

A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PÓS-ESCOLA: CURRÍCULO E DIVERSIDADE.

Joelma Maria Bento de Araújo¹
Ofélia Maria de Barros*

Resumo

O artigo ora em discussão apresenta proposta do projeto do Pibic - cota 2014-15, sob o título: A descolonização do conhecimento e a construção de uma pós-escola: currículo e diversidade - em desenvolvimento numa escola pública da cidade de Campina Grande – PB. A presente proposta visa conhecer a dinâmica de construção do currículo escolar bem como as políticas de atualização e formação de professores e sua implementação no cotidiano escolar, sobretudo, no que diz respeito às atualizações do currículo e do corpo docente, identificando as suas inserções nas temáticas que tem como foco a diversidade e o multiculturalismo. Tal proposição situa-se no âmbito dos debates que norteiam as orientações para uma educação da diversidade em oposição ao etnocentrismo, tendo como foco o debate e a construção de um currículo que se pautar por novos paradigmas, entre eles as teorias pós-coloniais e os Estudos Culturais e se norteie por flexões inspiradas em marcos legais como a Constituição Federal; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Temas Transversais e as Leis 10. 639/03 e 11.648/08, mais especificamente nos artigos que se destinam a uma orientação para políticas e condutas de reconhecimento e convivência com a sociodiversidade brasileira e latino-americana. O desenvolvimento, todavia da presente discussão não produz ressonância sem antes a discussão acerca da questão dos Direitos Humanos e sua abrangência espaço-cultural em seu princípio universal. Nesse sentido, o projeto tem como objetivo fazer um levantamento das condições materiais e intelectuais das questões pertinentes ao desenvolvimento dos debates a cerca do tema diversidade (respeito às diferenças) e da compreensão da noção de currículo, junto ao corpo discente e docente através de diálogos e questionários, visando a proposição de novas formas de intervenção, bem como, de novos temas e abordagens na prática cotidiana escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar; Diversidade, Direitos Humanos.

The decolonization of knowledge and the construction of a post-school: curriculum and diversity

Joelma Benedict Maria de Araújo*
Ophelia Maria de Barros **

summary

The article under discussion presents the proposed design Pibic - Quota 2014-15, under the title: - The decolonization of knowledge and the construction of a post-school:

¹ Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Bolsista PIBIC.

* Professora doutora do Departamento de História da UEPB – Campus I, integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABí/UEPB.

curriculum and diversity - developing a public school in the city of Campina Grande - PB. This proposal aims to meet the dynamic construction of the school curriculum as well as update policies and training of teachers and their implementation in everyday school life, especially in regards to the updates of curriculum and faculty, identifying their insertions in the thematic that focuses on diversity and multiculturalism. This proposition lies in debates that guide the guidelines for education of diversity as opposed to ethnocentrism, focusing on the debate and building a resume that works in accordance with new paradigms, among them post-colonial theories and Cultural studies and is guided by inspired inflections in legal frameworks such as the Federal Constitution; LDB - Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Curricular Parameters in Transversal Themes and Laws 639/03 and 10. 11 648/08, specifically on items that are intended as guidance for policy and conduct reconnaissance and coexistence with the Brazilian and Latin American social diversity. The development, however, this discussion does not produce resonance without prior discussion about the issue of Human Rights and its coverage space-cultural in its universal principle. In this sense, the project aims to survey the intellectual and material conditions relevant to the development of debates about issues of diversity theme (respect for differences) and the understanding of the notion of curriculum with the student body and faculty through dialogues and questionnaires, in order to propose new forms of intervention, as well as new themes and approaches in everyday school practice.

KEYWORDS: School Curriculum; Diversity, Human Rights.

Entre a Lei e o Currículo: Dilemas e Perspectivas no Ensino Multidisciplinar

A inserção no currículo de temáticas étnicas por força de lei, por si só, não dá conta de reduzir o fosso que separa a escola no Brasil, da comunidade da qual ela faz parte e dos sujeitos que a compõem na sua diversidade. Nesse sentido, propomos por ora a ampliação do estudo, visando acompanhar propostas, parâmetros e orientações de fontes oficiais, de coletivos de educadores e da academia, que visam, construir um currículo, pensando numa escola, que chamaremos de “pós-colonial”, ou seja, que desconstrua paulatinamente a visão eurocêntrica, que ao longo de história vem disciplinando os corpos e conseqüentemente reproduzindo tanto do ponto de vista material quanto simbólico a nossa condição de colonizados. Isto é, de povos subalternos, político, econômico e culturalmente. Ao mesmo tempo em que propõe uma homogenia cultural e identitária definida pelos padrões europeus gerando a exclusão e/ou desvalorização de outros marcos identitários próprios das culturas locais.

Entendemos que o conteúdo que as crianças e adolescentes brasileiros aprendem na escola e que é tido como um conhecimento “universal” expressa na verdade valores,

conhecimentos, hábitos e sensibilidades de apenas um segmento da sociedade, constituído pela camada dominante, representando um patrimônio cultural feito por e para esta camada, reproduzido na escola com o objetivo de perpetuar tal estrutura de poder, precisa ser repensado enquanto estrutura curricular no ensino da educação básica.

Ainda assim, o desafio de aplicar a lei 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas brasileiras constitui-se em um grande desafio aos educadores que trabalham com as questões étnicas, pois a idéia não é apenas em incorporar novos conteúdos ao currículo, mas em avaliar como o próprio currículo foi estruturado, a quais interesses corresponde e em que valores civilizatórios e humanitários é pautado. Pois, estas leis trazem a possibilidade de repensar o currículo não só como o quê se aprende, mas como se aprende, para quê e para quem é destinada a educação escolar.

Portanto o currículo como artefato cultural e importante campo político para pensar e propor mudanças tanto em no que diz respeito as identidades, ao papel da escola como na construção de uma sociedade verdadeiramente diversa, plural tanto em suas identidades quanto em suas conquistas.

Os debates acerca da escola e do ensino atualmente encontram-se em evidencia. Tal fato deve-se a própria dinâmica da (pós) modernidade, que segue um movimento “globalizado” no qual se toma a escola como o lócus privilegiado do saber. Todavia, nem a concepção de “saber escolar” nem de “universalidade” estão isentas de questionamentos. Constatamos uma necessidade de refletir acerca destes saberes, ou seja, dos conhecimentos que por muito tempo balizaram os conteúdos ministrados nas salas de aulas e conseqüentemente as relações assimétricas que os legitimaram dentro e fora da escola. A seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros legitimou uma sociedade fundada na desigualdade, que por sua vez, privilegiou uma minoria e anulou e silenciou inúmeros segmentos, sujeitos e histórias.

Entendemos o currículo escolar como uma construção coletiva, ou seja, um discurso no qual estão implicados questões de saber e poder. Por isso mesmo defendemos a sua constante revisitação, isto é, um currículo que “espelhe” a dinâmica e a diversidade do social.

O currículo embora se constitua historicamente como um discurso nem sempre foi pensado assim. Como dirá Silva (2011) o currículo emerge como campo de estudo a partir da formação de um corpo de especialistas, de disciplinas e departamentos universitários, isto é, da institucionalização de setores especializados na burocracia

educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre o mesmo.

Para o autor, as teorias pedagógicas e educacionais que antecederam o momento no qual o currículo se tornou objeto de estudo, também se tratavam de teorias sobre o currículo, porém o sentido que se dá hoje ao termo deve-se a influência da literatura educacional americana (leia-se norte americana), que se consubstanciou a partir das condições que levaram a institucionalização da educação de “massa”.

Nesse contexto, início do século XX, nos EUA, a questão que irá pontuar os debates acerca do currículo será entre uma educação destinada a formar sujeitos para a economia ou para a democracia. Em si tratando de uma economia capitalista em plena expansão, não se podia esperar outra orientação senão a da ótica tecnicista.

Nesse ínterim, Bobbitt de acordo com Silva, escreve o livro (*The Curriculum*), considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Associando a escola e os seus fins a dinâmica industrial e administrativa do capitalismo, o currículo deveria se constituir em modelo no qual estivesse especificado de forma objetiva os resultados pretendidos; os métodos para a obtenção desses resultados e a mensuração que precisasse a obtenção ou não dos tais resultados.

Essa fórmula resultou numa orientação pedagógica que entendia o currículo escolar como um modelo-padrão elaborado por especialista que consistia na definição de conteúdos disciplinares, articulação de metodologias para a aplicação desses conteúdos, e avaliações para quantificar a absorção dos mesmos, pelos alunos. Lógica que ainda prevalece nas escolas de todo o país, em especial no estado da Paraíba. Ou como dirá Moreira (2000, p. 70) “são muito pouco frequentes as referências ao caráter multicultural de propostas curriculares dos diferentes estados e municípios do País”

Para Silva, será apenas a partir dos anos 60² propriamente com os movimentos sociais, políticos e culturais que abalaram partes significativas do ocidente e marcaram a década, que surgiram estudos pondo em xeque o pensamento e as estruturas educacionais tradicionais.

2. Os anos 60 serão marcados por uma série de movimentos entre eles, a independência das colônias europeias; protestos estudantis na França e vários outros países; continuidade do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; protestos contra a guerra do Vietnã; movimentos de contracultura; movimento feminista e liberdade sexual; luta contra a ditadura militar no Brasil. Esses são alguns dos movimentos que marcaram a década de 60 para Silva. Para ler mais sobre o tema consultar ROSZAK, Theodore. A contracultura. 2ª ed, Petrópolis – RJ. Editora Vozes LTDA, 1972.

A crítica a esse modelo educacional-tecnicista-fabril-capitalista advinha prioritariamente das leituras e reinterpretações marxista e teve em Althusser o seu mais alto expoente:

Creemos, portanto ter fortes razões para pensar que, por detrás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que estava à boca de cena, o que a burguesia criou como Aparelho Ideológico de Estado n.º1, e portanto dominante, foi o aparelho escolar, que de facto substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja (ALTHUSSER, p.62 s/d).

Podemos supor que para Althusser a escola na sociedade capitalista contemporânea torna-se tão ideológica e alienante quanto a Igreja na Idade Média. Segundo o mesmo, a escola passa a se constituir no principal “Aparelho Ideológico de Estado”, instancia na qual se reproduz a ideologia dominante de forma eficaz e instrumentalizada através dos currículos oficiais.

Surgem então às teorias críticas do currículo. Em oposição a essas, as teorias tradicionais não estavam segundo Silva, “absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes”. Ao contrário, tomava o *status quo* como referência e destinava-se a atividade técnica de elaboração do currículo. Enquanto as teorias críticas desconfiavam do *status quo* e o responsabilizava pelas desigualdades e injustiças sociais;

As teorias tradicionais são teorias de aceitação ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *comofazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2011, p.30)

A predominância no ensino do modelo curricular tradicional tem resultado em implicações políticas extremamente graves para a população brasileira e conseqüentemente para a sociedade em geral. Entre essas podemos assinalar o distanciamento entre os conteúdos ministrados em sala de aula e o cotidiano dos alunos; o silenciamento acerca das discussões étnicas e de gênero; a desvalorização das histórias locais e dos saberes populares tradicionais.

Como desdobramentos desse modelo, temos alunos desinteressados, professores desmotivados e conseqüentemente uma educação acrítica. Isto é, um ensino que não prepara alunos para lidar com a dinâmica da vida e da sociedade, exercer a alteridade, serem éticos, para agir politicamente, para se pensar enquanto sujeito social numa sociedade multiétnica, multirracal e multicultural. A exceção dos cursos profissionalizantes, que formam mão de obra para o mercado; a escola básica no Brasil em grande medida, não tem como foco a formação do aluno, antes, tem se constituído historicamente num instrumento de dominação, como diria Althusser, a serviço das classes dominantes e de sua ideologia. A reprodução do paradigma eurocêntrico explica, a nosso ver, o fracasso da escola no país.

Nesse sentido, é que se faz necessário repensar a escola e conseqüentemente seus currículos a partir de conceitos problematizadores, como multiculturalismo, alteridade e diversidade.

O multiculturalismo consiste num movimento teórico epistemológico e ao mesmo tempo numa prática social, isto é, num instrumento de luta política que contesta os preconceitos e as discriminações a que indivíduos e grupos culturais historicamente foram submetidos nos processos de rejeição e/ou silenciamento por sua condição de pertencimento identitário distinto dos padrões definidos como válidos e aceitáveis, tanto no espaço escolar como no contexto social mais amplo.

O multiculturalismo, tanto como instrumental teórico e campo político, tem sido o centro no debates atuais seja na educação seja na sociedade. Expressando a urgência em perceber a sociedade como uma composição de identidades diversas, seja étnica, de gênero, de classe, de padrões lingüísticos e culturais, seja de tradições ou de outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui, uma ruptura epistemológica com os paradigmas da modernidade, que defendia um projeto hegemônico de evolução e progresso “natural” da humanidade.

Em contraposição, a concepções iluminista que caracteriza a modernidade, o multiculturalismo identifica-se com a diversidade, a descontinuidade, e a diferença. Numa visão pós-moderna de sociedade na qual o sujeito é descentrado e as identidades estão em permanente processo de construção como diria Hall (2000).

Os Estudos Culturais, por sua vez, bem como as demais tendências “pós”, insurge-se contra a tradição que concebe a cultura identificada com as grandes obras literárias e artísticas, e com o modo de vida de uma elite burguesa. Em contraposição,

entende a cultura como a forma global de vida e experiência e um importante campo de luta em torno da significação social.

As Teorias Pós-Coloniais, assim como os Estudos Culturais e demais teorias pós, questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito moderno europeu em uma posição de privilégio. Todavia, o pós-colonialismo se distinguirá das demais correntes, sobretudo pela sua contestação de poder entre as nações. A percepção política macro defendida pelo pós-colonialismo para nos povos latino americanos e particularmente brasileiros é fundamentalmente importante, pois apresenta-se como um marco para a revisão de nossa história política e da historiografia clássica, bem como para a desconstrução de nossas identidades subalternas.

A escola deve ser o lugar no qual aqueles que a fazem, que são seus alunos, familiares, professores, gestores, funcionários além da comunidade em seu entorno, estejam sempre em diálogo. A escola, portanto deve funcionar em primeira instância para responder as demandas locais. Visto isso, entendemos que a importância de uma Educação em Direitos Humanos, favorece esse diálogo. E a proposta em construir um mundo mais digno só é possível se partimos da Educação em Direitos Humanos, sendo importante a sua inclusão ao currículo escolar.

Nesse sentido a educação voltada para os direitos humanos possibilita a formação de um senso crítico, reconhecendo os problemas históricos sociais, tendo a possibilidade de incentivar os conhecimentos multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar a respeito da condição humana. Essa educação ainda possibilita a promoção da justiça social, da valorização da pessoa humana, fortalecendo a humanização e a sensibilização bem como o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática.

“A educação é o único meio que tornará os seres humanos de fato humanos e uma das formas de combater a discriminação é investir em ações educativas que visem ao fortalecimento de grupos vulneráveis, ou seja, as maiores vítimas de violação aos direitos humanos.” (MAIA, 2010,p.85)

No entanto, “a conquista de direitos depende da luta pelos direitos”, e nesse sentido é interessante refletir que a cultura em direitos humanos deve fazer parte da vida cotidiana do indivíduo, fazendo os conhecer seus direitos e deveres, e acima disso entender que os direitos humanos são direitos que visam à proteção de todos e não se

limita apenas ao direito de criminosos (mito que estar vivamente vagando a mente de muitos) como por exemplo.

A Educação em Direitos Humanos nesse sentido se faz essencial não por uma obrigação, mas sim por uma questão humanitária, de valores e de compromisso social, como educadores cabe-nos ligarmos e entendermos que a educação das massas populares se faz através da participação de toda comunidade executando as mais diversas atividades em prol da dignidade, da sensibilização e da humanidade (no sentido de humanizar).

Como diria Silva (2008, p.103), a sensibilização dos sujeitos envolvidos, a proximidade com o contexto escolar da escolar, o conhecimento da problemática dos direitos humanos no contexto escolar e comunitário, a leitura crítica da realidade e sua articulação com os direitos humanos, a problematização das questões sociais que contribuem para violar a dignidade da pessoa humana, a fundamentação teórico-metodológico para compreender de que modo os direitos humanos são importantes para a consolidação de uma cultura democrática, a construção coletiva de ações culturais e educativas que respondam às demandas sociais, o processo de avaliação e acompanhamento sistemático .

Considerações Finais.

A atividade de ensino requer do profissional uma constante releitura dos paradigmas que compõem sua área de conhecimento, bem como, sua prática, mas, mais que isso sugere um exercício constante de observação do contexto. Isto é, sintonia e atenção as novas demandas próprias do devir histórico. Nesse interim, torna-se de fundamental importância o dialogo entre as várias instancias que trata da educação, em especial escola-universidade, e é ai que situamos o primeiro quesito de análise desse artigo.

No entanto, o educador é o fio condutor que possibilita uma Educação em direitos humano mais disciplinar, fazendo o aluno perceber a importância de seus direitos dentro e fora da sala de aula. Ainda assim lhes mostrando que além dos direitos á vida, direito de ser pessoa, direito a liberdade, direito a igualdade e a oportunidades, direito á moradia e a terra, direito ao trabalho, direito a condições justas, direito a participação das riquezas, direi á educação, direito á saúde, direito ao meio ambiente sadio, direito á participar do governo, direito a receber os serviços públicos e o direito a

proteção dos direitos que esses nos pertence por sermos humanos e são considerados fundamentais para o nosso desenvolvimento na participação da vida. É necessário militarmos pela educação e pelos direitos que nos envolve como corpo iguais em liberdades e valores .

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo. Ed. Moderna. Col. Polêmica, 2004.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1997.

FARIA, José Eduardo. *Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça*. São Paulo. Ed. Malheiros, 2002.

SILVA. Tomaz Tadeu, MOREIRA. Antônio Flávio. (orgs) *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHNEIDER, Dalton. *Desafios para os educadores: ensino de história local e multicultural*;

SELVA, Guimarães Fonseca. *A História da Educação Básica: Conteúdos, abordagens e metodologias*;

MOREIRAS, Alberto. *A exaustão da diferença. A política dos estudos culturais latino-americanos*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2001.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VEIGA-NETO, A. Foucault e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1996.