



A PLURIVERSALIDADE E SUAS INTERCONEXÕES COM O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ALESSANDRA FERREIRA¹

Resumo

Nos últimos quatro anos da história política e social do Brasil, foi possível constatar que ocorreu um recrudescimento de debates, políticas públicas e até mesmo de produção de materiais didáticos que contemplassem a valorização da Educação para as relações étnico-raciais, identidade de gênero e a implementação de um currículo Intercultural nas escolas. Diante disso, surgiram uma série de lacunas, afetando assim, profundamente, o contexto educacional brasileiro, pois docentes e discentes permaneceram tolhidos no que corresponde à autonomia do processo de ensino e aprendizagem, o exercício da cidadania e o convívio respeitoso, plural e democráticos entre os sujeitos diferentes. As imposições e interditos que caracterizaram as relações de poder instituídas pela última gestão do governo federal (2019-2022) contribuíram para um aumento alarmante de situações de violência na escola, cujas raízes encontram-se na disseminação de discursos de ódio nos grupos de WhatsApp, Facebook e Instagram. Para reverter esse quadro de vulnerabilidade social que as escolas estão enfrentando, na contemporaneidade, faz-se necessário ampliar a concepção de currículo, ou seja, permitir que a pluriversalidade de etnias, crenças religiosas, discussões pertinentes à identidades de gênero se materializem no chão da escola. Tanto as práticas curriculares quanto a formação continuada docente precisam ser atravessadas pelas diferentes narrativas que perpassam o cotidiano dos estudantes afro-brasileiros, indígenas, ciganos e tantas outras etnias/gênero que estão presentes nos mais distintos estabelecimentos de ensino e são silenciadas através de um apagamento sistêmico e institucionalizado.

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO, PLURIVERSALIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas ocorreu um crescimento de publicações direcionadas para problematizar o currículo e principalmente evocar as narrativas oriundas dos povos indígenas, quilombolas, ciganos e demais grupos fossem étnicos ou sociais, que tiveram

¹ Professora de História da Educação Básica da cidade do Natal e governo do Rio Grande do Norte, mestra em Ensino de História/ PROHISTÓRIA/UFRN.

suas existências silenciadas ou inferiorizadas diante de uma pretensa hierarquia conferida ao conhecimento científico outorgado por uma elite acadêmica, em linhas gerais, de origem branca e comprometida com a manutenção do status quo na sociedade contemporânea.

Segundo Silva (2010) muitos estudos epistemológicos foram se consolidando a partir do aprofundamento das teorias críticas e pós-críticas do currículo que permitiram não somente a compreensão de que existe uma intencionalidade política por trás de cada documento curricular que estrutura a seleção de conhecimentos legitimados na esfera pública ou privada, mas também, que para além do viés tecnicista e burocrático subjacente à determinada concepção curricular, não se pode descredibilizar as práticas curriculares que consistem na implementação dos currículos prescritos que podem contribuir para a superação dos ditames e diretrizes conservadores e hegemônicos.

Nas unidades de ensino, são muito comuns os relatos dos docentes, formulando críticas ao currículo prescrito, por ser outorgado por instituições hierárquicas como secretarias municipais ou estaduais de ensino. Entretanto, cabe aqui ressaltar, que para além desses documentos oficiais, relacionados às esferas do poder, seja da administração municipal ou estadual, o currículo também pode ser compreendido por práticas curriculares, o que significa dizer que, todo currículo materializa-se a partir das abordagens metodológicas aplicadas pelos docentes em sala de aula.

Outra possibilidade desse currículo inserir-se no cotidiano escolar é o chamado currículo oculto que, apesar de não ter sido explicitado, no planejamento docente, apresenta-se com frequência todas as vezes que os estudantes fazem questionamentos de assuntos ou temáticas que não estão diretamente contemplados na proposta pedagógica da aula.

Mesmo que os desafios sejam extremamente complexos quando o eixo central das discussões seja o currículo, se faz necessário, portanto, deixar explícito que o presente artigo dialoga com o conceito de currículo proposto por (SILVA,2010, p. 15):

O Currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos deve ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados

Nesse sentido, em se tratando da seleção de conhecimentos e saberes pormenorizados nos currículos, encontram-se as narrativas hegemônicas, que operam com vistas à reprodução dos cânones vinculados à uma pretensa superioridade dos europeus nas Artes, Literatura, História, Filosofia, Arquitetura e tantas outras formas de elaborar e difundir conhecimentos. Essa imposição da cultura eurocêntrica, também conhecida como eurocentrada consolidou uma concepção de currículo denominado de monocultural, que consiste em restringir todos os conhecimentos adquiridos pela humanidade apenas àqueles correspondentes aos concebidos pelos europeus.

Por privilegiar somente a narrativa eurocêntrica ou eurocentrada, houve uma intencionalidade em impedir que os conflitos protagonizados pelos grupos étnicos aflorassem na História do Brasil, desqualificando assim as lutas e resistências dos povos originários, povos ciganos e dos africanos escravizados, entre outros grupos que estiveram, propositalmente em uma condição permanente de subalternidade.

Diante disso, a escola foi relegada a ocupar um papel meramente reprodutivista dessa narrativa eurocêntrica, de caráter hegemônico e excludente. Com o objetivo de transcender esse viés político e, principalmente ideológico, esclarecem (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 35-36):

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante.

O contato contínuo com o outro, ou seja, o diferente amplia tanto a compreensão que temos do mundo quanto também favorece a troca ou partilha de novos conhecimentos. Desse intercâmbio cultural, resulta, portanto, a construção de nossas subjetividades como justifica (CANDAU, 2014, p. 38):

Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva desses processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalha-los constitui um exercício fundamental.

Nesse sentido, cabe então algumas indagações necessárias para compreender as consequências desse currículo monocultural para a sociedade contemporânea: qual a participação dos povos originários na constituição histórica e cultural do continente

americanos e do território brasileiro? Quais conhecimentos são provenientes do continente africano e são utilizados até hoje em dia por nossa sociedade? Por que os conhecimentos de apenas um grupo étnico (europeu) é reconhecido pelos livros didáticos e os demais conhecimentos oriundos dos povos indígenas, africanos e seus descendentes, assim como os povos ciganos não são validados?

Em consonância com as inquietações acima, foi que o presente artigo foi elaborado e tem como objetivos: problematizar o currículo intercultural, decolonial e pluriversal e seus possíveis desdobramentos para a prática docente na Educação Básica; sensibilizar os docentes das contribuições da pluriversalidade para a construção de um outro projeto educacional pautado nas diferentes cosmovisões e pautas identitárias; refletir acerca da concepção de currículo que possibilite tanto a articulação quanto a valorização das mais diversas narrativas de grupos étnicos distintos nas unidades de ensino.

Existe um consenso entre os estudiosos do campo de pesquisa do Currículo que os documentos oficiais das redes de ensino (sejam elas públicas ou privadas) priorizam narrativas hegemônicas, ou seja, pautadas em uma história linear, alinhada com o progresso da humanidade, cujos protagonistas dessas narrativas sempre são europeus ou norte-americanos. Dessa forma elucidada (FUCHS, 2019, p. 71):

Com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades. Logo, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola.

Diante do exposto acima, o pensamento decolonial apresenta um posicionamento transgressor que desconfia das narrativas hegemônicas e se retroalimenta, justamente, das lacunas e do que não foi sistematizado das diferentes versões da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira e dos povos ciganos.

Muitas dessas versões que não foram acolhidas e apresentadas como parte constitutiva do nosso legado cultural, são marcadas por conflitos, negociações e resistências em diferentes temporalidades que precisam ser problematizadas em sala de

aula, para que o mito da democracia racial seja banido dessas narrativas harmônicas e equivocadamente neutras.

Os saberes escolares tanto propagados nos livros didáticos quanto em outros materiais de referência selecionados pelos docentes em sala de aula, na maioria das vezes, referendam essa hierarquia existente entre a cultura eurocentrada e os demais povos e suas respectivas práticas culturais. Diante disso, se faz cada vez mais necessário aumentar os investimentos em formação continuada docente para que os mesmos possam ter acesso a uma maior diversidade de recursos didáticos pautados na representatividade de estudantes pretos, pardos e indígenas.

É imprescindível que se compreenda que a produção do conhecimento esteve muito tempo atrelada à manutenção dos privilégios sociais de determinados grupos dominantes e, conseqüentemente, os que permaneceram à margem da sociedade foram os excluídos e, intencionalmente, educados para a conservação dessas desigualdades sociais. Conforme explica (SILVA, 2010, p.78-79):

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atividades próprias ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade

A fragmentação do conhecimento científico em gavetas isoladas, presente em muitos currículos prescritos, impede a valorização dos diferentes sujeitos e suas respectivas agências na vida em sociedade. O que reforça, portanto, essa visão fatalista de destino, impossível de ser transformado.

O contexto educacional contemporâneo precisa ampliar as estratégias didáticas conectadas à interdisciplinaridade, vislumbrando assim uma significativa quebra de paradigmas tal como reflete (FUCHS, 2019, p. 176):

A pesquisa decolonial indica um suleamento epistêmico de superação do cartesianismo moderno. O diálogo entre os diferentes sujeitos históricos produz uma outra episteme, autêntica, transformadora das relações de trabalho e convivência entre as gerações. As raízes

históricas da trajetória cultural tensionam a retomada da centralidade da vida, do corpo, da sexualidade, dos vínculos afetivos, das dimensões sagradas e transcendentais que sustentam as cosmovisões e fazem emergir formas de integração do ser humano com seu ambiente vital. O ser humano, inacabado, pode produzir outras formas de se relacionar com as formas de vida existentes. O modelo racial eurocêntrico e explorador da natureza não condiz com a cosmovisão dos povos originários que buscam uma integração e cuidado com a vida. Os componentes curriculares previstos e exigidos pela legislação podem servir como espaços para um movimento de superação da colonialidade através do planejamento coletivo, da inclusão de outros saberes e culturas.

Esse modelo racial e eurocêntrico mencionado acima comprometido com a colonialidade do saber, ser e do poder operou no sentido de justificar a superioridade do europeu nos processos de dominação. O colonizador explora, centraliza os lucros e define quem trabalha e quais conhecimentos são merecedores de se perpetuar nas gerações posteriores.

Era, pois, imprescindível retratar os colonizadores a partir de uma perspectiva salvacionista e, ao mesmo tempo, alinhada com um futuro promissor e sinônimo de progresso científico e cultural. Os conflitos, decorrentes das tensões da convivência entre os europeus, africanos escravizados e povos indígenas foram escamoteados com o intuito de se construir um ideário de nação pacífica e voltada para a unidade territorial.

A interrupção dessa narrativa hegemônica eurocêntrica já foi defendida por diferentes teóricos, entretanto, no presente artigo cabe destacar a perspectiva da filosofia pluriversal.

A pluriversalidade, em linhas gerais, parte da seguinte premissa: todas as experiências particulares são constituintes de uma essência filosófica. Entretanto, apenas a filosofia grega é legitimada enquanto universal. O que ressalta, portanto, a desqualificação do saber do outro, por não ser europeu, conseqüentemente, não é digno de ser registrado, validado ou sequer conhecido sua forma de ser partícipe no seu respectivo território. Para elucidar essa concepção filosófica, cabe então explicitar o pensamento de (RAMOSE, 2011, p. 08):

Isto significa que é legítimo fazer e estudar filosofia a partir de um ponto de vista em particular. Fazer filosofia desta maneira exige disposição para reconhecer outras filosofias e, na verdade, engajar-se no diálogo com elas. O reconhecimento não é uma mera questão de cortesia. Ele é a realização filosófica da pluriversalidade do ser. Deste modo, o diálogo pertence ao mais íntimo significado da palavra



filosofia. Ele é a obrigação moral e científica de reconhecer a existência de filosofias que não sejam a nossa própria. Ele é o convite para estudar outras filosofias.

Essa permanente abertura à dialogicidade é o que permite adentrar na teia de conhecimentos partilhados em diferentes localidades. Cada subjetividade encontra-se atravessada por infinitas outras possibilidades de ser, existir e relacionar-se. Conforme afirma (MALDONADO-TORRES, 2023, p. 48): *“O corpo aberto é um corpo questionador, bem como criativo. Criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas”*.

O pensamento decolonial, intercultural e pluriversal atravessam as epistemologias e principalmente o fazer docente, quando no cotidiano da sala de aula, os estudantes são estimulados a aprender que não existe conhecimento melhor ou pior, que todo conhecimento é fruto de construções históricas e sociais. A esse respeito afirma (CANDAU, 2020, p. 11):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Em conformidade com esse pensamento, Nogueira (2012) também ressalta que um processo educativo comprometido com a equidade racial e, conseqüentemente, social precisa proporcionar esse encontro que resulte no polidiálogo, isto é, os diferentes sujeitos da ação educativa possam participar e construir coletivamente novas formas de aprendizagens colaborativas.

REFERÊNCIAS

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GRASFOGUEL Ramón (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professo (a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação. 37(1). Porto Alegre. Jan.abr. 2014. Disponível em:



<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>.

Acesso em: 1 de out. 2023.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Revista Cocar, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 30 set. 2023.

FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais [manuscrito]: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle/UNILASALLE. Canoas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1163/1/hlfuchs.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 22 março de 2023.

NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Ensaios Filosóficos, V. IV, out. 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5142876/mod_resource/content/2/04.%20mogue b. ramose - sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5142876/mod_resource/content/2/04.%20mogue%20b.%20ramose%20-%20sobre%20a%20legitimidade%20e%20o%20estudo%20da%20filosofia%20africana.pdf). Acessado em: 17 de julho de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documento de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

