

Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo:

uma análise preliminar

Eliacir Neves França;
Zuleika Aparecida Claro Piassa

Como citar: FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. *In:* CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Um Currículo Decolonial ou a Decolonialidade no Currículo: uma análise preliminar

Eliacir Neves FRANÇA⁶⁹

Zuleika Aparecida Claro PIASSA⁷⁰

Introdução

Uma discussão acerca do currículo escolar implica, a nosso ver, em demarcar teórica e politicamente a perspectiva que assumimos. Destarte, para a discussão que propomos neste texto, a chave de leitura para nosso olhar e análise será a perspectiva teórica do pensamento decolonial⁷¹, mais especificamente as categorias da colonialidade do poder elaborada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano e a colonialidade do saber na

⁶⁹ Líder do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Secretária Geral da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). Editora da Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC). Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Paraná/Brasil. E-mail: eliacir@uel.br.

⁷⁰ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Docente do Departamento de Educação e Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Paraná/Brasil. E-mail: zuleikapiassa@uel.br.

⁷¹ Adotamos aqui a perspectiva elaborada por “Catharine Walsh como maneira de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad»” (MIGNOLO, 2008, p. 246).

perspectiva de Walter Mignolo. Tal escolha se sustenta no fato do processo da colonização ainda não ter sido rompido em nosso país. E por que advogamos isso? Fundamentalmente porque o discurso eurocêntrico se faz hegemônico no currículo oficial ainda hoje, na medida em que apresenta os conteúdos com base em uma chave de leitura de mundo moderno/colonial/racializado ancorado no padrão de poder colonial moderno: a classificação social, a distribuição do trabalho, as relações de gênero e as relações intersubjetivas. (QUIJANO, 2014)

Advogamos aqui a favor da desobediência epistêmica como base para a elaboração de uma proposta de currículo escolar⁷². Não temos a ilusão de vermos a implantação de uma política curricular nestes moldes a curto e médio prazo, afinal lá se foram mais de cinco séculos de trabalho escolar pautados na perspectiva colonial, calcados nos valores dos colonizadores travestidos de instrumento de libertação, de autonomização e de formação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Estamos convencidas de que, a partir do pensamento crítico e analítico, podemos construir espaços de esperança no mundo, na contramão daquele forjado pelo projeto civilizatório do norte global chamado capitalismo.

A abordagem teórica para a elaboração de um currículo com perspectiva decolonial não tem um autor de referência, uma origem comum. O que há são as vivências cotidianas de homens e mulheres que trazem no corpo, no olhar, na alma as marcas da violência do colonizador materializadas no desrespeito, no abuso emocional e material, no racismo,

⁷² A proposta deste capítulo se originou dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) e no Grupo de Pesquisa *Quo Vadis?*. A partir dos estudos e debates em ambos os espaços, a problemática de pensar um “currículo outro” se apresentou para nós.

na misoginia e na violência praticados pelos próprios colonos em nome dos valores e conteúdos de um projeto civilizatório que não lhes pertence.

No limite deste texto nos propomos a problematizar a questão da construção de um currículo decolonial que aqui nominaremos *currículo outro*⁷³. Nossa intenção é oferecer subsídios para que o silenciamento próprio do currículo oficial seja rompido, senão, no mínimo percebido pelos sujeitos intra e extramuros da escola. Entendemos que o processo de rompimento do silêncio historicamente produzido pode ser possível na medida em que os sujeitos dominados/subalternizados passem a interrogar as teorias educacionais, bem como os saberes historicamente acumulados pela humanidade transmitidos pela via do currículo.

Estamos convencidas que, uma vez demonstrado que permanecemos colonizados, entre muitos motivos porque a declaração de independência do Brasil e a proclamação da República foram atos dos colonizadores – no caso da primeira – e dos intelectuais colonizados – no caso da segunda – será possível iniciarmos o processo de rompimento com o colonialismo e, então poderá adentrar às salas de aula um “currículo outro”.

O currículo oficial é um espaço constantemente contestado e traz em si o resultado de uma disputa de forças entre grupos de diferentes interesses políticos e econômicos, que organizam e desorganizam um povo. A decisão de estabelecer os saberes de um grupo como o mais legítimo, como oficial, enquanto os saberes de outros grupos são abordados de forma marginal, com abrangência apenas local ou mesmo com um valor abaixo daqueles, demonstra algo de extrema importância sobre quem detém e deseja manter o poder em uma determinada sociedade.

⁷³ A ideia de “currículo outro” que propomos aqui se sustenta na discussão que Walter Mignolo faz na obra *Histórias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ver MIGNOLO, 2003.

Apple (2000) explica que, ao se eleger uma forma cultural como sendo legítima, estabelece-se um sistema de predisposições subjetivas que tendem a reproduzir tal forma cultural. “Através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, então, uma situação na qual os sinais que definem o “gosto” se tornam sinais que definem as pessoas” (p. 55). Da mesma forma Quijano acentua que:

[...] de la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también ‘occidental’, y las otras, siguió siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario en una medida es parte de él. (QUIJANO, 1992, p. 12)

Historicamente, a sociedade ocidental proclamou os saberes e os conhecimentos acumulados pela burguesia europeia, de cunho liberal, como sendo a base da cultura de sua população (APPLE, 2000). Tal pressuposto ancorou a conquista do Atlântico e a colonização da América, justificando as atividades dos colonizadores europeus como missionários a serviço do “bem” desses povos considerados selvagens, contrapondo-os ao colonizador “civilizado”.

E foi a partir desta cultura que muitas das atrocidades vividas por alguns povos africanos, asiáticos e latino-americanos foram, por muitos séculos, legitimadas, aceitas e naturalizadas, como foi o caso da dizimação completa de alguns povos nativos da latino-américa, a escravização de povos africanos, além de todo o sofrimento que lhes fora imposto.

No se ha demostrado suficientemente quizá que el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al Pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila [...]. (FANON, 2000, p. 79)

Por séculos, a educação proclamada como ideal, estudada e apreciada pelos sistemas educacionais oficiais formais, que se constituíram nos países latino americanos, foi a educação denominada tradicional liberal burguesa. O ideal de homem, advindo da obra de autores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, ícones da pedagogia moderna, por séculos passaram incólumes à crítica pedagógica mais avançada. No máximo, encontramos um posicionamento contrário à metodologia proposta por tais projetos pedagógicos, como foi o caso do pragmatista John Dewey, nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930. Dewey criticava o que ele denominou de “velha escola”, asseverando que a frieza, a disciplina e o excesso de racionalismo presentes neste modelo curricular não contribuía para a formação de um cidadão predisposto à democracia, tão pouco o levaria à emancipação, à liberdade e à auto realização tão almejada por essas teorias. Veja-se, que mesmo um modelo curricular progressista como o cunhado por Dewey estabelece uma visão ideal e universal de homem, pautada em uma concepção metafísica construída a partir de matrizes epistemológicas europeias.

No século XX, o avanço científico e tecnológico levou a humanidade a um nível de progresso jamais visto em tão pouco tempo. Avançamos mais em um século que nos últimos dez anteriores a ele, porém esse progresso não se estendeu a todos os povos e não se deu na mesma proporção no âmbito da subjetividade dos indivíduos. Ao contrário, ele foi

fruto da ação exploratória e predatória de um povo sobre outro e de seus recursos naturais, a partir da criação de toda uma estrutura política e social que subalternizou estes povos e teve na educação, principalmente a escolar, sua principal aliada.

Este processo gerou efeitos tais como as grandes guerras, bolsões de pobreza em vários cantos do planeta, injustiças de toda ordem, uma vez que toda forma de existência humana que fugisse ao modelo ideal, proclamado pelos colonizadores, homem, hetero, branco, cristão e abastado, era considerado como indigno de qualquer forma de felicidade. Por tudo isso e por suas próprias inconsistências, a cultura europeia entrou em crise, sendo trazida para o centro da crítica da filosofia e das ciências humanas e sociais. Era preciso repensar todo o caminho histórico construído pela humanidade e rever suas certezas ou verdades.

Os avanços dos estudos antropológico, que evidenciaram o valor das diferentes culturas e desnudaram as intenções colonizadoras europeias, bem como o processo de globalização, que possibilitou o intercâmbio entre pesquisadores e movimentos sociais identitários de todos o mundo, engendraram novas epistemologias, forjadas nos mais diferentes solos do planeta e passaram a ter influência nos debates do campo do currículo.

Os desafios que se colocam para nós, que nos apresentamos comprometidos com a viabilização de uma sociedade em que se tenha como hegemônica a diversidade como projeto universal e não como um “novo universal abstrato” são: a) quais mecanismos lançaremos mão para a construção e consolidação deste “currículo outro”? e, b) como realizar uma necessária reflexão acerca das possibilidades de inserção de elementos dos postulados decoloniais como reverso da modernidade para a elaboração de propostas curriculares capazes de oferecer condições de formação crítica, cuja base é uma cultura latino-americana, seja em perspectiva individual ou coletiva.

Mister pontuar que, em um primeiro momento esta proposta pode parecer utópica, todavia, sem que busquemos pensar para além das matrizes teóricas europeias hegemônicas não há que se falar em formação crítica latino-americana, tampouco no rompimento com o silenciamento imposto pelo processo de colonização.

Organizamos o texto em dois segmentos: em um primeiro momento situamos a perspectiva teórica decolonial de poder, de saber e de ser como condutores de nossos pensamentos. Em um segundo momento, apresentamos reflexões sobre as possibilidades de inserir tais estudos, e a ética que ele coteja, no currículo escolar, com a proposta de uma formação crítica de matriz latino-americana.

A colonialidade do poder e do saber: decifra-me ou permanecerás sendo devorado

As categorias de colonialidade do poder e do saber se constituem em elementos de grande envergadura para a discussão a que nos propomos aqui. A primeira foi pensada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final da década de 1980 e a segunda decorre desta, tendo sido desenvolvida pelo semiólogo argentino Walter Mignolo na década de 1990.

De acordo com Quijano (1992) o conceito de colonialidade do poder se assenta na crítica às relações de colonialidade presentes nas dimensões econômica e política da sociedade que ainda se mantém hegemônicas. Objetivamente falando, a colonialidade do poder denuncia a continuidade das formas de dominação mantidas após o processo de independência das colônias nas Américas Central e do Sul, África e Ásia e, também, a manutenção dos processos de colonização, agora, impostos pelos organismos internacionais e multilaterais no âmbito do

sistema/mundo capitalista moderno e contemporâneo, materializados no discurso veiculado pelos meios de comunicação, nas redes sociais, nas políticas públicas e no currículo oficial, por exemplo.

Outra questão importante que devemos atentar é a dimensão emocional da colonização. Veja que

[...] a colonização é fundada na psicologia; que existem no mundo grupos de homens atingidos, não se sabe como, por um complexo que deve ser chamado complexo de dependência, que esses grupos são psicologicamente feitos para serem dependentes; que eles precisam da dependência, que eles suplicam por ela, exigem, reivindicam; que este é o caso da maioria dos povos colonizados [...]. Embelezados com o existencialismo, os resultados são surpreendentes; os lugares comuns mais banais são reformulados e reformados; os preconceitos mais absurdos, explicados e legitimados; e, magicamente, os gatos se tornam lebres (CÉSAIRE, 2020, p. 55).

Para o projeto de construção do *currículo outro*, a colonialidade do poder se apresenta como instrumento capaz de apontar e explicar processos de silenciamento/subalternização que se dão nos âmbitos subjetivo e objetivo. Todavia, sob o nosso ponto de vista, a decolonialidade do saber é aquela que efetivamente poderá viabilizá-lo, na medida em que lançará luz sobre o processo de dependência psicológica possibilitando ao colonizado perceber-se sujeito da sua história. Dito de outra forma, a decolonialidade do saber quando presente no currículo escolar pode provocar questionamentos às hegemonias epistemológicas mantidas e garantidas pela escola. Tal processo, provavelmente, culminará na construção de um novo marco epistemológico, cujo objetivo é, à princípio, a construção de outros lugares de fala na educação.

Um currículo outro

Pela via da resignificação de perspectivas no campo epistemológico da educação é que defendemos ser possível que os silenciados se façam produtores de conhecimento na medida em que, de posse do saber escolar, ganham voz a partir do seu lugar de fala, já não mais do colonizador. Não temos respostas prontas, até porque um genuíno problema possui infinitas possibilidades de soluções. Assim, denominamos o convocar a pensar em uma nova forma de sistematização da formação escolar, considerando uma matriz epistemológica decolonial de currículo outro, em que os subalternizados do processo colonizador podem dar o seu nome e se reconhecer nele.

Para continuarmos as reflexões sobre currículo e decolonialidade, tomemos as palavras de Quintero *et al.* (2009) como referência para pensarmos os reflexos do processo colonial europeu sobre os povos colonizados:

A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade. (QUINTERO *et al.*, 2009, p. 04)

A educação, como prática social institucionalizada, no contexto apresentado na citação, assume o papel de preparar as subjetividades tanto para o trabalho na condição de explorado, quanto para a assunção política da posição de subalterno. Depois de séculos de exploração colonial, seguida

de sua forma imperial e atualmente em sua forma financeira, temos uma realidade cultural em que a condição de subalternizados “corre nas veias”. Reverter, rever exige por parte do subalternizado uma coragem epistemológica no sentido subjetivo, e atitudes de enfrentamento no sentido objetivo. Abrir mão dos grandes sistemas de pensamento que nos forjaram epistemologicamente, as metanarrativas, se tornam uma condição para isto, na medida em que as formas de pensamento criadas e cultivadas no contexto da diversidade latino-americana supõem contrapor-se a qualquer forma de generalização, como sinônimo de respeito e afirmação desta diversidade enquanto elemento histórico e constituinte de nossa identidade.

Em um sentido social, faz-se mister ressaltar que a colonialidade ultrapassa o colonialismo, sobrevivendo ao tempo e às transformações sofridas pelo capitalismo comercial que lhe deram origem.

Para a educação e para o campo do currículo, nesse contexto, a categoria que motiva a nossa reflexão é a colonialidade do saber. Segundo Figueira, Quinteiro e Elizalde (2009), a colonialidade do saber supõe o caráter europeu de toda produção do conhecimento realizada nos limites da geopolítica totalitária europeia, a partir da conquista de territórios espalhados pelo sul global. Conhecimento este, que tomou a cultura europeia produzida na modernidade como mais avançada, em função dos resultados que a mesma produzira em termos de progresso tecnológico, científico e econômico em seus países de origem. No entanto, incutiu nos povos colonizados a ideia de que, por não partilharem desta cultura, não teriam o direito à dignidade humana. Impondo como condição para a ascensão social o domínio desta cultura via instituição escolar, desconsiderando, assim, que esta mesma colocou o homem como um predador “natural da natureza”; que absolutizou o totalitarismo da razão instrumental como sendo a legítima forma de atividade do pensar humano

e considerou como necessária para o desenvolvimento econômico a exploração do homem sobre o homem. Também se estabeleceu negando as culturas e as epistemologias nativas por não terem se utilizado da racionalidade científica como forma exclusiva de produção de saberes.

Mesmo estando no século XXI, os objetivos dos currículos oficiais dos países latino americanos não diferem muito entre si, expressam valores universais, abstratos, pautados no individualismo e em uma perspectiva da cultura moderna europeia. Kant ainda vive firme e forte nos currículos latino-americanos. Seus ideais de formação do homem como culto, civilizado, disciplinado e moralizado, em uma perspectiva única, metafísica e universal ainda são almeçados pelos sistemas escolares, que acrescentaram o perfil empreendedor para imprimir o pragmatismo próprio da contemporaneidade. No currículo mexicano oficial, por exemplo, encontramos que ao final da educação básica, ou seja, nos objetivos, espera-se que os escolarizados ajam da seguinte maneira:

Pensamiento crítico y reflexivo: analiza situaciones, identifica problemas lógicos, matemáticos y de otra índole, formula preguntas, define sus ideas y las fundamenta con argumentos y evidencia. [...] Valores, convivencia y colaboración: respeta la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.[..] Desarrollo físico y emocional: Conoce sus fortalezas, debilidades y capacidades, reflexiona sobre sus propios actos, es empático y construye vínculos afectivos, se mantiene sano y activo, y tiene una orientación vocacional (MÉXICO, 2021).

Não estamos criticando a validade, em si, desses objetivos gerais, mas acenamos que não há no campo dos valores a menção à cultura nativa,

ou mesmo à diversidade tão própria do país. No campo do pensamento crítico e reflexivo predomina o racionalismo e o empirismo científicos, próprios do pensamento moderno. Encontramos em outros documentos, mais específicos, voltados ao trabalho docente orientações sobre o tratamento da diversidade cultural, tratados como algo complementar, porém considerados necessários à democracia mexicana. Outro exemplo encontramos em nosso país em relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em que são estabelecidas dez competências a serem desenvolvidas pelo sistema educacional, consideradas no documento como “direitos de aprendizagem”. Excertamos duas para fins de análise:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2018, p. 09)

Também, não há no documento de referência curricular brasileiro uma finalidade mais explícita de se estabelecer um pensamento ou atitude crítica ao processo histórico de produção da cultura brasileira em sua condição colonizada, em seus aspectos singulares e imanentes. Ambos os documentos deixam evidentes as finalidades pragmáticas acerca da formação voltada à ciência, ao empreendedorismo e à produtividade, até mesmo no campo das artes.

Santos (2020) utiliza-se do conceito de “epistemologias do sul” para caracterizar teorias que se propõem a investigar outras construções epistêmicas decolonizadoras do pensamento e da cultura. Afirma ele que

as ciências modernas, principalmente as sociais, conceberam a humanidade como “um todo homogêneo que habita deste lado da linha” (p. 161), referindo-se ao hemisfério norte. Esta mesma ciência moderna reconheceu o colonialismo histórico baseado na ocupação estrangeira, mas não a reconheceu como forma de sociabilidade e parte integrante da dominação capitalista. Também não a reconheceu como responsável pela formação de uma base cultural subalterna entre esses povos. Acreditavam os intelectuais e educadores que toda a humanidade poderia se emancipar pelos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios, reivindicando os mesmos direitos, junto às instituições estruturais, no sentido formal. O mesmo aconteceu com a educação. Defendiam que, com base nesta imaginação humanista, que desenvolvendo os mesmos currículos seria possível desenvolver a ciência e promover a emancipação e o progresso humano e social. Não se ativeram ao fato de que o capitalismo seria incapaz de abdicar do conceito de sub-humano, enquanto parte integrante da humanidade, ou seja, alguns grupos humanos precisam ser regulados, podem ser explorados, simplesmente porque não são completamente humanos.

Esta concepção balizou a cultura que se produziu nas sociedades colonizadas e se manifestou no currículo escolar que a reproduziu e a reforçou por longos séculos.

As formas de desigualdade, de discriminação social, os genocídios em massa foram criando movimentos políticos de resistência, que por sua vez criaram movimentos intelectuais no século XX. Estes, como vimos anteriormente, passaram a questionar os estatutos da educação burguesa, bem como as identidades produzidas pela mesma, e passaram a avaliar o projeto moderno de formação produzido e reproduzido nas escolas pela via de seus currículos e de suas práticas.

Em termos de América Latina, os movimentos a favor da inclusão de pessoas com deficiência também fizeram com que intelectuais, concentrassem seus olhares e críticas naqueles que de alguma forma eram excluídos por suas diferenças culturais. Estes intelectuais já vinham desenvolvendo seus trabalhos há mais de cinco décadas em alguns casos, mas foi a partir da década de 1990 que começaram a ganhar notoriedade. Buscaram inicialmente compreender as formas de produção e reprodução cultural que se processava no processo de escolarização formal, fundamentaram movimentos sociais em torno de um currículo escolar mais democrático e produtor de identidades culturais imanescentes. Até mesmo na Europa, movimentos intelectuais como o pós-colonialismo, nos Estados Unidos o multiculturalismo; e interculturalismo e os estudos decoloniais que emergiram em países colonizados do hemisfério sul trouxeram à baila acadêmica o desafio, primeiramente, de escrutinar o currículo escolar na busca por entender como a colonialidade ainda se fazia presente, influenciando práticas pedagógicas heterônomas e epistemicamente burguesas eurocêntricas, mesmo estando tão longe temporalmente do colonialismo original. Em um segundo momento, o desafio se desdobra em se pensar e criar um currículo decolonial. É óbvio que não somos ingênuas a ponto de pensar que esta será uma tarefa para um pequeno grupo de humanos acadêmicos bem intencionados, que trabalhando arduamente conseguirão sistematizar uma trajetória de formação escolar coerente, marcada pela total ruptura com a cultura burguesa moderna, cujas características já exploramos.

Lembremo-nos que a decolonização do pensamento e da cultura é um processo que tem de acometer tanto o colonizado, quanto o colonizador, portanto, implica em um acontecimento extremamente profundo que perpassaria todas as áreas dos saberes e das práticas sociais. (SANTOS, 2020)

Considerações Finais

Cabe-nos pensar, neste momento, a possibilidade de introduzir, paulatina e inicialmente, formas de resistência por meio de conteúdos, práticas, espaços e tempos de formação elementos da crítica decolonial que despertem o gigante do “sono esplêndido”. Então, estamos falando da decolonialidade do currículo enquanto conceito, enquanto problema, enquanto potência de ruptura para se criar um novo mais próximo de nossas origens, de nossas ancestralidades, de nosso tempo e de nosso espaço. Um **currículo outro** que se sustente em uma perspectiva de ruptura com a condição de colonizado. Em um primeiro passo, segundo Santos:

não é buscar a completude ou a universalidade, mas sim procurar atingir uma maior consciência da incompletude e da pluriversidade, não para valorizar conhecimentos segundo critérios abstratos baseados em curiosidade intelectual, mas diferentes conhecimentos nascidos em contra a dominação ou, se não nascidos na luta, suscetíveis de serem usados em lutas de forma produtiva (SANTOS, 2020, p. 383)

Não se quer trocar de lugar o colonizador e o colonizado, mas colocá-los em um mesmo lugar em que ambos se compreendem em sua constituição histórica e que, portanto, tem a diversidade, a diferença como elementos próprios do humano, produzidos a partir de um ser e estar no mundo, mediado por relações de poder que perpassam a política, a economia, a cultura e portanto, as identidades sociais e individuais.

Outro elemento, assinalado por Walsh (2017) seria a memória coletiva como fonte dos conteúdos curriculares. Segundo a pedagoga:

Un ejemplo se encuentra en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, el cultivo de la palma, la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficantes, intereses capitalistas y extractivistas y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a restablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer. (WALSH, 2017, p. 60)

Tomando a memória coletiva como um ponto de partida, a proposta de um currículo outro é de se localizar as referências dos saberes em um tempo e em um espaço conhecido, experienciado e, portanto, repleto de significados e sentidos, e não na tradição acadêmica ocidental. Santos (2020, p. 271), inclusive recorda que “todas as disciplinas modernas foram estabelecidas deste lado da linha abissal (o lado da sociabilidade metropolitana) como se o outro lado da linha (a sociabilidade colonial) não importasse ou não influenciasse”.

E como chegamos a tal condição? Estaríamos imbuídos de uma intencionalidade consciente de negar quem somos e nos igualar ao ocidental, advindo do outro lado do Atlântico? Quijano (1992) esclarece que os colonizadores, não só impuseram uma imagem de si para os colonizados como sendo melhores, mais evoluídos no que se refere aos seus padrões de produção de conhecimento, mas depois criaram leis de acesso a este conhecimento e deles forneceram aos dominados apenas alguns rudimentos, para cooptá-los e usá-los em algumas instâncias de poder.

“Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. Después de todo, más a la represión el instrumento principal de todo poder es su seducción. (QUIJANO, 1992, p. 13)

As palavras de Quijano, neste fragmento, deixam explícito o poder de sedução produzido pelo colonizador em relação a sua cultura, associando a sua aquisição pelo dominado, mesmo que rudimentarmente, à participação de uns poucos em alguns setores do poder colonial.

Parte da tarefa de se construir um currículo outro está em desmistificar, desencantar esta sedução por meio da crítica e de outro olhar histórico sobre os próprios fatos que constituíram o pensamento colonial. E então esperamos que “as sutilezas do vocabulário, que a nova terminologia não os assustem! [...] Inicialmente, pode parecer um pouco doloroso, mas na chegada você verá que vai encontrar toda a sua bagagem” (CÉSAIRE, 2020, p. 51).

Em termos de organização dos tempos, dos espaços e do trabalho pedagógico, não há uma resposta pronta para “como romper a tradição academicista racionalista ocidental?” Este é um genuíno problema em que convergem várias possíveis respostas, porém, sabe-se que todas elas demandam das instituições formadoras, sejam elas de nível básico ou superior, um envolvimento dos sujeitos do currículo como protagonistas da elaboração crítica de seus saberes. Segundo Mignolo (2003) o papel das instituições de nível superior não é reproduzir a ação do colonizador, levando ao dominado um saber que os intelectuais julgam necessários e legítimos a um novo pensar, mas ao contrário, é dar voz aos dominados pelo pensamento colonial, é problematizar em conjunto com o colonizado a imanência que ambos compartilham, estando, em alguns momentos, em diferentes lugares de fala. É também penetrar as pequenas lacunas de autonomia que os sistemas oficiais não podem controlar na dinâmica do

cotidiano, os chamados entre-lugares⁷⁴ que se constituem entre as fronteiras da cultura ocidental eurocêntrica e a cultura dos vários grupos sociais subalternizados.

Hoje, na condição de país subalterno em que o Brasil se encontra, dominado pelos organismos multilaterais e suas regras, que alcançam inclusive a educação, para manter a hegemonia dos países centrais e suas culturas, não acreditamos na condução de um currículo outro a partir de instâncias oficiais, uma vez que estas devem respostas às metas estabelecidas por estes organismos, em função de negociações financeiras, por exemplo. Então, colocamo-nos a pergunta: como fazer com que esta discussão chegue a cada sala de aula?

A resposta parece simples à primeira vista, mas demanda esforço, tempo, estudo, paciência, resiliência e todos os outros substantivos que possam ser equivalentes, uma vez que o colonizado está em um estado de mergulhado, convencido e escravizado pela ameaça de perder suas fontes de sobrevivência. Ousar mudar é lançar-se a um desconhecido, com a coragem da convicção. Esta só poderá ser dada mediante um novo saber construído a partir de novos referenciais que não se colocam como verdades, nem se hierarquizam, mas se assumem como o discurso daqueles que foram historicamente silenciados e que, também historicamente, tem buscado resistir e encontrar eco para sua fala.

⁷⁴ Segundo Ribeiro, o conceito de “entre-lugares” foi criado pelo sociólogo indiano Homi Bhabha e significa um pensamento liminar, construído nas fronteiras entre formas culturais distintas. “Pela natureza deles, não é simples caracterizar tal espaço cultural, mas eles podem se encontrar, por exemplo, na experiência da comunicação eletrônica entre jovens das camadas sociais pobres, que reúne duas dimensões de tempo distintas na vivência humana: o pós e o pré-moderno” (RIBEIRO, 2015, p. 163). Também podem ser vislumbrados na expressão e construção da cidadania a partir da arte popular como o hip-hop, danças de rua, capoeira e outros.[...] “Ou ainda nas experiências religiosas que agregam diferentes tradições, como aquelas que reúnem em uma só vivência o urbano, o afro e elementos tradicionais cristãos. (IDEM, p. 164)

Pois, enfim, precisamos nos decidir e dizer, de uma vez por todas, que a burguesia está condenada a ser cada dia mais hostil, mais abertamente feroz, mais desprovida de vergonha, mais sumariamente bárbara; que é uma lei implacável que toda a classe decadente se transforme e um receptáculo para o qual fluem todas as águas sujas da história; que é uma lei universal que toda classe, antes de desaparecer, deva primeiro desonrar-se de forma completa, omnilateral, e que, com as cabeças enterradas sob o estrume, as sociedades moribundas emite seu canto de Cisne. (CÉSAIRE, 2020, p. 55)

Há muito trabalho a ser realizado até que tenhamos um **currículo outro!**

Referências

APLLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FANON, F. Sobre la cultura nacional. *In*: BRAVO, A. F. (Comp.). **La invención de la nación**: lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha. Buenos Aires: Manantial, 2000. p. 77 - 90.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Trad. Cláudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

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

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DEL MÉXICO. Secretaria De Educación Pública. **Os fines de la educación en el siglo XXI**.

QUINTERO, P. *et al.* **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Editora Mas Afterall. (Ebook).

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. Lima, v. 13, n.29, p. 11 – 20, 1992.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império Cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, C. de O. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira. *In: Rever*. ano 2015 · nº 02 · jul/dez 2015.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción Para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Edita Alternativa. (Ebook). Disponible em: <https://alternativas.osu.edu>. Acesso em: 17 abr. 2021.