

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15334 - Resumo Expandido - Trabalho - 5ª Reunião Científica Regional da ANPEd Norte (2024)

ISSN: 2595-7945

GT 01-Educação Intercultural, Educação Ambiental e Decolonialidade na Amazônia

CURRÍCULO, PRÁTICAS DE ENSINO E A CARÊNCIA DOS OLHARES DECOLONIAIS EM TERRITÓRIOS TRANSFRONTEIRIÇOS

Doraney Baía Mota - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Pedro Augusto Hercks Menin - UFRR-PPGE - Universidade Federal de Roraima

CURRÍCULO, PRÁTICAS DE ENSINO E A CARÊNCIA DOS OLHARES DECOLONIAIS EM TERRITÓRIOS TRANSFRONTEIRIÇOS

Resumo

Apresenta-se aqui um recorte referente a “currículo e práticas de ensino”, elementos que constituem uma pesquisa-participante, realizada em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública roraimense esua grande quantidade de imigrantes, sobretudo venezuelanos (2021-2023). Tal pesquisa analisou as relações formação-prática do pedagogo, ajustadas a um currículo formal estático, porque alicerçado na estrutura burocrática de “ensino estruturado”, que não proporciona o necessário espaço à percepção e vivência dos elementos não-visíveis como valores, cultura sentimentos etc. – envolvidos na Educação e, especialmente, no contexto transfronteiriço. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis licenciados em Pedagogia. A discussão dos resultados ocorreu a partir da análise de conteúdo, sob a compreensão de Bardin (1979). A análise dos dados, em contraposição à base teórica, apresentou dentre seus resultados a carência dos olhares decoloniais, como indicadores de possibilidades para o rompimento das práticas colonizadoras que são contraditórias à própria formação de pedagogo para a autonomia, a criatividade, a multiplicidade de ideias pedagógicas e a contextualização dos saberes, que deveriam favorecer o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: decolonialidade, currículo, práticas pedagógicas.

Introdução

Este trabalho reflete sobre as influências da perspectiva eurocentrista presentes na ação educativa escolar, perpassando-a, evidenciando que elas se têm perpetuado e sido nutridas nos bojos dos sistemas educacionais, concretizando-se nas práticas de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior em todos os campos do trabalho educativo.

Em que pese que os conhecimentos ensinados na escola fazem parte da própria razão de ser desta instituição, neles também pesam conteúdos e valores da colonialidade que, segundo Quijano (2009), buscavam avanço e dominação do sistema capitalista – pela imposição de seus padrões de poder originados na hegemonia racial/étnica – e detêm em suas raízes, visões geográficas e históricas dominantes na manutenção e expansão dos países colonizadores.

Considerando que o conceito de colonialidade envolve também outros campos de domínio, Mignolo (2010, p.12) apresenta a matriz colonial do poder como "uma estrutura

complexa de níveis entrelaçados", que envolvem o controle da economia, da autoridade, da natureza e de seus recursos, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, sendo necessário o estabelecimento de uma denúncia crítica sob a ótica da perspectiva decolonial, com vistas a reverter as perspectivas autoritárias e economicamente interessadas da primeira.

É importante lembrar que os conhecimentos acadêmicos, se trazidos ao ensino, criticamente, podem passar a apoiar decisivamente as visões decoloniais de povos que estão buscando resgatar seu protagonismo, identificando seus potenciais e poderes quanto aos seus bens, sejam econômicos, intelectuais, políticos ou de subjetividades. Na realidade roraimense, à população mais pobre, soma-se a grande presença de imigrantes, a quem se espera que mais que meramente "adaptados", possam ser ouvidos e partícipes de uma construção coletiva de sociedade.

Segundo Ballestrin (2013), o movimento global conhecido como "giro decolonial", busca "girar" a colonialidade em seu sentido oposto, buscando significar a resistência, de forma prática e teórica, em relação à colonialidade. Assim, compreende-se Decolonialidade como o movimento inverso ao colonialismo.

Para Mignolo (2003, p. 30), a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sua parte indissociavelmente constitutiva e se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Ao pensar sobre o rompimento desta matriz, chega-se ao decolonialismo que ainda precisa ser propagado e compreendido como um *processo de resistência* e não como um instrumento que já ocupou seu espaço e se estabeleceu.

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o colonialismo europeu não se transformou significativamente com o fim do colonialismo, pois a estrutura das relações foi mantida – dominador e dominado. Ocorreu, sim, uma transformação nas formas de dominação apresentadas pela modernidade e a formação de estados-nação em periferias.

A pedagogia decolonial compõe um movimento de categorias indígenas latino-americanas, dentre outras minorias, que não se restringem ao campo educacional. É parte de uma escola latino-americana de pensamentos contrapostos ao colonialismo eurocentrista e possibilita outras formas de pensar os elementos do conhecimento, mais justo e equitativo, "como movimento de resistência intelectual e política, originado de grupos explorados e oprimidos, e direcionado a uma radicalização crítica ao eurocentrismo" (Ballestrin, 2013, p. 108). Isso implica em estratégias de gestão, metodologias de Ensino adequadas e currículos inclusivos.

Metodologia

Buscando elementos de diálogo entre os pressupostos teóricos aludidos e a prática escolar, por meio desta pesquisa, os procedimentos metodológicos centraram-se em pesquisa

qualitativa, observações-participantes relacionadas à práxis, com momentos de diálogos e interações que discutiram como acontece o vínculo entre formação e prática do currículo de formação em Pedagogia e currículo escolar, e entrevistas com questionários semiestruturados sobre concepções e práticas do currículo; ressaltando que não se centrou apenas na objetividade atribuída à “consciência de classes”, que se sozinha pode dificultar a compreensão do conceito de devir, uma vez que para ela apenas a consciência racional seria suficiente. Sempre convém insistir que o projeto moderno de sociedade possibilitou, sem dúvida, avanços técnicos e tecnológicos à humanidade, em medida semelhante que a pretensão de racionalidade a ele embutida foi conivente com grandes catástrofes humanas, somando guerras sem fim e miséria econômica e, principalmente ética.

Foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1979) – considerando a perspectiva dos entrevistados, não apenas explicitamente, mas buscando o que talvez pudesse ter sido deixado nas entrelinhas – trazendo elementos da chamada realidade que, muitas vezes, ficam obscuros ou não suficientemente discutidos, a despeito de estarem ligados à colonialidade decolonialidade contexto escolar.

Resultados e discussão

Três meses de observação participante puderam ser contrastados com dados obtidos em entrevistas, havendo uma geral concordância quanto ao que foi observado e, posteriormente relatado nas entrevistas.

Ao conversar sobre definições do currículo formal, os entrevistados apresentaram elementos claros de uma compreensão coletiva de que “o currículo formal é importante e necessário porque é uma diretriz para se fazer o currículo real; é fundamental para direcionar o que fazer no processo de ensino aprendizagem” (P1, entrevistado/a na escola-campo, 2022).

Outra entrevistada afirmou: “já tive experiências de escola que não tinha currículo, a direção desconhecia como e o que era, tudo era muito solto e uma colega passava atividade e os estudantes diziam que já tinham feito” (P5, entrevistado/a na escola-campo, 2022). Essa vivência foi citada explicando com ênfase que sem o currículo, “*a escola não tem rumo a seguir no ensino*” (P4, entrevistado/a na escola-campo, 2022).

Sobre conhecerem ou não como as escolas municipais de Boa Vista-RR elaboram sua estrutura curricular, os entrevistados/as trouxeram elementos que confirmam a afirmativa “a estrutura curricular já vem pronta, não se tem autonomia para elaborar, porque todas as escolas municipais se utilizam do IAB [Instituto Alfa e Beto: programa de ensino estruturado que é comprado pela Prefeitura Municipal e implementado pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais, desde 2013]” (P3, entrevistado/a na escola-campo, 2022).

Ao serem questionados/as se participam de discussões para a elaboração do currículo formal das escolas municipais, todos afirmaram que sim. Porém, em suas explicações,

expuseram que são convidados apenas para cumprir formalmente a participação, uma vez que não podem, de fato, mudar nada no programa adotado (IAB) – razão pela qual, não se sentem motivados a se posicionarem. Ora, este programa

[...] através de Proposta Pedagógica pronta e acabada, encerra todo material editado, elaborado por sujeitos desconhecedores da realidade de cada instituição de ensino, o qual homogeneiza tanto o docente quanto discente, o que contraria uma perspectiva de ensino-aprendizagem reflexiva que, há décadas, vem sendo fomentada no meio educacional (Leal, 2011, p. 29).

Referente à percepção sobre a construção de um currículo “real”, paralelo ao currículo formal, a partir da realidade dos docentes e de seus estudantes em suas salas de aula, considerando a diversidade de saberes que eles trazem consigo a partir das experiências pessoais, ainda que seja mais desafiador e mais complexo, é fato, e os entrevistados se mostraram contemplados na fala de uma colega que afirmou:

Não acredito que o programa adotado dê conta do complexo processo de alfabetização e, por isso, a gente acaba trabalhando, paralelamente, da forma que cada um acredita que o aluno aprende, com metodologias específicas para alfabetizar [e admitiram] sim, trabalhamos um currículo real paralelo ao formal (P1; P3, entrevistados/as na escola-campo, 2022).

Sobre o currículo formal estar vinculado aos princípios democráticos para o exercício da cidadania, os entrevistados foram enfáticos: “*não está vinculado em seu todo, mas, tem elementos que são vinculados às práticas sociais da criança*” (P1, entrevistado/a na escola-campo, 2022) e citaram que as crianças da Educação Infantil vivem experiências relacionadas às práticas sociais, com base na Proposta Curricular Municipal, mas, o Ensino Fundamental é moldado ao ensino estruturado.

Quanto à ligação entre o currículo formal municipal e os saberes do currículo da formação em pedagogia, as falas seguiram os princípios de inexistência, haja vista a busca da formação em Pedagogia referente à autonomia docente, ao protagonismo estudantil, à criatividade e contextualização dos saberes, opostos ao ensino estruturado, que prioriza a execução do estabelecido.

Ao refletir se o ensino estruturado poderia ser considerado o currículo formal em implementação, uma metodologia, ou um percurso de ensino que não permite construções e está focado apenas no cumprimento das etapas para o alcance das metas, em geral constata-se que “o professor, aplicador do programa, apenas transmite um planejamento pronto e objetivo, como em uma educação tecnicista” (Leal, 2011, p. 25).

Analisando tal programa como um currículo formal, segundo Oliveira (2023), há três

pilares “a estratégia pedagógica fundamentada na ciência cognitiva da leitura, o conjunto rico e variado de materiais atraentes e a implementação de práticas de ensino estruturado pelos professores, escolas e secretarias de educação”.

Segundo os/as entrevistados/as, o “currículo real traz as difíceis realidades que são ocultas nas vivências”. São práticas indizíveis, porque tudo o que sai dos padrões do programa do ensino estruturado é redirecionado por meio das gerenciais que pontuam as falhas e apontam a retomada ao programa.

Sobre a construção de um currículo não visível, “oculto”, paralelo ao currículo formal, e não plenamente controlável pela racionalidade, houve unanimidade: “a gente acaba trabalhando muitas coisas que não são escritas e nem registradas de maneira formal, o que podemos chamar de currículo oculto” (P1, entrevistado/a na escola-campo, 2022).

Considerações Finais

No quadro de posicionamento “neutralizado” dos docentes, e de um programa de ensino estruturado como um “sistema de ensino” (Adrião, 2016) e não apenas como uma metodologia possível, mas a metodologia única utilizada por toda uma rede de ensino, e dentre as incompreensões de tantos docentes neste contexto, tem-se ainda muitos professores que discursam sobre gestão democrática, liberdade e autonomia, e se utilizam de citações de Paulo Freire.

Pensando que “a análise adequada do currículo há de estender-se desde um extremo propriamente prescritivo a outro propriamente interativo” (Ângulo Rasco, 1994, p. 19), foi óbvio que o currículo do ensino estruturado, na consciência dos entrevistados, nega este ideal. Nele, impregna-se o colonialismo, e ao recorrer a práticas de decolonialidade é preciso pensar que os distintos territórios constituintes de uma escola nesta realidade transfronteiriça roramente, precisam de olhares múltiplos, compreendendo as dimensões políticas e dialógicas da prática, que se desnudem do mito de que há detentores de saberes, mentes “iluminadas” para a construção de ideias únicas sobre o que é “certo” – que deve, por isso, ser aceito passivamente e executado pelos demais.

Referências

ADRIÃO, Theresa. A privatização da escola pública – Série “**Conquistas em Risco**”. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco>, 2016. Acesso em: 14 abr. 2023.

ÂNGULO RASCO, José Félix; BLANCO GARCIA, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. s.l.: Aljibe, 1996.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência**

Política, Brasília, v. 11, p. 89- 117, maio-ago., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYYPbwwXH55jhv/?format=pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: 70, 1979.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

LEAL, Andreia Tomazetti. **Reconfiguração das práticas pedagógicas na gestão escolar: um estudo dos efeitos do Programa Alfa e Beto de Alfabetização em Escolas Públicas**. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2678?locale-attribute=es> 2011. Acesso em: 13 mar. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. – São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **20 anos de sucesso do Programa Alfa e Beto de Alfabetização**. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/20-anos-de-sucesso-do-programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao>, 2023. Acesso em: maio, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.