Revista Diversidade e Educação

A DECOLONIALIDADE NA SALA DE AULA POR MEIO DA INCORPORAÇÃO DE CONHECIMENTOS OUTROS

DECOLONIALITY IN THE CLASSROOM THROUGH THE INCORPORATION OF OTHER KNOWLEDGE

LA DECOLONIALIDAD EN EL AULA MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE OTROS CONOCIMIENTOS

Thaize Ferreira Cardoso[1]

Joyce Otânia Seixas Ribeiro[2]

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade proceder reflexões iniciais sobre a incorporação de conhecimentos outros no currículo, promovida por uma Professora de História. A reflexão é entretecida a partir das contribuições do giro decolonial, com Anibal Quijano (2005), Walter Mignolo (2005, 2008), Nelson Maldonado-Torres (2008), María Lugones (2008, 2014, 2020), Fernando Báez (2010), entre outros. A pesquisa está em andamento, em escola estadual localizada em Abaetetuba, no interior do estado do Pará, de modo que pinçamos uma informação do diário de campo, produzido em vários meses de experiência etnográfica. Os conhecimentos incorporados são o "Brasil como território colonial" e "a exclusão social das mulheres". Diante das fronteiras epistêmicas presentes no currículo oficial, a prática pedagógico-cultural desobediente de uma professora de História, cria momentos que permitem incluir conhecimentos outros, ensaiando a educação decolonial.
PALAVRAS-CHAVE: Colonialidade. Colonialidade de gênero. Educação decolonial.

RESUMEM

Este trabajo tiene como finalidad realizar reflexiones iniciales sobre la incorporación de otros conocimientos en el currículo, promovida por una Profesora de Historia. La reflexión se entreteje a partir de las contribuciones del giro decolonial, con Aníbal

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação - PPGCITE, do Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará. CV: http://lattes.cnpq.br/2456941454869081. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8820-7312. E-mail: thaize.moraes.ferreira@gmail.com

[2] Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, e do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação - PPGCITE, do Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará. CV: http://lattes.cnpq.br/0569883383932063. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1323-3554. E-mail: joyce@ufpa.br

Quijano (2005), Walter Mignolo (2005, 2008), Nelson Maldonado-Torres (2008), María Lugones (2008, 2014, 2020), Fernando Báez (2010), entre otros. La investigación está e curso en una escuela estatal ubicada en Abaetetuba, en el interior del estado de Pará, por lo que tomamos una información del diario de campo, producido en varios meses de experiencia etnográfica. Los conocimientos incorporados son "Brasil como territorio colonial" y "la exclusión social de las mujeres". Frente a las fronteras epistémicas presentes en el currículo oficial, la práctica pedagógico-cultural desobediente de una profesora de Historia crea momentos que permiten incluir otros conocimientos, ensayando la educación decolonial.
PALABRAS CLAVE: Colonialidad. Colonialidad de género. Educación decolonial.

ABSTRACT
This work aims to carry out initial reflections on the incorporation of other forms of knowledge into the curriculum, promoted by a History Teacher. The reflection is woven from the contributions of the decolonial turn, with Anibal Quijano (2005), Walter Mignolo (2005, 2008), Nelson Maldonado-Torres (2008), María Lugones (2008, 2014, 2020), Fernando Báez (2010), among others. The research is underway at a public school located in Abaetetuba, in the interior of the state of Pará, is ongoing, so we draw on information from the field diary, produced over several months of ethnographic experience. The knowledge incorporated includes “Brazil as a colonial territory” and “the social exclusion of women.” In the face of the epistemic borders present in the official curriculum, the disobedient pedagogical-cultural practice of a History teacher creates moments that allow the inclusion of other knowledge, rehearsing decolonial education.
KEYWORDS: Coloniality. Gendered coloniality. Decolonial education.

***

Introdução

Esse texto nasceu da necessidade de dispararmos reflexões sobre a pesquisa que tematiza os efeitos da colonialidade de gênero na constituição das identidades de professoras de uma escola do município de Abaetetuba, Pará[3]. Desse modo, a partir das contribuições do giro decolonial, uma episteme-em-formação, acionamos as contribuições de Anibal Quijano (2005), Walter Mignolo (2005, 2008), Nelson Maldonado-Torres (2008), María Lugones (2008, 2014, 2020), além Fernando Báez (2010), Oliveira e Candau (2010), Guacira Louro (1997), entre outros. Para tanto, apresentamos a forma como o processo educacional foi constituído no decorrer da

[3] Dissertação provisoriamente intitulada “Reverberações feministas nas identidades e nas práticas docentes de professoras do Ensino Médio”.

história, apontando os efeitos do colonialismo no espaço escolar, enfatizando como a colonialidade de gênero afeta esse lugar e as identidades docentes.

Mignolo (2005, 2008) denomina a decolonialidade como ações que desmontem as colonialidades. No contexto da educação, para que crianças e jovens possam identificar a ferida colonial, é preciso que o conhecimento seja orientado por princípios éticos, políticos e culturais para que aprendam a conviver com a diferença, reconheçam a racialização, as representações inferiorizadas e o eurocentrismo, para questioná-los, e potencializar suas habilidades para pensar-fazer.

Cabe destacar que a decisão metodológica é pela etnografia de James Clifford (1998), a qual está sendo desenvolvida em uma escola pública estadual do município de Abaetetuba, particularmente, no Ensino Médio, tendo como interlocutoras um grupo de professoras com raça, faixa etária e formação diferentes. A escolha da escola como *lócus* de pesquisa se deu ao fato de ser uma escola que possui uma longa trajetória de contribuição na educação abaetetubense. Justifica-se ainda, pelo fato de ter sido um espaço no qual a equipe pedagógica acolheu com estima a proposta de pesquisa, não colocando quaisquer dificuldades e obstáculos para a sua execução.

Entre os principais meios de produção de informação etnográfica, estão a inserção no *lócus* para acompanhar e participar do cotidiano pedagógico por meio da observação participante, as conversações livres com as interlocutoras e os registros fotográficos.

O *modus operandi* dessa modalidade de etnografia, segue a norma, de modo que a observação participante cotidiana perdurou por sete meses, no matutino, para ver, ouvir e perguntar sobre o objeto de pesquisa, em vários ambientes escolares. O propósito foi conhecer o modo de vida do lugar, e chegar à sua compreensão, ainda que parcial. As conversações informais, são como um "cabo de guerra" mediado por relações de poder, mas que, em geral, termina em favor das pesquisadoras, quando conseguem uma aproximação satisfatória. Aproveitamos cada encontro para produzir informações relevantes, momentos nos quais lançamos dúvidas, perguntas e impressões, às quais as professoras ora respondiam com entusiasmo, ora com certo desânimo. Quanto aos registros fotográficos, fizemos vários, sempre tentando capturar o objeto, de modo que a sala de aula foi definida como espaço privilegiado.

O foco da experiência etnográfica é compreender o contexto pesquisado, assim como os significados e relações que permeiam a cultura do espaço. O diário de campo é uma ferramenta essencial na etnografia pós-moderna, pois permite que nenhum detalhe da pesquisa passe despercebido. Trata-se de um registro sistemático feito pelo/a

pesquisador/a, no qual são anotadas observações e experiências vivenciadas diretamente no campo. As informações produzidas em campo buscam o diálogo entre teoria e empiria, reafirmando antigas percepções e criando outras. Além disso, é fundamental dizer que a escrita e a tradução etnográficas carregam marcas das subjetividades da pesquisadora, logo, com isso é possível afirmar que a escrita não é neutra.

Após a acolhida pela escola, foram desenvolvidas atividades de pesquisa que envolveram a observação cotidiana e conversas com um grupo de professoras, tanto em sala de aula quanto em outros espaços da escola. A partir do diário de campo, selecionamos a seguinte informação para subsidiar essa reflexão.

A Escola Pedro Teixeira tem seu prédio oficial localizado na Rua Frei José Maria de Manaus, n. 707, no bairro do Algodoal, no município de Abaetetuba/PA. Antes de seguir com a breve descrição da escola, destacamos que o município de Abaetetuba, localizado na microrregião do baixo Tocantins, culturalmente já foi representado de terra da cachaça, cidade das bicicletas, cidade das cestarias e cidade das drogas. Esta última representação promove o medo da violência. Porém, recentemente, a cidade passou a ser representada como a capital mundial do brinquedo de miriti, em razão de seu reconhecimento nacional pela produção do brinquedo de miriti, arte-artesanato apresentado em miniaturas multicoloridas que representam o modo de vida ribeirinho, com alegria, espontaneidade e ludicidade. Abaeté, como a denomina Jones Gomes (2013), é uma cidade ribeirinha, com inúmeras ilhas e rios que são como um cordão umbilical responsável pela conexão cidade-campo. Em Abaetetuba, a Escola Pedro Teixeira foi inaugurada em outubro 1972. Devido a precariedade na sua estrutura física, o prédio oficial precisou ser desocupado para uma reforma e, desde abril de 2022, a escola vem funcionando em um prédio alugado, ofertando o ensino fundamental e médio. Essa atual estrutura física conta com nove salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professores, direção, secretaria, coordenação pedagógica, um banheiro para funcionários e dois para estudantes, além de espaços improvisados como uma biblioteca, uma cozinha, uma sala de arquivo e um almoxarifado.

Observando as professoras no interior da sala de aula, constatamos que, apesar das intensas demandas pedagógicas enfrentadas pelo grupo, uma delas, a Professora de História, que chamaremos de Raíza[4], com suas aulas dinâmicas e críticas, tem buscado

[4] As interlocutoras de pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e optaram pelo anonimato, por meio da adoção de nomes fictícios. A escolha de seus respectivos nomes no texto considerou a letra inicial de seus verdadeiros nomes.

incorporar ao conteúdo oficial, conhecimentos que destacam os processos de dominação de território brasileiro, e suas profundas marcas do período colonial. Em outra aula, a Professora Raíza discutiu a participação das mulheres durante a Segunda Guerra Mundial, destacando a inserção feminina no mundo do trabalho, bem como as exclusões a que são submetidas pela estrutura patriarcal sobre a qual se organiza a sociedade. Nesta aula, houve um maior engajamento das alunas durante o debate.

Esta é uma primeira incursão teórica, objetivando refletir a escola, a sala de aula e a prática docente pelo viés do giro decolonial, o que implica no descolamento espaço-temporal, de modo a voltar, ainda que de modo breve, ao início de tudo. Quando falamos em início, a intenção é situar o período do regime colonial no Brasil, percebendo tal período como propulsor da constituição da sociedade brasileira.

Assim, o giro decolonial, uma *episteme-em-formação* envolvente, contestada, mas que consideramos potente, é a base teórica do movimento reflexivo. Este surgiu em meados dos anos de 1990, a partir das produções do Grupo Modernidade/Colonialidade, que conta com uma comunidade de argumentação composta, por Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Eduardo Restrepo, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, que investiram em uma virada de chave política e teórica, problematizando os efeitos do sistema colonial em territórios colonizados.

É possível observar a crescente produção de estudos e pesquisas com interesse em educação decolonial no Brasil. Os estudos decoloniais focam na perspectiva dos chamados grupos subalternos ou de resistência que foram, no decorrer da história desse país, silenciados e marginalizados, logo, suas contribuições para a constituição da sociedade brasileira foram excluídas da narrativa oficial pelos grupos majoritários, que se impôs, durante muito tempo, como única e verdadeira.

A partir de uma informação do diário de campo, situamos a trilha teórica, destacando as colonialidades em geral, e a colonialidade de gênero em particular, para entretecer reflexões acerca da incorporação de conhecimentos na sala de aula.

A herança da colonização na sociedade brasileira

Como dissemos antes, a Professora Raíza incorporou um conhecimento não previsto em suas aulas, buscando destacar os processos de domínio territorial, no caso o Brasil, marcados por conflitos e resistências, elementos fundamentais para compreender e evidenciar como a sociedade brasileira ainda carrega as marcas profundas da

colonização. Nesse ponto, cumpre destacar que entretecemos uma reflexão inicial acerca da colonização, seus conflitos e resistências, para a compreensão da dinâmica histórica, com o propósito de evidenciar toda sua potencialidade decolonial na sala de aula.

Iniciamos pela compreensão do processo de construção de uma sociedade marcada pelo regime colonial, visualizando e problematizando as marcas deixadas na contemporaneidade, reconhecendo que tais ações não são tarefas fáceis, e nem é nossa pretensão aqui. Apesar de toda sua complexidade, teóricos de diferentes áreas do conhecimento têm buscado compreender de maneira mais pontual, cada um/a a seu modo, os processos socioculturais e políticos que configuraram as sociedades colonizadas, cujas heranças europeias ainda perduram no presente.

Como já citado, estudiosos decoloniais destacam, incisivamente, o período colonial como responsável pelos problemas sociais que assolam as sociedades no século XXI. A questão central nas reflexões decoloniais é compreender o que herdamos e o que representou a colonização para os povos colonizados. Tais reflexões nos fazem enxergar que o colonialismo conseguiu impor aos povos colonizados a cultura do colonizador europeu, deixando marcas profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Em vista disso, é importante frisar que,

> O colonialismo é um antigo modo de controle externo − do território, dos recursos da produção, do trabalho, da política e da cultura de povos colonizados − praticado por certa nação imperial. A aventura colonial, como bem sabemos, tem início com as missões cristãs do século XVI e se estende até após a 2ª Guerra Mundial. Restrepo e Rojas (2010), esclarecem que é preciso evitar confundir colonialismo com colonialidade; o primeiro é uma forma de dominação político-administrativa das colônias pelas metrópoles; já a segunda, é um padrão de poder global bem mais profundo e duradouro (Joyce Ribeiro, 2019, p. 04).

Conforme os estudos decoloniais, a colonialidade resulta do colonialismo e é um processo pelo qual ocorre a manutenção do poder colonial sobre o território colonizado, sendo de longa duração. Para além da relação econômica entre Europa e América, a colonialidade deixou marcas nas condutas, nas crenças, nas identidades e subjetividades dos nativos e nativas, gerando intensos conflitos socioculturais.

Sobre isso, cabe destacar que o território brasileiro esteve sobre os domínios dos colonizadores europeus por cinco séculos, pois, apesar de muitas narrativas destacarem os portugueses como principais responsáveis pela exploração do lugar, espanhóis e holandeses também estiveram presentes nesse processo. Antes disso, viviam nesse território povos nativos com suas culturas diferentes da dos europeus. No entanto, a partir

da chegada desses, os povos originários – assim como os povos africanos que mais tarde foram trazidos a força, obrigados a viver a escravidão –, viram alterar totalmente o cenário anterior a colonização. Agora, o cotidiano colonial foi marcado pela expressiva exploração de recursos e produtos, pelo controle político e pelo trabalho escravo.

Assim, o processo de invasão e ocupação desse território foi marcado pela violência física e psicológica, o que impôs aos colonizados os modos de vida dos colonizadores, cujas marcas são a língua portuguesa, o cristianismo, e o patriarcalismo, e os "bons modos" da elite branca, o que resultou no apagamento e no silenciamento da cultura dos povos colonizados. Esse processo foi chamado por Báez (2010) de "genocídio cultural", corporificado pelo saque do patrimônio tangível e intangível, bem como pela perda do eu ancestral, que resultou em transculturação, refletida na adoção de significados de outra cultura.

Mesmo após a independência do Brasil em 1822, o período colonial seguiu com impactos duradouros na sociedade, como os impactos ambientais, as desigualdades sociais, o racismo estrutural, a invisibilização e a racialização de homens e das mulheres nativas, entre outros, provocando, assim, feridas coloniais difíceis de serem sanadas. Embora tenhamos nos livrado da colonização, seus valores e representações ainda circulam por vários espaços e relações sociais, trazidos pela colonialidade, um sistema de opressão duradouro que conta com duas dimensões. De um lado,

> [...] tem-se a subalternização de identidades coletivas a partir da formulação da noção de raça e de hierarquias de gênero. De outro, há a imposição por parte daqueles que detém a legitimidade da enunciação – os colonizadores – de sua identidade enquanto síntese da humanidade e, assim, como padrão de uma condição Moderna e desenvolvida. É nessa dupla relação que emerge a categoria 'outros' para designar os sujeitos que não corresponderiam à identidade hegemônica sintetizada na designação 'homem-branco-heterossexual-europeu' (Bárbara Ramalho; Lúcia Leite, 2020, p. 5).

Ramalho e Leite (2020) foram felizes ao enfatizar que encontramos sinais de colonialidade em múltiplos eventos socioculturais, os quais se expressam na manutenção das relações de opressão pautadas no racismo e no patriarcalismo, inferiorizando e excluindo o outro colonizado. Contudo, na contramão da opressão colonial que nos foi imposta, é possível notar uma intensa movimentação de resistência protagonizada por homens e mulheres que compõem o mosaico populacional brasileiro, insurgindo-se contra o padrão cultural europeu instituído como modelo legítimo de ser e de agir. Esses

sujeitos dos grupos subalternos, lutam para promover a visibilidade de culturas outras, e, com isso, tornam possível a existência de uma sociedade na qual o ser possa ser restituído.

No atual contexto brasileiro, há intensos conflitos culturais, portanto, problematizá-los e buscar compreendê-los na intersecção entre colonialidade e decolonialidade, é um dos caminhos para refletir sobre os modos de agir, pensar e sentir dos sujeitos, considerando o padrão estético e ético eurocêntricos. Dessa forma, no tópico seguinte apontamos aspectos relevantes para pensar a tarefa sociocultural da escola.

As colonialidades e a retórica de "civilizar" os povos nativos por meio da educação

A partir do grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais, em sua maioria, latino-americanos, tem início um projeto de escrita acadêmica anunciando um reposicionamento teórico e epistemológico a partir de dentro, ou seja, a partir da América Latina. Considerando Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), por meio da colonialidade, a Europa produziu-produz as Ciências Humanas ajustadas a um único modelo, universalista e objetivo em relação a produção de conhecimentos, enfraquecendo as epistemologias da periferia do ocidente.

Com base nisso, nos reportamos ao conceito de colonialidade do poder pensado por Anibal Quijano (2005), para explicar que o domínio colonial, propriamente dito, mesmo tendo terminado deixou quase intactas as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ou seja, a ocidentalização de homens e mulheres nativos. A partir da colonialidade do poder é possível explicar a forma como o invasor destrói o imaginário do outro (não europeu), promovendo a sua invisibilização e subalternização. A compreensão de Quijano nos faz visualizar como o colonialismo no território brasileiro conseguiu chegar ao tempo presente, modelando discursos e práticas por meio do "nobre" objetivo de civilizar os colonizados. Com esse projeto eurocêntrico, é possível dizer que os efeitos da colonização penetraram em todas as dimensões sociais, inclusive na educacional.

Os primeiros indícios de uma proposta educacional no nosso território, se deu nos primórdios da colonização, com a chegada dos padres jesuítas, no ano de 1549. Esses tinham objetivos claros de catequizar e converter os povos colonizados tendo como base o "padrão cultural ouro" do branco europeu. Vale lembrar, que este processo não ocorreu de forma harmoniosa, mas marcado pela imposição do cristianismo pelos jesuítas e pela resistência dos povos nativos, com suas recusas em aceitar a língua portuguesa e o

cristianismo, bem como a escravização, o que gerava permanentes fugas. Devido a isso, fica claro que esse modo de educar tinha a intencionalidade de imprimir nos corpos e nas mentes valores atrelados a cultura europeia, de modo que o discurso da promoção da civilidade se constituía em retórica para o apagamento dos conhecimentos e costumes locais, em um claro de controle cultural.

Isso torna nossa compreensão ainda mais abrangente quanto ao cenário educacional contemporâneo. Embora a história da educação brasileira deixe explícito que essa se reconfigurou de diversas formas, sua organização estrutural e ideológica sempre embasou a constituição das identidades dos sujeitos. Mesmo a educação formal estando ancorada em um currículo canônico que privilegia os conhecimentos ocidentais, estes são insuficientes para auxiliar na compreensão das demandas do atual momento histórico.

Conforme Débora Kujawa, Amilton Martins e Naiana Patias (2020), a educação escolar tem vivido uma evidente contradição, devido pautar uma educação para todos os indivíduos, mas apresentando visível e significativa dificuldade para viabilizar as diferenças culturais dos sujeitos, no sentido de reconhecer os múltiplos conhecimentos que permeiam suas vidas. Outra expressão dessa contradição, é o fato de a educação formal se encontrar ancorada na tradição pedagógica, com sua estrutura disciplinar homogeneizadora, que nega espaço para as diferenças e para os conhecimentos nativos.

Nesse sentido, já adentramos em outra colonialidade, a colonialidade do saber, sustentada por uma repressão das formas de produção do conhecimento que diferem do padrão europeu. A colonialidade do saber invalida as contribuições intelectuais de povos não-europeus como indígenas e africanos, definindo-os, pejorativamente, como seres "irracionais e primitivos", que não dispõem de capacidade cognitiva. A história do poder colonial resultou

> [...] em duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos obvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava no despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (Anibal Quijano, 2005, p. 127).

A identidade é atravessada por muitos marcadores como raça, etnia, gênero, sexualidade, nação, religião e muitos outros. Nesse ponto, entra em cena a colonialidade do ser que é apresentada nos estudos decoloniais, segundo Oliveira e Candau como "[...] a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial" (2010, p. 22).

O conceito de colonialidade do ser foi pensado por Walter Mignolo (2005, 2008) para explicar os efeitos da aventura colonial nos modos de ser dos povos nativos, sendo aprofundada e ampliada por Nelson Maldonado-Torres[5]. Para o filósofo porto-riquenho, a colonialidade diz respeito aos efeitos da colonização na experiência vivida, na constituição do outro pelo projeto colonial na contemporaneidade. Para analisar as relações de poder entre colonizador-colonizado, o autor define poder na lógica foucaultiana, mas aplicado globalmente para a compreensão do poder imperial, isto é, o poder é uma forma de poder biopolítico que detém certa obsessão pelo controle (Maldonado-Torres, 2008). Nesta cena atual, o pânico e paranoia dos EUA têm reformulado a geopolítica do mundo, aprofundando a diferença imperial entre Norte e Sul. Além ampliar práticas de vigilância, de controle, cria fronteiras marcadas por diferenças coloniais que afetam a experiência e produzem prisões subjetivas.

Juntas, as colonialidades afetam sobremaneira a educação, contudo, além das três já mencionadas, há outra, derivada da colonialidade do ser, a colonialidade de gênero.

A escola, a colonialidade de gênero e a prática docente

Destacamos antes que na sala de aula, a Professora Raíza incorporou conhecimentos que permitiram a discussão sobre a participação das mulheres durante a Segunda Guerra Mundial, a inserção feminina no mundo do trabalho, bem como destacou que as exclusões decorrem da estrutura patriarcal sobre a qual se organiza a sociedade. Essa aula disparou maior participação das alunas durante o debate.

Consideramos que a Professora Raíza assume uma prática pedagógico-cultural, pois há sempre a iniciativa de estabelecer relação entre a dimensão pedagógica e os temas culturais contemporâneos, que se constituem como as exigências da educação no futuro imediato. Entre outras atividades, a Professora Raíza promove leituras de pequenos textos, dá aula expositiva dialogada, estimulando debates variados, no quais a turma é bastante participativa. Além disso, orienta as atividades individuais e as acompanha circulando pela sala de aula para verificar se algum aluno ou aluna precisa de auxílio.

[5] Filósofo porto-riquenho e professor da Universidade de Rutgers/Nova Jersey/EUA; é integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade; pesquisador no Departamento de Ciências Políticas da Universidade da África do Sul, membro do conselho internacional da Fundação Frantz Fanon em Paris/França e ativista envolvido em diferentes movimentos sociais.

Pensar a prática docente no campo do currículo permite uma visão das múltiplas culturas que circulam na escola, bem como considerar as condições objetivas nas quais é constituída. Tendo em mente a dimensão cultural da escola, miramos o interior da sala de aula, ou o currículo em ação, mapeando o modo como a professora se movimenta, se expressa, se comunica, e se relaciona com a turma. Assim, é possível dizer que a Professora Raíza adota uma prática interventora ao incluir conhecimentos, disparar ideias, provocar o debate, o que desestabiliza o cânone curricular. Nesse sentido, refletir o currículo em ação mostra a atitude docente diante do currículo oficial, especialmente, ao manifestar o que é aceito, contestado, negociado e/ou alterado, de modo que esse conjunto de práticas tem efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais nos estudantes.

Queremos enfatizar, a partir disso, que, lamentavelmente, a escola tem sido atacada e forçada a manter os padrões do sistema-mundo moderno/colonial. Seguir essa linha de atuação educativa, reforça o silenciamento e o apagamento dos sujeitos, suas culturas e seus conhecimentos, ou seja, define o conteúdo regulado pela colonialidade do saber, ancorada no universalismo, na homogeneização e na estrutura disciplinar, mantendo as disciplinas e os conhecimentos canônicos da tradição pedagógica desse país. Mas isso não é recente.

O estado do Pará foi criado com a fundação de Belém no ano de 1616, com a finalidade de, segundo Maria Gorete da Costa Tavares (2008), defender o território das invasões estrangeiras (holandesas, francesas e inglesas) no Norte do país, e um povo constituído pelo encontro interétnico[6], o que produziu um caleidoscópio cultural que se expressa na linguagem, na arte (Literatura, dança, música, artefatos culturais), na culinária, na religiosidade, nos costumes e nas tradições.

No plano educacional, o estado do Pará tem seguido as determinações do poder central, que, desde o período colonial usa a instrução para controlar e aprisionar o ser, sob a retórica de combater a heresia e de docilizar do indígena (Maria Luísa dos Santos Ribeiro, 1992). No período colonial, os jesuítas com seu plano de estudos e método do *Ratio Estudiorum* (Albeto Damasceno; Emina Santos; Daniel Palheta, 2018), se tornaram agentes de aculturação dos povos indígenas da região norte, ensinando a catequese, os "bons costumes", e instruindo por meio do ensino da língua portuguesa.

[6] Hoje, no Pará existem 62 comunidades quilombolas, 58 povos indígenas e muitas comunidades ribeirinhas que vivem em palafitas nas margens dos inúmeros rios.

No período republicano, os ideais vigentes se traduziram em ações como: uma cruzada pela alfabetização, para a instrução primária em vilas, aldeias e povoações, com a finalidade de garantir a entrada do país no círculo das nações civilizadas (Maria do Socorro Avelino de França; Vitor Cunha Nery, 2015); outra medida foi a implantação de escolas primárias agrícolas para ensinar a leitura, a escrita e os hábitos modernos, por meio de métodos pedagógicos franceses e estadunidenses. Durante a ditadura militar, o objetivo foi garantir a expansão do capital por meio de uma reforma educacional orientada por teorias psicológicas vindas dos Estados Unidos[7], que defendiam que a função da escola seria instrumental, ou seja, a formação para vida ocupacional adulta, com conteúdo útil direcionado para habilidades e atitudes desejadas. Na Nova República, final do século XX, o estado do Pará seguiu replicando a política nacional, agora sob orientação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9394/96, que indicou a necessidade de um currículo nacional. Assim, no ano de 1997 foi aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais, e no ano de 2017, foi aprovada a BNCC. No fim, a educação no Pará seguiu subordinada a episteme europeia, objetivando transmitir apenas os conhecimentos ocidentais, que tem efeitos cruéis nas identidades.

Tal realidade educacional, tanto no passado quanto nos últimos anos, tem gerado intensos conflitos acerca da tarefa da escola em nossa sociedade, pois essa segue atuando como instrumento da colonialidade, a despeito da retórica oficial, em todos os níveis governamentais, ser de respeito a diversidade cultural e aos saberes dos povos originários. Sabemos que a colonialidade toma a seu serviço variadas instituições, entre as quais a escola, impondo a esta finalidades coloniais.

Isso de fato tem acontecido no Brasil, pois as políticas educacionais têm sido alvo de disputas, como bem nos mostra o processo de elaboração e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. No caso da nova proposta de Ensino Médio, sua implementação iniciou de forma gradual neste ano de 2025, e, embora seu objetivo seja enfrentar os desafios históricos da educação básica no país, está, na prática, ampliando as desigualdades, na medida em que a reformulação foi autoritária, á que não resultou de amplo debate social, sua implementação é apressada e, seu traço mais criticado, pressiona os estudantes a escolherem seus próprios itinerários curriculares.

[7] Os psicólogos estadunidenses presentes nessa fase, foram: Burrhus F. Skinner, Robert M. Gagné, Benjamin S. Bloom e Robert F. Mager.

De um lado, grupos neoliberais e neoconservadores visam impor os valores cristãos e patriarcais nas propostas curriculares, bem como um conhecimento ocidental minimalista. De outro, temos aqueles que se opõem a essas políticas curriculares, em defesa de uma educação pautada na viabilização das diferenças e no reconhecimento dos conhecimentos ancestrais. Situações conflitantes como esta permeiam todo processo educacional a partir das políticas educacionais vigentes.

No entanto, é imprescindível repensar a tarefa da escola e do grupo de docentes que nela se movimentam, considerando o imperativo de decolonialidade, pois o debate decolonial é uma ação alternativa à modernidade eurocêntrica, especialmente enquanto proposta epistémicas (Luiz Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau, 2010). Esse fato leva ao compromisso político de desenhar outro projeto epistêmico para a América Latina.

Nesse sentido, pensar em uma ação pedagógico-cultural que esteja ancorada em princípios decoloniais, ainda que a professora Raíza não os tenha assumido até o momento da escrita desse artigo, ao nosso ver, possibilitaria reconfigurar o currículo escolar, a partir do equilíbrio entre os conhecimentos ocidentais e os de nossos antepassados, dialogando com as diversas vozes que compõem o mosaico populacional da sociedade brasileira, no currículo em ação (José Gimeno Sacristàn, 1998).

A seleção e a incorporação de conhecimentos outros precisa considerar a "política do lugar" e a interculturalidade. A primeira, é um processo que reconhece a violência colonial do passado e do presente, para se dar conta da localidade geo-histórica e da fratura de viver na América Latina, um lugar de culturas vivas, produzidas por mulheres e homens que resistem, se insurgem em prol de políticas decoloniais e pelo *bem viver* (Walter Mignolo, 2005). A segunda, nasceu nos Andes para reivindicar direitos epistêmicos dos povos colonizados no contexto dos projetos coloniais. A "política do lugar" e a interculturalidade são ferramentas que auxiliam a docência no desafio de pensar a seleção de conhecimentos na direção da justiça curricular. Considerando isso, é o que a Professora Raíza faz ao incluir conhecimentos sobre a condição social da Mulher e as exclusões históricas as quais as mulheres estão expostas.

Estas opressões e exclusões são explicadas por María Lugones (2008, 2014), por meio do conceito de colonialidade de gênero, e por Guacira Louro (1997), que aciona o separatismo de gênero na escola. Louro (1997) argumenta que a escola, desde que foi criada, exerceu uma ação distintiva entre os sujeitos, ao diferenciá-los e separá-los. Dividiu também,

> [...] internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Guacira Louro, 1997, p. 57).

A escola, portanto, foi constituída pela cultura europeia para colonizar os corpos e as mentes dos sujeitos, para que estes pudessem assumir a identidade do colonizador. Mesmo que tenhamos significativas transformações no campo educacional, ainda é possível encontrar resquícios de uma educação pautada na hierarquização social, no preconceito étnico, e na inferiorização das mulheres, com pouco ou nenhum propósito de construir uma proposta educacional que problematize as questões que envolvem as desigualdades de raça, classe, gênero e sexualidade.

A compreensão da condição das mulheres no solo da aventura colonial-patriarcal, é possível de ser capturada por meio da colonialidade de gênero, um conceito cunhado por María Lugones[8] (2008, 2014, 2020), que amplia a tripla dimensão inicial da colonialidade, na medida em que promove uma crítica a perspectiva de Quijano sobre gênero, cuja composição se delineia em uma perspectiva biológica.

Enfatizando que o gênero é indissociável ao campo de análise das colonialidades, a autora passou a analisar a diferença colonial, em seus aspectos econômicos, políticos e culturais, e a definir um quarto conceito de colonialidade: a colonialidade de gênero. Para ela, esta modalidade de colonialidade envolve três questões: o conceito de colonialidade-modernidade europeia, o eurocentrismo e a interseccionalidade entre raça e gênero. Lugones parte da premissa da existência de um sistema-mundo moderno/colonial destruidor da forma de existência ginocêntrica[9] dos povos originários, obrigando-os a viver em um mundo estruturado pelo patriarcado. Segundo Lugones (2014), antes da chegada dos colonizadores nas américas havia outras posições de gênero que não eram as binárias e hierarquizadas, inventadas pelo colonizador europeu, e traduzidas em seu modelo patriarcal, responsável por destruir as estruturas tribais orientadas por outras relações sociais, como as matriarcais.

[8] María Lugones nasceu nos pampas da Argentina. No que diz respeito a sua formação, cursou bacharelado em Artes na área da Filosofia na Universidade da Califórnia em Los Angeles. Conquistou a titulação de mestra em Artes e doutoramento em Filosofia pela Universidade de Wisconsin em Madison. Mulher, filósofa, crítica social e feminista assumiu a cadeira de professora de literatura comparada, interpretação, cultura e filosofia dos estudos da mulher na Universidade de Binghamton em Nova York. Uma mudança se processou em sua teorização sobre gênero, quando passou a integrar o Grupo Modernidade/Colonialidade, no ano de 1998.

[9] A perspectiva ginocêntrica orienta a cultura de gênero a partir do prisma feminino.

Significa dizer que o sistema patriarcal e a norma heterossexual foram usadas como instrumento do projeto colonial para transformar mulheres não-brancas em animais e mulheres brancas em reprodutoras da raça branca, burguesa. A colonialidade de gênero pensada e inserida na reflexão pela autora, anuncia a existência de um sistema-mundo moderno/colonial de gênero, uma tentativa de compreender os processos de mudanças heterogêneos e descontínuos, permeados pelas colonialidades, que tem como efeito a inferiorização das mulheres. Nesse sentido, o sistema-mundo moderno/colonial de gênero está ancorado em uma estrutura binária, hierárquica, no qual o patriarcado institui os binarismos, a racialização, as representações inferiorizadas, a heterossexualidade, bem como outras práticas de opressão como modelo de organização da vida de homens e mulheres.

Assim, Lugones (2008), percebeu que o gênero é relacional, logo, um modo subjetivo de dominação. Para ela, quando o sistema-mundo moderno/colonial usa estratégias e práticas discursivas para colonizar homens e mulheres nativos, está recorrendo a dimensão de gênero, para controlar suas condutas e pensamentos por meio da imposição de normas, para que saibam o que é ser um homem e uma mulher na América Latina. A dimensão de gênero é atravessada pelo eurocentrismo, pois o sistema colonial determina um padrão, isto é, o homem heterossexual, branco e cristão, superior ao homem nativo. A dimensão racial também define as relações sociais entre as mulheres brancas e nativas, pois as últimas são invisibilizadas nesse sistema.

Como o sistema-mundo moderno/colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe, essa composição impulsiona a ocorrência da interseccionalidade, acionada em conformidade com a teorização de Kimberlé Crenshaw (2002), cujo argumento afirma que as opressões combinadas podem afetar a vidas das pessoas, especialmente, a das mulheres de cor. Assim, com esta compreensão, Lugones (2008) evidencia que a colonialidade de gênero representa uma ferramenta específica para se entender o espaço Latino-americano e as experiências das mulheres na nossa região.

Conclusão

Acreditamos que na sala de aula, a Professora Raíza desobedece a episteme colonial e o cânone curricular, na tentativa de promover a educação decolonial por meio do currículo em ação, um espaço aberto para a circulação de culturas. A docência decolonial se constitui em uma prática de resistência ao currículo oficial, colonial e

hegemônico, que exclui certos conhecimentos, por serem marginais, indignos e/ou a-científicos. Ao incluir conhecimentos ignorados no cotidiano da sala de aula, a Professora Raíza exerce uma prática pedagógico-cultural que salta as fronteiras erigidas no currículo, movimentando o pensamento e a reflexão entre alunos e alunas, que fazem questão de expressar sua satisfação ao final de uma aula.

Assim procedendo, ela auxilia na contenção do avanço do neoconservadorismo em educação, mitigando a violência epistêmica, a colonialidade de gênero, e a convivência em meio as diferenças.

É importante compreender que o fim da colonização não significou um rompimento de paradigmas sociais e subjetivos, pois de forma estruturada e quase imperceptível, os padrões socioculturais europeus permaneceram entre nós por meio das colonialidades mencionadas. Dessa forma, essas seguem modelando os modos de pensar, ser e fazer nas sociedades contemporâneas.

A escola é aqui percebida como uma das instituições que perpetuam a colonialidade na contemporaneidade, contudo, exercícios de ruptura são possíveis, desde que se reconheça as contribuições e resistências dos povos colonizados. Assim fazendo, é possível descontinuar narrativas que privilegiam apenas a visão do colonizador.

Vimos, ainda, que uma rota possível é a de repensar o currículo e nele incorporar conhecimentos outros. Contudo, isso não significa substituir conhecimentos ocidentais por conhecimentos nativos, mas supõe alargar o espaço para o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos. Esse é o caminho para a delinearmos a episteme nativa, na qual as múltiplas vozes, histórias e conhecimentos se interconectam, aprendem a conviver nas diferenças e alcançar o bem viver.

Referências

BAEZ, Fernando. **A história da desconstrução cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; PALHETA, Daniel. Educação jesuítica na Amazônia Setecentista e os confrontos com o Pombalismo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 259-291, set./dez., 2018.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; NERY, Vitor Sousa Cunha. Instrução pública primária em colônias agrícolas na província do Pará na segunda metade do século XIX. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 21, n.1, jan./jun., 2015.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da arte**: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba. Tese de Doutorado. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

KUJAWA, Debora Rita; MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros; PATIAS, Naiana Dapieve. A evolução histórica da educação e da escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 33, n. 3, 2020. https://doi.org/10.5902/2317175837574

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. HOLLANDA, Heloísa B. (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES., María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, set./dez., 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez., 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y elgiro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul. /dic., 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. Revista Gragoatá*,* Niterói*,* n. 22, p. 11-41, Trad. Ângela Lopes Norte, 1. sem., 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *En*: LANDER, Edgardo (Coord.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Barbara; ALVAREZ LEITE, Lúcia Henela. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412. Acesso em: 2 nov. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Joyce O.S. A produção generificada do brinquedo de miriti: marcas de colonialidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 136-159, jan./abr., 2019.

RIBEIRO, Joyce O.S.; LOBATO, Lidia Sarges; ALEXANDRE, Joneide Pinheiro. Brinquedo de miriti: a força pedagógica da cultura local no currículo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 227-245, mai./ago., 2017.

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992gnacio

SACRISTÁN, Jurjo Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, Jurjo Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Maria Gorete da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ano II, n. 3, p. 59-83, jan./jun., 2008.

Recebido em novembro de 2025.

Aprovado em junho de 2026.