebração da diversidade estabelecem um lugar para outro, a partir de ficções e fixações.

NARRATIVAS DOCENTES E AUTO ESTIMA

O cenário formativo voltado para as discussões sobre educação e relações étnico-raciais evidenciou que o acesso a informações ou desconhecimento da legislação não convencem como justificativas para a distância entre as experiências de estudantes quilombolas em suas comunidades e as proposições no ambiente escolar.

Nas conversas alguns(mas) professores(as) assumiram o descontentamento que sentiram quando foram designadas pela Secretaria de Educação para atuar na Escola José Alencar. O sentimento estava relacionado a forma como os

moradores da sede do município se referem àqueles que residem nos povoados, e especialmente na região das comunidades quilombolas, associadas a violência e miséria.

Ouvimos relatos de docentes que sentiram medo quando chegaram na escola e continuam a lhe associar situações de violência, a despeito de não terem relatos de eventos com esse teor ocorridas na escola. Quando questionados sobre a diferença entre o cotidiano na Escola José Alencar e outras instituições que já trabalharam ou trabalham, ninguém apresentou características que justificam a associação entre a escola e a violência que aparece nas primeiras conversas.

A despeito disso, o sentimento de que foram castigados na transferência de uma escola da sede para aquela unidade escolar é latente na fala dos(as) professores(as), até mesmo nas tentativas de construir argumentos positivos sobre sua estadia ali. A fala mais emblemática a esse respeito foi dita numa reunião de planejamento no início do ano letivo e repetida pela mesma professora no segundo Grupo de experiência, ela teria ouvido de uma funcionária da Secretária de Educação Municipal que: "Lugar de professora preta e sem diploma é no quilombo"! Além de denotar as dificuldades de relacionamento na rede municipal, que implicam em abruptas mudanças no local de atuação dos docentes, a fala apresenta elementos que permitem pensar sobre formação de professores e racismo naquele município.

O município de Nordestina localiza-se a 370 quilômetros de distância da capital do estado, onde existe uma concentração maior de instituições de ensino superior. A Universidade pública mais próxima fica a 170 quilômetros da cidade e oferece os cursos de Licenciatura em História, Letras, Geografia e os Bacharelados em Comunicação Social e Administração. Uma variedade maior de cursos pode ser encontrada na segunda maior cidade do estado distante a cerca de 200 quilômetros. Em municípios como o pesquisado era comum a existência de professores leigos em sala de aula, pessoas que não tiveram acesso ao ensino superior e que durante o ensino médio fizeram o curso de magistério. Entretanto, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação vigentes a partir de 1996 os gestores tiveram o prazo de 20 anos para que docentes fossem inseridos no ensino superior ou retirados de sala de aula.

Na tentativa de cumprir a meta exigida pelo Ministério de Educação surgiram

várias iniciativas de cursos especiais, como o PARFOR³ que foi responsável pelo acesso ao ensino superior de milhares de professores no Brasil. Naquele Território foram oferecidos cursos de Pedagogia, Letras e História em cidades vizinhas, mas no município não foi oferecida nenhuma turma. Em cidades com essa realidade proliferaram cursos oferecidos por instituições particulares de ensino, que por vezes estabelecem convênios com as prefeituras, para oferecer cursos de graduação para professores nas modalidades presencial ou à distância.

A professora que teria sido transferida para a Escola José Alencar, por ser negra e por falta do diploma é estudante de Pedagogia de uma universidade particular à distância. Mesma situação em que se encontram outros professores do município. O relato indica que nas escolas da sede permaneciam os docentes que já tinham cursado o ensino superior, enquanto os demais eram lotados em escolas nos povoados.

Em conversas informais com integrantes da Secretaria de Educação sobre as instituições de ensino dos povoados, e especialmente as escolas quilombolas, comumente os alunos atendidos nessas escolas eram destacados por sua condição de vulnerabilidade e carência. Ainda que a condição social destes estudantes seja retratada em um tom de preocupação e pesar, em alguns momentos subentende-se que a pobreza em que vivem as crianças lhes predestinaria ao fracasso escolar, o que por vezes aparece em narrativas que aparentemente denotam inquietação com suas condições de vida: “o que eu posso cobrar dele”.

As pistas presentes nas falas de professores e gestores apresentam uma leitura resiliente do contexto em que atuam, certos de que a maioria dos atendidos pelas políticas públicas da educação municipal vão viver nas mesmas condições em que hoje vivem os seus pais. Diante desse quadro, o que tem sido oferecido parece ser suficiente e reforça-se a cantilena do esforço dos professores e do desinteresse de pais e alunos. Em um contexto como esse, pairam no ar algumas perguntas que ainda não foram diretamente formuladas, mas se expressaram em olhares e gestos: Se preocupar com questões raciais em uma escola quilombola não seria um luxo? Solicitar aos professores que atentem as situações de racismo

³ Plano Nacional de Formação de Professores.

em sala de aula não seria pedir demais? Não seria mais importante dedicar esforços para elevar o IDEB daquela escola, que é o menor do município?

Além disso, há um aspecto do relato da professora que precisa ser problematizado: não é apenas a falta de formação que teria lhe conduzido ao quilombo, tratado naquela fala de forma pejorativa, é a “professora preta” que deve ir para o quilombo. Considerando o conceito de experiência na perspectiva de Larrosa, “como aquilo que nos passa”, entendo que a recusa e\ou dificuldade encontrada pelos docentes para tratar questões étnico-raciais em sala de aula está relacionada a desafio de lidar com essa questão em suas trajetórias de vida. Discordo da leitura que trata a ausência dessas discussões na prática curricular como descaso ou desinteresse, na Escola José Alencar tratar sobre questões raciais é algo difícil para os docentes, o que demanda um olhar pra si, olhar pra seu caminho de formação que diante das exigências legais é cercado de faltas, ausências... escancaradas no acesso recente aos bancos virtuais da universidade. Naqueles novos bancos as teorias apresentadas, nem sempre coadunam com as reflexões sobre o cotidiano que as desmancham e complexificam através dos embates com o saber da experiência.

A recusa em atuar naquela instituição não pode ocorrer, uma vez que os profissionais são designados pela Secretaria Municipal de Educação. Tal designação parece provocar questionamentos em relação a trajetória de formação dos professores, assim como das relações políticas estabelecidas no município, diante dessa situação os professores narram suas ações na escola a partir de marcadores que lhes distanciam das condições de vida dos estudantes.

Nesse sentido, insistir que os professores não seguem os marcos legais, no tratamento da história afro-brasileira ou das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, pode não ser a estratégia mais interessante quando o intuito é sensibilizá-los para tratar de temas tão são delicados, que desequilibram a forma como eles se veem e se colocam no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Pra mim foi uma experiência!”

Eu toda uma vida trabalhei com educação infantil, aí saí da

educação infantil e fui pro PACTO/PNAIC⁴ (...) Quando foi no ano seguinte me jogaram pro quinto ano e aí eu chorei. Eu não queria. Eu chorei. Me chamaram assim pro canto e me imprensaram mesmo, que era aquilo ou nada. Aí eu me levantei chorando e falei assim: "Vou encarar". (...) E quando chegava na sala de aula eu travava. Não eram os alunos que travavam. Só que eles começaram a fazer perguntas pra mim e eu não sabia responder. Porque o meu negócio era: "Meu amorzinho, não sei o que mais lá..." "Tá bonitinho..." "Deita aqui..." Eu ia com isso e os meninos começaram a *mangar*⁵ de mim: "Pró, não sou criança", "Pró, não sou criança". (...) Aí eu preparei uma aula: "O caminho da escola", (...) o que eu pensei pra desenvolver aquela aula... começar a trabalhar com essa turma, desenvolver ... Tirar aquele aperto que tava em mim, que eu não conseguia dar aula ... que foi eu mesmo que me tranquei. Foi eu mesmo. Eu achava que não era capaz. Eu só pensei nisso "O caminho da Escola". Só que eu queria um caminho da escola, o de antes e o de hoje, que era na época. Aí eu coloquei: "Vamos construir um trabalho". "Vocês vão trilhar o caminho que vocês vêm até a escola e eu vou trilhar o meu... de quando eu estudava." Aí eu fiz uma maquete de minha trajetória de lá do Serrote até aqui. Eu na minha bicicleta, com a minha bolsa... tipo uma linha do tempo. Eu na minha bicicleta, com sol, chuva... e duas colegas: uma na garoupa e outra no "quadro" e aí eu fiz um painel e eles fizeram outro painel. E eu pedi pra eles fazerem a comparação; como eles estudavam hoje e como eu estudava naquela época, e eu queria que eles falassem pra mim que diferença tinha. E ali eu comecei a conversar com eles, eu comecei a desabrochar, aquela professora daquele quinto ano e a partir daí acabou o meu medo. Pra mim foi uma experiência.

O trecho acima compõe o relato de uma professora, que foi provocada no Grupo de Experiência a falar sobre uma prática realizada em sala de aula que marcou a sua trajetória. Mais uma vez as condições de trabalho se destacam na narrativa dos docentes, nesta por ter sido deslocada para atuar com uma turma do quinto ano, que ela não se sentia à vontade. Entretanto, sentindo-se "imprensada" a professora buscou estratégias para lidar com a situação. O relato destaca momentos de insegurança: "eu mesmo que me tranquei"; "eu achava que não era capaz", além de evidenciar a diferença de tratamento atribuída aos estudantes da educação infantil e aos alunos do quinto ano expressa na reclamação deles: "Pró, não sou criança".

O cunho da narrativa é de superação. Inicia apontando as dificuldades enfrentadas, até chegar ao "ponto de virada", que provoca alteração na situação

⁴ Política pública implementada pelo Governo Federal: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁵ Mangar: caçoar, ridicularizar

vivenciada. O “plot point” foi a proposição de uma atividade que estabeleceu uma relação entre ela e os estudantes da turma, algo que permitiu a construção do vínculo, ao tempo em que possibilitou tratar dos conteúdos voltados para aquela turma, entretanto, a professora iniciou o seu relato deixando claro que falaria sobre algo que “... eu acho que o impacto foi comigo” e finaliza dizendo: “pra mim foi uma experiência”, nos lembrando Larrosa.

O trecho transcrito acima evidencia que as práticas culturais e trajetórias dos sujeitos estão presentes na escola, e dentre estes estão os moradores das comunidades quilombolas. Que elementos da história das comunidades vieram à tona na maquete produzida pelos estudantes? O que dizem os relatos sobre as “artes de fazer” dos quilombolas do Tanque Bonito, da Poças e da Lagoa dos Bois? (CERTEAU, 1994) É possível que tenhamos acesso em outros GE's, ou não... Tais narrativas não estão presentes nos registros oficiais da escola, o que talvez denotasse que a professora fugira do estabelecido no planejamento para aquela unidade, entretanto a ausência do registro escrito, não significa que ações voltadas para a valorização da experiência de estudantes quilombolas não estão sendo realizadas.

Certamente, naquele ano letivo em que a professora vivia o desafio de ensinar para o quinto ano, turma para a qual foi “jogada”, mantinha-se a necessidade de ministrar as aulas a partir do planejamento realizado com a Secretaria de Educação, que poderia indicar o imperativo de ensinar sobre “medidas de comprimento” ou sobre “os estados físicos da água”. No desenvolvimento da atividade proposta tais conteúdos podem ter vindo à tona, entretanto, o foco envolvia a relação entre a professora e seus alunos. Apontando para as múltiplas possibilidades das práticas curriculares, que extrapolam e/ou burlam o instituído. Lendo as práticas curriculares como rizoma é possível afirmar com Deleuze que: “No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar.” (DELEUZE, 1996, p. 24)

No registro da caderneta das aulas citadas a proposta realizada pela professora pode constar a conformidade com o conteúdo indicado pelo planejamento coletivo, entretanto o cotidiano daquela sala de aula possibilitou brechas, vazamentos que certamente trouxeram para o debate questões específicas do caminho da escola entre comunidades quilombolas, levando pra

dentro do espaço escolar experiências importantes para quem nasceu no Tanque Bonito, Poças e/ou Lagoa dos Bois.

Nesse sentido, o relato da professora indica que a escola foi *contaminada* pelo seu entorno, pelos corpos e experiências de professores e estudantes. Partindo desse ponto, assumimos que as práticas curriculares envolvendo o cotidiano dos quilombola já estão presentes na Escola José Alencar, entretanto para vê-las é preciso abandonar expectativas de negritude e ressaltar as subversões no ambiente escolar, e não os seus instrumentos normativos. Nesse novo rizoma que contigencialmente parece surgir na axila do galho estão envoltas questões de autoestima, formação, autonomia, currículo nas quais relacionam-se as experiências de si construídas pelos professores.

Para tanto, foi necessário abdicar de algumas certezas e pressupostos, abrindo espaço para o que já acontece, com o intuito de ver a riqueza desse cotidiano, que pode ser potencializado com a sensibilização dos professores para enfrentar questões que permeiam seus espaços de trabalho, que talvez tenha uma relação direta com a forma em que se colocam no mundo.

O relato da professora indica que diante do instituído nas práticas curriculares existem galhos, fugas, vazamentos, que podem ser potencializadas no processo formativo. A partir dos GE's questiono: por que não des-locar os saberes, em um exercício de desconstrução que considere os trânsitos, realinhamentos e deslocamentos, aproximando-se de uma “forma ubíqua de viver a localidade da cultura”, em que as brechas atuariam como tradução cultural? (BHABHA, 2010)

Em outras palavras, os diálogos construídos no GE's apontam que a inserção dos saberes locais na escola, por vezes é organizada como um leque de curiosidades ou apêndices, por outro lado algumas temáticas emergem a partir da disputa de significados pela comunidade, ao tempo em que dialogam (certamente de forma conflituosa) com saberes hegemonzados por políticas curriculares, evidenciando as tensões que envolvem a produção do conhecimento. Um diálogo permeado pelas formas como professores, gestores, mães e alunos significam a comunidade em que vivem e as relações que estabelecem com o espaço escolar, assim como as projeções sobre suas carreiras e o lugar que ocupam ou que gostaram de ocupar em meio a seu grupo social.

Diante disso, o desafio que se desenha é o de valorizar as invenções

curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provocamos fazeres negociados na diferença. Nesse movimento, valorizamos acontecimentos (événement) do cotidiano escolar, no sentido derridiano de acontecimento como evento, como “o que acontece”, que traz no seu bojo o imprevisível. Entendendo que no repertório práticas curriculares presentes na memória dos professores é possível identificar ações de combate ao racismo e valorização da trajetória das populações quilombolas, encaradas como atividades corriqueiras e sem grandes destaques, ao tempo que ganham visibilidade projetos, dinâmicas, feiras e festas que, por vezes importam concepções de negritude estranhas a comunidade, mas correspondentes as generalizações essencializadas como identidade negra.

Diante disso, o curso de formação de professores em exercício tem mostrado a importância de afetar os professores das escolas quilombolas. Apesar da intensa divulgação da legislação voltada para o combate ao racismo, bem como o grande número de publicações acadêmicas, didáticas, paradidáticas, em mídia impressa e digital, estudantes ainda se questionam se “ser quilombola é ser bicho”, o que me leva a acreditar que a sedução dos professores para encontrar caminhos com eles e não por eles apresenta-se como uma trilha promissora, pela qual seguimos defendendo a importância de espaços formativos pela invenção de si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Isis C. P. Fazer do vivido história de vida: a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2013.

ARRUTI, J. M. “A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas.” *Mana* Vol.3, n.2. Rio de Janeiro, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-93131997000200001>

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, Maria Inez. “O a-con-te-cer de uma formação”. *Revista da FAEEBA*.

v.1, n. 1, Salvador, 1992.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 16. ed. (Trad.) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia 1. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

DERRIDA, J e ROUDINESCO, E. De que é amanhã: Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DERRIDA, J. Margens da Filosofia. Campinas: Papyrus, 1991.

FERNANDES, Mille C. MBAÉTARACA: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

FERRAÇO, Carlos E; NUNES, Kezia R. "Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes." In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Orgs) Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades. Petrópolis: DP&A/ Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

FERREIRA, Antonio. O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

GILROY, P. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, S. Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

JESUS, Rosane Vieira de. Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LARCHERT, J. M. Resistência e seus processos educativos na Comunidade negra rural quilombola do Fojo – BA. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

LARROSA, J. Nietzsche e a Educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>

LARROSA, J. "Tecnologias do eu e educação" In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEDO, E. "Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si." Educação em Revista. Belo Horizonte. V.32, n.02, p. 45-67, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MACEDO, E. e PEREIRA, M. Z. "Currículo e diferença no contexto global" In: PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de C. C. Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. Campinas: Alínea, 2009.

MACEDO, Elizabeth. "Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural." Revista Brasileira de Educação. v.11, n.32, p. 285-297, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782006000200007>

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e

ensino. Cadernos de Pesquisa, vol. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000300004>

MACEDO, Marluce L. Tradição oral afro-brasileira e escola: (des)encontros na encruzilhada: Uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara - Ba. (Dissertação de Mestrado) Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2012.

MACEDO, R. Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro, 2006.

NIETZSCHE, F. Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é. São Paulo: Editora Escala, 2013.

OLIVEIRA, Inês B. de. "Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos E; CARVALHO, Janete M. (Orgs) Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades. Petrópolis: DP&A/ Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

OLIVEIRA, Iris Verena. 'HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE': currículo e formação de professores quilombolas. Revista Exitus. Santarém/PA, Vol. 10, 2020, p. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1139>

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. v. 26, n. 49, 2017, p. 139-154. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n49.p139-154>

SANTANA, Carlos E. Pelejando e arruando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.

SANTOS, Ana Paula M. A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2011.

SILVA, Cassandra M. da S. Precipitação curricular responsável: entre a estratégia e o limite singular da identidade negra. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

SILVA, Givânia M. da. Educação como processo de luta política: a experiência de 'educação diferenciada' do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Brasília: UNB, 2012.

SKLIAR, C. "A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?" In: LOPES, A. MACEDO, E. (Org.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

Iris Verena Oliveira: Professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB - Campus XIV (Conceição do Coité) e do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/UNEB. Doutora em Estudos Étnicos e Africanos/UFBA. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ, como bolsista PNPd/CAPEs. Coordenou o projeto de pesquisa: "Formação de professores das comunidades quilombolas do Território do Sisal" financiado pela UNEB e pela Prefeitura Municipal de Nordestina. Coordena o Projeto de pesquisa: "Combinamos de não morrer: currículo, distorção idade-série e genocídio da juventude negra em Conceição do Coité." Desenvolve pesquisas sobre currículo, diferença, BNCC e Currículo Bahia.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 09 de maio de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de maio de 2020.