

Qual é a escola que desejamos?

Schirley Alves Batista

Mestranda em Educação, UEMG,

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2014342291280165>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.88.15

RESUMO

Esta reflexão objetiva indagar a respeito da escola que, nós brasileiros, desejamos. A partir de leituras a Butler (2020), Gomes (2012) e Sodré (2012) sobre temas como relações étnico-raciais, diversidade, descolonização dos currículos escolares, pôde-se verificar o que as bases curriculares podem dizer sobre o futuro Educacional da Nação. Ao final, conclui-se que a educação tem ocupado posição no campo discursivo dos economistas, fazendo-se sobrepor o capital aos argumentos étnicos-humanistas.

INTRODUÇÃO

É tempo de reflexão, de introspecção e, nem tanto, mas de isolamento social. O mundo se mobilizou na busca por uma vacina eficaz contra a Covid-19. A economia mundial também encontra-se sorumbática. Mas, por conseguinte, é tempo de voltar a viver, de acreditar, de pensar o futuro com esperança. Afinal, é tempo de que mesmo? São duas medidas, são dois polos que dividem opiniões e que fazem lembrar a luta do bem contra o mal. Contudo, neste tempo de muitas e de fortes tempestades as quais enfrentam a humanidade, o que enunciam os ventos da mudança?

Ao se deixar um cenário de pandemia, reforçam-se as lentes para se visualizar a fome, o desemprego, o subemprego, o abandono e, até mesmo, a invisibilidade social, a precariedade da educação, a superpopulação, a forma absurda de geração de riquezas, a indiferença à saúde ecológica da Terra, o êxodo, o domínio de tecnologias, a mudança de paradigma energético e produtivo, enfim; em meio a tudo isso, visualiza-se também um processo de modernização de cunho econômico, político, social, comportamental. São mudanças de toda ordem e que, se acredita, têm trazido inquietação ao cidadão e a algumas autoridades, religiosas, inclusive.

É sabido o papel fundamental e o caráter transformador da Educação. De modo que falar sobre educação tornou-se um fenômeno necessário, uma vez que todos passamos por processos educacionais, pelos mais variados processos de ensino-aprendizagem possíveis e, comprovadamente, mudamos os fatos, fazemos história. *Eu-tu, aqui, agora*. E, nessa pluralidade de vozes, a qual está submetida a humanidade, deve-se estar alerta a todas essas transformações oriundas, ou não, da contemporaneidade. Lembrando-se de que as reformas políticas, as inovações, enfim, impõem reformas educacionais.

Por conseguinte o que versam os projetos e as propostas educacionais, no Brasil? O que as bases curriculares mostram à sociedade sobre as políticas públicas a serem cumpridas pelas autoridades, sobre o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, sobre o exercício pleno da cidadania? Estaria o brasileiro “perdendo”, sutil e paulatinamente, o seu status de cidadão, ou esta proposta, continua sendo para minorias privilegiadas? Essas são indagações necessárias para este contexto social em que a consciência crítica é posta à prova e para investigar o que as bases curriculares dizem sobre o futuro Educacional da Nação.

Inegáveis as diferenças em nosso País: diferenças sociais, raciais, regionais, ideológicas, políticas, religiosas. Contudo se faz necessário saber se essas diferenças são inclusivas ou exclusivas, se dialogam com a realidade sociocultural do brasileiro, se dialogam com as necessidades das escolas na singularidade e na pluralidade de cada uma deles especificadamente.

Quanto à diversidade cultural brasileira, esta deve ser vista como um patrimônio a ser valorizado e estudado. A professora Nilma Lino Gomes (2012, p. 99) ensina que:

quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

A primeira parte dessa citação, marcada pela locução adverbial *quanto mais*, ao mesmo tempo que denota intensidade, também, sugere uma gradação crescente que se acentua com os verbos *ampliar*, *universalizar* e *democratizar*, seguida de seus respectivos complementos, o direito à educação, a educação básica e o ensino superior, faz o leitor pensar em números, pois, ainda, conclui: *mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento*, reforçando a eficácia desse circuito humanitário com o adjunto adverbial de tempo antes.

Esses sujeitos, ao entrarem para o espaço escolar, perdem a invisibilidade, levam consigo *conhecimento, demanda, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias*. Essa visão holista, presente na primeira e na segunda parte da citação alhures, causa um estranhamento na medida em que exige que seja necessário ressignificar o espaço escolar para compreendê-la, para assimilá-la. Trazer à memória o espaço que conhecemos e o espaço escolar que desejamos e merecemos. Exige-nos propostas emancipatórias, pensar as políticas públicas, os investimentos direcionados a esse espaço. Pensar os currículos escolares.

Quanto aos currículos, Gomes (2012, p. 99) diz que esses sujeitos *questionam-nos*. Currículos *colonizados e colonizadores*, os quais não comunicam com a diversidade própria do Brasil. Fazendo-se entender que desse modo não podem apresentar resultados positivos e eficazes aos processos de ensino-aprendizagem e que é necessário pensar com mais intensidade, faz-se necessários lembrar a história (do Brasil e da Educação, no Brasil), o espaço geográfico, a política, a sociedade brasileira e suas demandas identitárias, para, finalmente entender a importância dos currículos na busca pelo conhecimento.

Esse raciocínio de Gomes (2012, p. 99) demonstra um movimento circular porque passa pela educação, pelo espaço escolar, pelo sujeito e tudo a ele relacionado, pelo currículo e apresenta mais resultado, mais inclusão social. Contudo, ainda, apresenta um movimento em espiral quando afirma que os *sujeitos antes invisibilizados* questionam os currículos *colonizados e colonizadores* e exigem (os sujeitos) propostas emancipatórias, estando presentes neste raciocínio a tese, a antítese para se chegar a uma nova síntese: a proposta de mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior.

Ainda, se pode verificar o propósito humanitário e a preocupação com a formação humana, contidos nesta fala da autora, cujo foco está nos *sujeitos* com seus *conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade* (incrível), *condições de vida, sofrimentos e vitórias*. E, conclui que são necessárias “mudanças de representação, de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

Nesse sentido, Gomes (2012, p. 100) lança um flash de luz sob o seu leitor e propõe

uma reflexão sobre mudanças de representações, sobre a escola como lugar de poder, o lugar onde ocorrem os embates entre o poder e o saber, o lugar onde são construídas subjetividades bem como indaga sobre os antigos privilégios e as novas políticas e sobre os currículos, e o faz, utilizando-se da história de Besouro de Mangangá, contada no teatro, uma vez que as escolas e as universidades não conseguem fazê-lo sozinhas. Entende-se, a importância da cultura, do diálogo interno e externo à ciência, do diálogo entre os campos do conhecimento.

Gomes (2012, p. 101) fala da luta, da vida pós-abolição e da resistência da população negra, a partir da história do capoeirista Manoel Henrique Pereira, o Besouro Cordão-de-Ouro, enfatizando a relação entre conhecimento, cultura e ação política e esclarecendo sobre os denominados currículos colonizados e colonizadores: “[...] uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo que ainda precisa ser rompido e superado” (GOMES, 2012, p. 102).

Explica a autora:

Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p. 102).

Registra-se, “um dos passos para uma inovação curricular na escola” (GOMES, 2012, p. 102). Então, descolonizar os currículos, um desafio à luz da Lei de Diretrizes e Bases, alterada pela Lei nº 10.639/03; que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*: “resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos, assim como Besouro Cordão-de-Ouro, o capoeirista cuja história foi contada durante o espetáculo teatral” (GOMES, 2012, p. 104).

Contudo os desafios são recorrentes, seria necessário pensar o lugar das questões raciais nos currículos, a formação de professores para trabalhar assuntos relacionados a essa temática e para lidar com a diversidade, adequadamente. Gomes ensina que: “O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do ‘outro’ [com quem se fala e de quem se fala], interpretações diferentes e confrontos de ideias” (GOMES, 2012, p. 105). De fato, esse dialogismo aponta para questões desafiadoras: lidar com a diversidade, principalmente, quando dizem respeito a questões de caráter identitário.

Depreende-se que a autora pensa esse sujeito ativo, responsivo, capaz de questionar suas representações de mundo e os estereótipos sobre as relações de poder, de saber. A escola é esse espaço de poder, mas também o lugar da resistência. Eis outro grande desafio: *reeditar* a história da escravidão, da África, dos africanos, dos afrodescendentes, dos brasileiros nesse contexto social marcado, cada vez mais, pelo capitalismo, pela globalização, pelo neoliberalismo. Para descolonizar os currículos implica conflitos, confrontos e compreensão do porquê da persistência colonial, da manutenção do poder e das desigualdades.

A intertextualidade proposta pela autora, bem como a interdiscursividade presente na história de Besouro Cordão-de-Ouro e nos processos de descolonização dos currículos escolares e na luta pela igualdade étnico-raciais, ou seja, esse movimento cultural para além do domínio discursivo educacional e dentro dele, revela para Gomes (2012, p. 108) que: “algo está mudando”. Porém a Professora Nilma Lino Gomes finaliza o artigo *Relações étnico-raciais, edu-*

cação e descolonização dos currículos com um parágrafo socrático, deixando ao leitor a tarefa de pensar a diversidade étnico-racial, o currículo e a formação de professores.

Iniciando pela tarefa proposta de pensar a diversidade étnico-racial, tem-se uma temática atual, bastante discutida no Brasil e mundo afora. A diversidade étnico-racial, as relações étnico-raciais: monoculturalismo. O homem negro e a mulher negra continuam apresentando resistência, não apenas na área educacional, mas também resistem à violência física, a não-física - em particular as de negligência e discriminação -, conforme estudo da escritora Judith Butler, também professora da cadeira Maxine Elliot de Literatura da Universidade da Califórnia, Berkeley (2020, p. 5).

São manchetes de jornais e de noticiários, dentre outras: Negros são as maiores vítimas de violência contra LGBTI+, aponta Atlas da Violência (<https://www.almapreta.com>); Atlas da Violência: assassinatos de negros crescem 11,5% em 10 anos (<https://agenciabrasil.ebc.com.br>). Contudo Judith Butler, em entrevista a Francis Wade, no dia 14 de maio de 2020, afirma que:

um único ato não pode representar padrões repetidos ou formas estruturais ou institucionais de violência. O golpe físico é mais gráfico e imaginável e, quando a violência assume essa forma, é mais fácil encontrar e responsabilizar a pessoa por tê-lo desferido. A responsabilização se torna mais complexa, e não menos urgente quando a pessoa que dá o golpe afirma estar seguindo uma política ou de prisão, injustas, ou agindo em nome da segurança nacional (BUTLER, 2020, p. 6).

Nesse caso, a quem responsabilizar? Muitas vezes a vítima não se sente na condição de injustiçado(a), por uma questão puramente cultural; outras, procuram as respectivas Corregedorias, quando a violência é praticada por um servidor público; ou ainda, processam os respectivos autores. Lembrando que essa violência não-física pode ser simbólica, psicológica, enfim. No Brasil, talvez o mais conhecido seja o crime de racismo, com previsão constitucional - artigo 5º, inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (www.planalto.gov.br).

Butler (2020, p. 7) também sinaliza para a vulnerabilidade do trabalhador (dispensáveis e substituíveis), para as questões carcerárias, bem como é questionada sobre os índices de mortalidade de negros e idosos vítimas da Covid-19. Nesse sentido a autora critica desatualizada ideia de imunidade de rebanho e afirma: “é claro que são as minorias negras e pardas que compõem o grupo de vulneráveis ou não destinados a sobreviver” (BUTLER, 2020, p. 9). [...] “a imunidade do rebanho levaria ao aumento do isolamento, desemprego e ostracismo daqueles considerados mais vulneráveis” (BUTLER, 2020, p. 10).

Nesse sentido, poder-se-ia visualizar um tipo de violência institucional. Segundo Butler (2020, p. 11),

Uma vez que a lógica da imunidade do rebanho seja aceita por aqueles que desejam abrir a indústria e até as universidades, o pressuposto a seguir é que os jovens e saudáveis adoecerão e ser recuperarão, aumentando o número de pessoas com anticorpos [que estarão] prontos para trabalhar [...] afetando pessoas que pertencem à classe vulnerável. O resultado é que a classe vulnerável é deixada para morrer, por uma política que decide com antecedência quais vidas são valiosas - produtivas, úteis - e quais são dispensáveis (BUTLER, 2020, p. 11).

Com isso, Judith Butler chama a atenção para o racismo estrutural, para as práticas racistas nos cuidados com a saúde. E critica: “É tentador responsabilizar uma única pessoa pelo racismo, mas quando o racismo é estrutural, sempre são muitas as pessoas que estão reprodu-

zindo as estruturas” (BUTLER, 2020, p. 14). Tal crítica permite um paralelo entre o racismo estrutural e a colonização dos currículos escolares. Tudo passa pelo institucional que são fragmentos de poder, os quais moldam as nossas representações de mundo, os nossos imaginários. De modo que se faz necessário descolonizar os currículos, as instituições, descolonizar-nos.

Para tanto, Judith Butler (2020, p. 19) também critica o individualismo neoliberal: “Na minha opinião, uma ética e uma política de não-violência devem ter caráter global, reformulando a fronteira como um local de relacionalidade controversa, mas crucial” (BUTLER, 2020, p. 20). E complementa: “o individualismo é baseado na negação dessa relacionalidade. Se impusermos limites regionais, nacionais, religiosos, raciais e de gênero às relações pelas quais somos definidos, aderiremos a identificações de grupo que reproduzem a lógica de exclusão à qual a não-violência se opõe” (BUTLER, 2020, p. 19).

O que também relaciona-se às palavras de Gomes (2012, p. 105) a respeito do dialogismo, bem como a tudo que se relaciona com a identidade cultural, com a condição de pertencimento, que pode ocorrer da relação com a terra, com os ancestrais, com a própria história de vida de cada indivíduo e que vai impactar nos processos de ensino-aprendizagem, por meio da descolonização dos currículos escolares, das instituições. A visionária Gomes (2012) e Butler (2020) dialogam, falam da busca pela igualdade social, pela visibilidade, pela diversidade étnico-racial, enfim.

Sodré explica a identidade cultural: “Negro, índio, mestiço e mulato seriam, por conseguinte, formas incompletas do “homem pleno”, modelado pelo europeu. Essa doutrina serviu à expansão do colonialismo europeu, ao tráfico atlântico de escravos à biologia racialista” (SODRÉ, 2012, p. 50). E da biologia racialista à dimensões culturais de onde provêm as nossas representações e os nossos imaginários, para confluírem para outras instâncias educacionais. Sodré desperta o seu leitor para a importância do discurso, e para os seus respectivos enunciados na sua condição de verdadeiro ou falso.

Explica Sodré : “Um absoluto da razão. O colonialismo - ou, como alguns preferem, a “colonialidade” é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial as instâncias educacionais por meio de textos canônicos e por informação pública” (SODRÉ, 2012, p. 22). Sodré sinaliza para o saber único, para a monocultura do saber. A Europa berço do estado nação, da civilização. Atribuindo esse discurso à religião e à igreja, também, vistos como lugar de poder, bem como aos processos de subjetivação aos quais somos submetidos.

Se por um lado “o colonialismo clássico baseava-se na exploração territorial econômica e política dos povos submetidos pela força das armas. A exploração deu lugar à dominação: hoje, persiste aquilo que [...] costuma-se chamar colonialidade, ou seja, a dominação de caráter cultural, que nega igualdade ao diferente” (SODRÉ, 2012, p. 42). O que também leva à reflexão sobre a questão da indústria cultural, pensada e produzida para o mercado que se encontra inserido nos mais variados domínios discursivos, o educacional, inclusive.

Nesse sentido, Sodré cita Santos (2012, p. 42):

Preocupado com a descolonização, Santos propõe uma utopia crítica que se pretende “rebelde”: *a ecologia dos saberes*, ou seja, a admissão a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês, deixando claro que “isso não significa que tudo vale o mesmo (Santos *apud* SODRÉ, 2012, p. 42).

Diferentemente do colonialismo que busca o rebaixamento do “Outro” pelo monismo interpretativo, a descolonização busca a pluralidade de vozes, a valorização da cultura, da condição de pertencimento. Contudo com os gastos sociais oriundos deste momento pandêmico, dentre outros aspectos sociais, legais (marco tecnológico, no Brasil), políticos, mercadológicos (empreendedores), e até mesmo por influências neoliberais, a educação ocupa posição no campo discursivo dos economistas, fazendo-se sobrepor o capital aos argumentos étnicos-humanistas, sustentados pela modernidade pedagógica e pelas mudanças ocasionadas desta interdiscursividade.

De modo que pensar a descolonização de currículos escolares, bem como pensar a capacitação de professores para melhor trabalhar a descolonização nas escolas continuam sendo um desafio para pesquisadores e educadores. Por tudo isso, é preciso ser um “realista esperançoso” (Ariano Suassuna). “É preciso ter esperança do verbo esperar” (Paulo Freire). Afinal, qual é a escola que desejamos?

REFERÊNCIAS

BUTLER Judith: A violência da negligência. <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/05/judith-butler-violencia-da-negligencia.html>

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: RJ, 2012. (Ler capítulo 1, p.11 a71).

NILMA, Gomes. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. In. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-negros-crescem-115-em-10-anos>

<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/negros-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-contralgbti-aponta-atlas-da-violencia>