
**Para descolonizar o currículo de Pedagogia da
Universidade Federal de Rondônia**

**Carmen Tereza Velanga
Marcos Garcia Neira**

1 O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia

Rondônia abriga pessoas vindas de todas as partes do território nacional, além de pessoas provenientes de outros países. Especialmente a partir da sua constituição como Estado em 1981, foi alvo de fluxos migratórios não planejados atrelados a ciclos econômicos distintos, como o da borracha, o da madeira e o do ouro, além do movimento ocupacional patrocinado pelos governos militares. O resultado foi um povoamento desordenado e uma permanente condição de dependência do poder federal.

Misturados aos traços amazônicos da população, encontram-se goianos, paranaenses, paulistas, mineiros, gaúchos, capixabas, baianos, mato-grossenses, sergipanos (cuja presença é marcante nas cidades do interior do Estado), além de cearenses, maranhenses, amazonenses, acreanos e haitianos, que se fixaram em Porto Velho e Guajará-Mirim, as duas cidades mais antigas do Estado.

A Universidade Federal de Rondônia (Unir) é um dos marcos históricos da transformação de Território Federal para Estado, sendo agente estratégico do desenvolvimento da região amazônica. Criada pela Lei nº 7011, de 8 de julho de 1982, é a única instituição de Ensino Superior pública de Rondônia. Possui cursos nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena.

A criação do curso de Pedagogia está relacionada ao processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), efetuado entre 1960 e 1980; às ações do Projeto Rondon; ao Centro Rural Universitário e Ação Comunitária (CRUTAC) e aos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo

de Educação daquela instituição quando se realizaram programas de qualificação para professores e técnicos em 1971. A iniciativa foi ampliada aos territórios da região amazônica. É o caso do Amapá, Roraima e Rondônia, cuja ação foi coordenada e executada pelo então recém-criado Centro de Educação da UFPA, órgão responsável pela formação de professores. A expansão das ações, no período de 1979 a 1981, fez surgir subnúcleos de Ensino Superior em diversas cidades do Território Federal de Rondônia, entre eles o curso de Pedagogia em Guajará-Mirim e Porto Velho. Um ano mais tarde, com a fundação da Unir, os cursos foram incorporados à sua estrutura e alocados no Departamento de Educação.

Atualmente, a Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, com sede no campus de Porto Velho, é sediada no Departamento de Ciências da Educação (DED), vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e Educação (NCH) e oferece 40 vagas anuais no período matutino.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, o projeto pedagógico do curso deve considerar, além dos princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, a organização federativa do Estado brasileiro, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, bem como a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2006).

O licenciado em Pedagogia tem de dispor de conhecimentos e habilidades que serão consolidados durante o exercício profissional, fundamentando-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Tamanho repertório constituir-se-á através de múltiplos olhares, próprios das ciências, culturas, artes e da vida cotidiana.

Para a formação desse educador, é central o conhecimento da escola como uma organização complexa cuja função social é promover, com equidade, a educação para e na cidadania. O pedagogo deve compreender que para as comunidades do campo, povos indígenas, quilombolas e populações urbanas social e economicamente excluídas, a escola é um forte mecanismo de desenvolvimento, valorização

das culturas e sustentabilidade e preservação da identidade cultural desses grupos.

A Universidade não pode se furtar a contribuir para a formação de um profissional com esse perfil, tampouco pode deixar de olhar para si mesma, criticar o próprio fazer, sugerir e experimentar alternativas pedagógicas que reconheçam e valorizem as identidades locais e potencializem práticas solidárias.

Todavia, observações realizadas nas escolas que acolhem os egressos do curso de Pedagogia da Unir indicam o inverso. Os currículos colocados em ação desconsideram os saberes da cultura local e, quando o fazem, dissimulam e descontextualizam sua construção histórica (MOREIRA, 2003). Quando isso acontece, os resultados são a aceitação passiva dos referenciais dominantes como únicos possíveis e verdadeiros, a fixação distorcida dos signos de classe, etnia e gênero ou a rejeição dos alunos às visões de mundo e aos conhecimentos socializados na escola. Tal quadro leva a refletir tanto sobre a formação docente quanto sobre a incidência desta na prática pedagógica dos egressos.

Para reverter a situação, é necessário estabelecer uma formação crítica, contextualizada e socialmente referenciada, com a finalidade de elaborar situações de ensino que dialoguem com o patrimônio da comunidade e contribuam para a legitimação da identidade cultural da população rondoniense. Urge, portanto, a descolonização da formação docente. Há de se investigar processos pedagógicos que desenvolvam o sentido de pertencimento.

Enquanto instituição formadora, a Universidade deve estar aberta e tangível ao reconhecimento dos valores, saberes, práticas e experiências que se agreguem à singularidade identitária da comunidade, sem deixar de criticar a mera continuidade de processos culturais hegemônicos e valores transmitidos pelos meios de comunicação de massa. Refletir sobre tais aspectos significa pensar na revitalização do cenário sociocultural e educacional. Um curso de Pedagogia socialmente engajado, conectado às práticas e aos saberes da comunidade, provavelmente formará professores vinculados à cultura local, capazes de propor alternativas viáveis, ecologicamente sustentáveis e que valorizem a convivência com múltiplos olhares.

Nesse prisma, o conhecimento oriundo das práticas sociais dos estudantes assume importância para o currículo, dado seu potencial de estímulo à inserção social e à análise dos problemas e desafios enfrentados pelas comunidades. Mas não basta inserir novos conhecimentos no currículo, é necessário também analisar com rigor o processo de formulação de preconceitos e criar maneiras de impedir sua circulação. Não há novidade nessas estratégias ou recomendações. Há muito que a teorização curricular sugere encaminhamentos alternativos às propostas tradicionais.

2 As teorias curriculares

As teorias tradicionais do currículo aparentam ou pretendem ser neutras, científicas e objetivas e inspiram-se nas teorias não críticas da educação (SILVA, 2007). Estas concebem a escola como instrumento de equalização social, possibilitadora de inclusão social, cuja função básica é homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e oportunizar a autonomia e a superação da marginalidade, entendida como fenômeno acidental e resultado da “incompetência” das pessoas, individualmente (SAVIANI, 1992).

As chamadas teorias críticas e pós-críticas, pelo contrário, argumentam que não existe teoria ou ciência desinteressada: ambas ocultam ou explicitam as relações de poder que permearam sua construção (SILVA, 2007).

O currículo, como instrumento de veiculação de valores e ideologias, tampouco é neutro. É o espaço privilegiado para que as relações sociais continuem sendo desiguais e para que determinados grupos perpetuem sua hegemonia e dominação sobre os demais. Deve-se tal assertiva às contribuições das teorias críticas, que marcaram os estudos curriculares com o questionamento dos conteúdos veiculados, das razões da sua seleção e dos seus métodos de trabalho, responsabilizando-os pela permanência e reprodução da desigualdade social (APPLE, 2006). Ao identificar as consequências das teorias tradicionais, o currículo inspirado nas teorias críticas denunciou as diferenças de classe social, confrontando os conhecimentos oriundos da cultura dominante.

Os movimentos sociais e culturais que eclodiram na década de 1960 possibilitaram a emergência das primeiras críticas à escola, pondo

em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. O currículo estava no cerne dessas questões. Fundamentadas no marxismo, as teorias críticas buscaram compreender os efeitos do currículo escolar nos sujeitos, evidenciando a forte ligação entre educação e ideologia. Inversamente às noções de ensino, aprendizagem e eficiência que permeavam as teorias tradicionais, o foco das teorias críticas era o significado subjetivo da experiência escolar, o que contribuiu para modificar a forma de examinar os processos educativos (SILVA, 2003).

As teorias críticas surgiram a partir do questionamento que o materialismo histórico faz da organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Pautam-se em duas correntes: a Escola Francesa, com a teoria da reprodução cultural, ou “capital cultural”, que permitiu desvelar o currículo baseado na cultura e linguagem dominantes, transmitidas através do código cultural; bem como a Escola de Frankfurt, que faz a crítica à racionalidade técnica da instituição educativa e apresenta a pedagogia da possibilidade e da resistência, que atribuem ao currículo a possibilidade de emancipação e libertação.

As teorias críticas contrapõem-se ao empirismo e pragmatismo das teorias tradicionais, desvelando os processos de repressão da hegemonia dominante, buscando a ruptura do *status quo* mediante a crítica à razão iluminista e à racionalidade técnica. No âmbito educacional, denunciam a escola como agência reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais, apontando a reprodução não expressa no currículo oficial, porém manifestada pelas relações sociais na e da escola. Estas, mais do que os conteúdos transmitidos, são as responsáveis pela socialização imprescindível para a adaptação às exigências do mundo do trabalho na sociedade capitalista (SILVA, 2007).

Por sua vez, as teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. As teorias pós-críticas colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas

de verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 2000).

Inspirando-se na teorização pós-crítica, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

As teorias pós-críticas surgem no contexto da pós-modernidade com a chamada “mudança de paradigmas”; criticam os padrões inflexíveis da modernidade e rompem com sua lógica positivista, tecnocrática e racionalista. Determinam o fim das metanarrativas na tentativa de ouvir a voz dos subalternos e excluídos do sistema capitalista. Especialmente no âmbito educacional, têm no multiculturalismo sua maior expressão, sendo marcadamente um movimento ambíguo de adaptação e resistência. A vida cultural é vista pela pós-modernidade “como uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos” (DERRIDA apud HARVEY, 2002, p. 53).

As teorias pós-críticas sugerem que o significado não é centrado ou fixo, pois se constitui em meio ao jogo de referências ou de palavras. Isso implica na impossibilidade de sistematizar os conhecimentos e na necessidade de superar as verdades totalizantes e absolutas. Uma vez que a volatilidade dos discursos facilita a pulverização social de significados, não há como apresentar definições estanques e universais. Cada grupo social produzirá e colocará em circulação suas formas de explicar as coisas do mundo. É justamente isso que acontece com o currículo. Visto como texto, ele nada mais é do que um discurso que dá vazão a uma realidade pautada em determinados pontos de vista. Daí a defesa explícita da democratização cultural, tal como advogam os Estudos Culturais, o multiculturalismo e o pós-colonialismo, as teorias pós-críticas que mais influenciam os estudos curriculares no Brasil (MACEDO, 2006).

3 Estudos Culturais, multiculturalismo e pós-colonialismo

No final da década de 1950, surge na Inglaterra um movimento que seria denominado de Estudos Culturais, formado basicamente a partir de três textos: *The Uses of Literacy* (1957; 1973), de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams, e *The Making of the English Working-class* (1963), de E. P. Thompson.

Hoggart retrata a história cultural da metade do século XX; Williams apresenta a evolução conceitual de cultura e demarca a “cultura comum ou ordinária” como qualquer outra forma de expressão da vida humana, equiparando-a às artes. Thompson aborda a “história dos de baixo”, referindo-se às minorias da sociedade inglesa. Em conjunto inauguram um novo olhar para a cultura e as classes populares, apontando um elemento comum a ambas – a resistência. Um enfrentamento entre modos de vida diferentes, não relatado oficialmente.

Na década seguinte, as práticas de resistência empregadas pelos grupos culturais foram cuidadosamente investigadas nos trabalhos de Stuart Hall. Ao lado das análises dos meios de comunicação de massa, estavam no centro dos embates sociais. Na atualidade, os Estudos Culturais assumem uma configuração teórica e uma prática intervencionista, posicionando-se sempre a favor dos mais fracos.

Os Estudos Culturais analisam o modo como operam as relações de poder que permeiam as práticas culturais. As investigações do campo concluíram que a cultura é interdependente das realidades sociais concretas. Enquanto projeto teórico e político, os Estudos Culturais promovem o encontro entre literatura, artes, política, comunicação de massas e saberes populares não hegemônicos. Além de identificar e valorizar a trajetória dos grupos subjugados, reconhecem a história oral e a memória popular, transformadas em meios para a crítica e intervenção.

Em tempos pós-modernos, de fragmentação e crise do sujeito, do fim das metanarrativas e das desconfianças assumidas diante das promessas iluministas não cumpridas, a cultura é colocada no centro do debate: não se trata mais de concebê-la como mera transmissão

de saberes, artefatos, produção estética, intelectual ou espiritual, mas como toda e qualquer prática de significação e campo de contestação, onde os grupos subalternos, os despossuídos da sociedade capitalista, encontram espaço para produzir identidades em meio ao confronto com os grupos dominantes (HALL, 1997).

Os Estudos Culturais fornecem as ferramentas para investigar as práticas culturais amalgamadas com as relações de poder, preocupando-se, sobretudo, com a transformação social, política e cultural, reconhecendo que tais forças são importantes do ponto de vista das lutas sociais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008). Conceitos pré-definidos como “alta cultura” ou cultura de elite, em contraposição à “baixa cultura” ou cultura popular são rejeitados, pois o compromisso é a análise e intervenção nas instituições sociais.

Os Estudos Culturais incitam para a ressignificação do currículo. Questionam a visão tradicional, fechada, prescrita e monocultural e propõem sua abertura a novas culturas, saberes e práticas. Para tanto, é necessário romper com a hegemonia cultural dos grupos historicamente dominantes; esclarecer sua não neutralidade; discutir os saberes que serão validados, reconhecidos e que incluem toda e qualquer prática de significação popular; reconhecer os textos que se situam em campos culturais com significados próprios; desvelar as contradições e conflitos internos da homogeneidade cultural, além de suas fronteiras socialmente periféricas.

Como campo de contestação e luta, os Estudos Culturais contribuem para a elaboração de um currículo democrático, socialmente justo, aberto às diferenças culturais e à cultura marginal, buscando a transformação social que indubitavelmente perpassa pela construção das identidades. Os Estudos Culturais atingem grande significação no interior da escola ao possibilitar que o outro, o diferente, possa expressar sua cultura, construindo sua própria identidade.

Outra teoria pós-crítica com forte impacto no currículo é o multiculturalismo. A possibilidade de pensar e construir uma sociedade diversificada é uma instigante marca do nosso tempo. O

respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças culturais são pré-requisitos para a formação de sociedades democráticas, tendo em vista o desenvolvimento de ações que favoreçam a cidadania, o desenvolvimento e a justiça social. O ponto de partida é noção de equidade e o favorecimento da inclusão com base na troca cultural.

McLaren (2000) define multiculturalismo como um termo polissêmico, que abrange diversas posturas, desde o reconhecimento da diversidade cultural sob uma visão folclorizada e exótica até uma perspectiva crítica, que desafia os estereótipos e exige o engajamento político na construção de processos de construção das diferenças. Neste caso, trata-se do multiculturalismo crítico em uma perspectiva intercultural.

O multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então – compreendido como a cultura comum, dada a ausência das vozes reprimidas –, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal; isto é, uma cultura bem particular.

Com o passar do tempo, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou a tomarem contato devido a questões econômicas. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que

coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico (CANDAU, 2008). No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas.

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes continuam determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização.

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico (CANDAU, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um *locus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades,

diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multiculturalismo crítico, corroborando Silva (2001), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas. Um currículo inspirado no multiculturalismo cria oportunidades para que a escola venha a debater conteúdos contextualizados, sem ignorar as relações ideológicas presentes em todos os conhecimentos.

Finalmente, outra teoria pós-crítica que também tem influenciado a discussão curricular é o pós-colonialismo. De forma sintética, é possível dizer que o pós-colonialismo tem por objetivo analisar as relações de poder entre as nações, uma vez finalizado o período da conquista colonial europeia – que deixou uma herança econômica, política e cultural. Para fins de estudo, considera-se o período que vai do final da Segunda Guerra Mundial até os anos de 1960, quando as maiores ocupações territoriais passaram a ser questionadas. O colonialismo compreende desde a ocupação e dominação direta, passando por projetos de “colonização” e

incluindo as relações baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural.

Já o pós-colonialismo provém do campo literário. Preocupa-se em examinar as obras produzidas por dominantes e dominados tencionando trazer ao debate as produções de ambos, discutindo, por exemplo, por que os significados dos primeiros circulam, e quais as razões da invisibilidade dos segundos nos currículos escolares e nos livros didáticos oficiais. O pós-colonialismo remete à noção de temporalidade, trata-se de um termo utilizado para marcar o fechamento de um período histórico, como se seus efeitos tivessem terminado. Em contrapartida, também se constata seu emprego como referência ao discurso de intelectuais deslocados do Terceiro Mundo que vêm se destacando no meio acadêmico anglo-americano. O pós-colonialismo é contrário à sobredeterminação da estrutura capitalista do mundo moderno. Sua noção de identidade é discursiva, não estrutural e independente das relações de produção (NEIRA; NUNES, 2009).

Na análise pós-colonialista, os movimentos sociais que denunciam a exploração e a discriminação, como o feminismo e o movimento negro, reivindicam a inclusão de suas culturas; ou seja, reclamam a presença das experiências dos grupos considerados marginalizados e distantes da identidade europeia dominante. Colocam-se em debate as relações de poder entre as nações e como o conhecimento foi gerado a partir de um “centro” criado pelo sujeito imperial europeu, branco e pertencente à classe social dominante.

Ao incorporarem o pós-colonialismo, as teorias pós-críticas investigam as intenções presentes nas narrativas do outro – na forma como elas são produzidas e nas maneiras de divulgá-las sob o manto da inclusão –, o que acaba por criar novos fetiches, representações e formas de consumo, marcando a diferença.

O ponto central da teoria é a “representação”, ou seja, discute-se como as ideias são geradas e transformadas em discursos. A representação cultural é o ponto central na formação e produção das identidades. A representação focaliza o discurso, a linguagem e o significante. O que expressa um texto, seja ele uma obra literária, um filme, uma peça teatral ou uma fotografia? Ora, foi através da representação

que o Ocidente construiu o outro como supostamente inferior, irracional e irrelevante. Quem é esse outro senão todos aqueles que não produziram e divulgaram como “oficial” o conhecimento dito válido, importante, necessário e único correto? Por essa via, todo conhecimento que não seja gerado no Ocidente e nos países europeus dominantes é invalidado e negado.

A descolonização revela que a cultura é mero reflexo de uma realidade fundamental, sobretudo econômica, ocultada pelo Estado. A tentativa de ocultar a conexão entre desigualdades e políticas oficiais vem falhando. Não é mais possível esconder o crescimento e massificação da pobreza, do desemprego, do trabalho infantil, da fome e da precariedade brutal das formas de viver (ARROYO, 2010).

Diante disso, Arroyo nos instiga a revisitar o papel do educador no século XXI. Somos obrigados a entender que a produção das diferenças, ou do outro como diferente, tem enraizamentos sociais e políticos mais profundos e mais complexos. É no âmbito da cultura que se expressam, sobretudo, as dimensões do poder. A literatura utilizada repetidamente nas escolas dá vazão a discursos que reproduzem e favorecem as identidades politicamente hegemônicas em detrimento das demais.

Uma perspectiva curricular pós-colonial questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas na escola, como as comemorações relativas à Festa Junina, Festa das Nações e Halloween, ou visitas a comunidades carentes, campanhas do agasalho, torneios da amizade etc., feitas sem qualquer análise dos fatores e condições que determinaram tal conjuntura social. Silva (2001), em tom incisivo, afirma que uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado.

4 Proposições para o currículo do curso de Pedagogia da Unir

Não há como pensar em igualdade sem reconhecer as diferenças e suas consequentes implicações práticas. Se forem nossas escolhas que configuram a realidade, é urgente o enraizamento de atitudes não preconceituosas na sociedade. É aqui que a educação ganha relevo.

Cabe a ela propiciar a mudança de comportamentos, fazendo-nos críticos e reivindicadores da igualdade sempre que estivermos diante da injustiça e da intolerância. Como algo precioso que não se deve ignorar em meio à sede pela realização dos direitos humanos, a formação docente encontra-se no feixe das alternativas viáveis e duradouras para o desenvolvimento da solidariedade, objetivo e necessidade contemporâneos.

A cultura e a política possuem vínculos inerentes e estreitos e não há como pensar em reconhecimento das diferenças sem que se avaliem os conflitos e tensões presentes. Para além de superar a concepção homogeneizadora que atravessa a sociedade e repensar as formas de promoção e atuação das políticas públicas, há de se considerar os espaços políticos ocupados pelos grupos que elaboram e aplicam as políticas formativas e aqueles que apenas as executam. Isso significa abandonar o papel de quem assiste passivamente aos acontecimentos e ocupar o de protagonista da própria história, modificando posturas diante da complexidade que envolve a educação sensível à diversidade cultural. É aqui que um processo de revisão e reelaboração democrática do currículo que forma professores ganha relevância.

Sabe-se que o currículo contemporâneo dos cursos de Pedagogia possui traços do conhecimento colonial, em que pesem todas as mudanças sociais e de pensamento educacional das últimas décadas. As crianças, jovens e adultos oriundos dos grupos minoritários são produzidos como diferentes, possuidores de uma cultura inferior, a quem a escola tem o dever de “civilizar”. Como as experiências e trajetórias de vida dos futuros professores também são negligenciadas nos cursos de formação institui-se um circuito perverso de imposição de referenciais externos contaminados por concepções de homem, sociedade, escola, aprendizagem, aluno e cidadão que pouco dialogam com o contexto de trabalho da maioria dos egressos.

Não deixa de ser surpreendente constatar que as singularidades das culturas amazônicas passam ao largo das temáticas do currículo da Pedagogia da Unir. Algo semelhante acontece com a

produção local de conhecimentos. Ao lado da exaltação dos modos de vida das regiões Sul e Sudeste, figura a apologia à visão de ciência europeia e estadunidense. O que se vê, portanto, é uma dupla ação colonizadora. Os efeitos desse processo só podem ser o retardamento da construção de uma identidade cultural para a região.

Buscando inspiração na teoria curricular pós-crítica, é passado o momento de analisar a cultura, a estética e os conhecimentos privilegiados no currículo universitário em questão para que se possa compreender a influência dessa formação na prática docente da Amazônia rondoniense.

Final, se o que se deseja é que o currículo promova a reconstrução crítica da cultura experiencial dos alunos, os professores necessitarão de um processo formativo pautado numa perspectiva crítica e reflexiva, onde possam, inclusive, se perceberem como seres culturais, sujeitos às diversas determinações que caracterizam as relações na contemporaneidade (SOUZA; NEIRA, 2012).

É necessário, portanto, intervir no currículo da Pedagogia a fim de incluir os temas emergentes que fazem parte da vida social, cultural, econômica e política da região, ressignificando os conteúdos escolares, e, ao mesmo tempo, reconhecendo os valores, costumes, tradições, práticas, saberes e linguagens presentes nos variados grupos que coabitam o Estado.

As comunidades amazônicas podem oferecer significativos subsídios para compreensão dos impactos ecológicos, culturais e antropológicos na formação da identidade cultural rondoniense. Compreender a diversidade cultural local é uma etapa fundamental na construção de currículos e programas da Educação Básica e Superior voltados para os saberes amazônicos. Um currículo colonizado impossibilita a leitura da realidade circundante e dos conhecimentos dos alunos, porque dominado, sem voz e desconhecendo a questão multicultural, volta-se para a pasteurização do conhecimento, para o condicionamento e a manufatura dos desejos e dos sonhos, fazendo permanecer o processo escravocrata da “ética do consumo”.

A Universidade Federal de Rondônia pode avançar, a partir da reflexão, para a construção de currículos que incluam saberes amazônicos diferenciados, socialmente engajados e politicamente demarcados, remetendo-se, por essa via, a um dos seus papéis sociais, qual seja: contribuir no processo de construção identitária dos povos da Amazônia, quase sempre despossuídos e invisibilizados. ■

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-43, jul.-dez. 1997.

HARVEY. D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.

HOGGART, Richard. *The Uses of Literacy: Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments*. London: Chatto and Windus, 1957.

HOGGART, Richard. *As utilizações da Cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa: Editorial Presença, 1973. v. 1-2.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio-ago. 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, p. 65-81, set-dez. 2001.

MOREIRA, C. T. V. *Currículo e realidade multicultural na fronteira: a Universidade Federal de Rondônia – possibilidades e enfrentamentos*. 2003. Tese (Doutorado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-38.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e práticas corporais no currículo da Educação Infantil. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.). *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 44-67.

THOMPSON, Edward. *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin, 1963.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. Tradução Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.