

COLUNA

(DES)PENSAR AS COLONIALIDADES PARA A FORM(AÇÃO) DOCENTE

Mariana Fernandes dos Santos

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL A PARTIR DOS SABERES CURRICULARES QUILOMBOLA

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, seja ela de educação básica, graduação e pós-graduação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a garantia do acesso das classes sulbalternizadas à educação escolarizada continua sendo um desafio, diante dos processos históricos nacionais de uma educação pautada na vida produtiva para o mercado de trabalho. Nessa esteira, materializar uma proposta de educação contra-hegemônica que confronte a subestimação e silenciamento da classe trabalhadora e juventude em geral, significa movimentar perspectivas humanizadas e humanizadoras, forjadas na articulação de educação e trabalho, uma agenda que demanda a construção de um projeto de sociedade de justiça social e uma educação integradora.

Ademais, existe a responsabilidade legal, pedagógica e política dos Institutos Federais – IFs (Lei 11.892/2008), que trazem em sua criação a defesa de uma educação democrática e emancipatória, o que requer ações educacionais intra e extra-muros, que contemple a diversidade e a diferença de etnias, raças, identidades, classes, idades, capacidades e processos de aprendizagem, na materialização dos currículos.

Nesse sentido, Gramsci (1998) sinaliza uma proposta de Ensino Médio Integrado-EMI, a partir da concepção de escola unitária, de formação humanista ou de cultura geral, que caminha na tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los proporcionado condições de maturidade e capacidade, levando-os à criação intelectual e prática à certa autonomia na orientação e na iniciativa. Nesses termos, o ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente, assim como a escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional, na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente

ilimitadas.

Ciavatta e Ramos (2011) defendem à integração, a concepção de formação omnilateral, uma perspectiva de formação humanizada que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Essa concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da maneira como são ofertadas. Nesse sentido, para as autoras, essa proposta de integração a partir da omnilateralidade dos sujeitos, tem como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e o contraditório no desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse prima, as autoras citadas acima sublinham o trabalho como princípio educativo, ou seja, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que busca proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerado como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Além disso, a apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelos modos de produção, ainda que possa compreender as relações sociais e suas condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

A ideia de formação integrada visa superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Busca-se então, superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, dos conhecimentos que estão na sua origem científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Enquanto formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005).

Nessa esteira, o Ensino Técnico Integrado ao Médio, dos Institutos Federais surgem em 2008, no bojo da tentativa de distanciamento da formação dicotômica e elitista, tendo como cerne a formação unitária, reconfigurando a formação básica. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino profissional integrado ao ensino médio deve

garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Uma formação integrada, nos termos da politécnica e omnilateralidade, mesmo com algumas ressalvas, por exemplo, de não demarcar as questões raciais na intersecção com classe¹, é uma importante proposta que referência a criação dos Institutos Federais, principalmente pensando nas políticas afirmativas que possibilitaram o acesso ampliado das filhas e dos filhos de trabalhadoras/es e o fortalecimento da interiorização das instituições de ensino de graduação, pós-graduação e de formação profissional e tecnológica.

A integração curricular como uma teoria da concepção de currículo está ocupada em ampliar as possibilidades para a integração pessoal e social por meio da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 1997). Nesses termos, integração curricular ocupa-se da problematização de questões sociais e pessoais, independente de conhecimento disciplinar, e sim a epistemologia das disciplinas escolares, diante disso, defendemos as epistemologias e saberes das comunidades quilombolas como um caminho para ressignificar a concepção de educação omnilateral no currículo integrado do EMI dos IFs.

Segundo Soares² (2016) a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, considerando a Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por conta disso, trata-se de uma política pública em construção, em que o movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais historicamente ausentes no currículo escolar. Gomes (2015), explica que as pessoas ex-escravizadas mantêm a resistência no Brasil do século XXI, organizadas em comunidades remanescentes quilombolas, que produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial, na tentativa de preservar suas histórias.

Silva (2013), quando diz sobre comunidade remanescente quilombola ressalta que é

¹ Considerando o cuidado de não cairmos em anacronias, entendemos também que mesmo com a lei 10639/03, ainda não tínhamos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, uma frente de debate sobre as questões raciais, na verdade, isso é bem recente, e mais recente ainda, quando tratamos das questões quilombolas.

² Primeira Quilombola Doutora do Brasil, pela Universidade Federal do Paraná - Informação da própria autora do texto.

uma reconfiguração de possibilidades, contrariando o foco somente do processo de luta negra no Brasil, para reagendar os direitos civis e sociais dos povos africanos e suas descendências em Diáspora, justificados pela manutenção das identidades e ancestralidades. Por conta disso, a construção do currículo integrado pautado nos saberes dos povos africanos, em especial, quilombola, para além de uma questão de lei e de reparação histórica é uma maneira de garantir, por meio da transversalidade, a abordagem antirracista nas instituições escolares e para fora delas.

Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como uma pedagogia decolonial e trazemos para esse debate essa pedagogia como uma possibilidade para a construção de educação omnilateral pautada nos saberes quilombolas, considerando que essa pedagogia trata sobre as tensões, lutas e desafios das relações culturais, tendo em vista que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A implementação dessas políticas, segundo as diretrizes deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada e realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

Dessa forma, os saberes construídos pelos Movimento Quilombola e Movimento Negro vão ao encontro da interculturalidade crítica que é uma construção de/a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que, para (WALSH, 2007), também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes, pautas que também interessam à educação omnilateral e politécnica, esta última, em termos mais gerais, é a relação entre formação intelectual e produtiva, (SAVIANI, 2007).

Outro caminho importante de articulação com os Saberes Quilombolas, é o referencial teórico-metodológico de abordagem afrocentrada, de cosmovisão africana, se constituindo uma pedagogia de Preto para Preto e para Branco, é a Pretagogia (PETIT, 2015), que além de outros princípios e ensinamentos, que envolve o corpo como produtos de saberes;

reconhecimento da sacralidade; autorreconhecimento afrodescendente; circularidade, tem como centro, o resgate e a valorização da tradição oral como conexão com os seres da natureza. Princípio marcante diante da supervalorização da escrita nos espaços escolarizados, seja de educação básica, ou de graduação e pós-graduação.

Para Petit (2015), as sociedades de tradição oral, como são as africanas, têm frequentemente sido consideradas inferiores às ocidentais modernas por não terem a escrita e o livro como veículo do saber e da herança cultural. Nessa esteira, vemos a oralidade como uma modalidade/habilidade complexa e não como uma alternativa diante de alguma limitação determinada pelas normatividades reducionistas. Vemos então um ponto de partida para a reconstrução contra-hegemônica de um currículo integrado a partir dos saberes quilombolas.

Pelo dito até aqui, podemos afirmar que existe uma importante relação da Educação omnilateral com os saberes Quilombolas, bem como a possibilidade de ressignificar a proposta de educação omnilateral constituinte da concepção do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs considerando as postulações da formação integrada dessa proposta que prevê na integração, uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida , o trabalho, a ciência e a cultura, no processo formativo.

Dito isso, podemos afirmar que os Saberes Quilombolas em articulação com outras Pedagogias decolonias/pós-colônias, são diretrizes necessárias à construção de um outro currículo do Ensino Médio Integrado com vista à garantia de direito e representação dos sujeitos em sua diversidade e diferença.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, Parecer nº 16, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.982**, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DOU de 30 de dezembro de 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Circulo do livro, 1998.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.

SOARES, G. E. Educação Escolar Quilombola: Reafirmação de uma política afirmativa. **Reunião Científica Regional da ANPED- Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, UFPR-Curitiba-Paraná, 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/artigo_edimara_goncalves_soares.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Egnaldo Rocha da. **Comunidade negra rural de Lagoa Santa: história, memória e luta pelo acesso e permanência na terra (1950-2011)** 2013. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03**. Fortaleza, EdUECE, 2015.
VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: ZERBO, J-KI. História geral da África. São Paulo: Ed. Ática, 1982. p. 152-180.



Filha de Dona Nalva e Mãe de Ana Flor. Egressa de escola pública. Escritora. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Mestra em Estudo de Linguagens. Especialista em Literatura Africana, Indígena e Latina. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Especialista em Educação a Distância. Possui licenciatura em Letras-Vernáculas e em Pedagogia. Atualmente é Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA, atua na Educação Profissional e Tecnológica e Currículo Integrado, nos níveis/forma Ensino Técnicos Integrado ao Médio, Técnico Subsequente, Graduação e Pós-Graduação. Docente permanente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT do IFBA. Atuou como Leitora Crítica do PNL 2020 (MEC). Colunista da revista África e Africanidades (ISSN 1983-2354). Diretora Acadêmica do IFBA-Eunápolis. Desenvolve estudos em grupos de pesquisas do IFBA (Líder do grupo de pesquisa GEICES) e interinstitucionais, nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica, Currículo, Formação docente, Educação, Inovação e Tecnologias Sociais, Análise do discurso em movimentação decolonial e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes

temas: Política linguística, Educação Linguística, Letramentos, Interculturalidade, contra-colonialidades, Gênero, Educação das/para relações Étnico-raciais e Diversidade sexual. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os (ABPN). Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Membro das comissões de trabalho no IFBA para implantação dos NEABis e bancas de Heteroidentificação. Coordenadora do NEABI- IFBA- Eunápolis. Membro do Conselho Geral de NEABis-IFBA. Membro da comissão que construiu a Minuta da Política de Prevenção e Enfretamento ao Assédio Sexual e Moral no IFBA.