

REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

REFLECTIONS ON THE INFLUENCE OF COLONIALITY ON THE SCHOOL

REFLEXIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA COLONIALIDAD EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Euza Alves de Souza Tesch¹ 0009-0007-3144-5220

Helen Moura Pessoa² 0000-0003-0106-3735

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - Alegre, Espírito Santo, Brasil;
euzatesch@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo - Alegre, Espírito Santo, Brasil;
helen.brandao@ufes.br

RESUMO:

Este estudo objetiva refletir a partir de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar os movimentos/práticas curriculares afro-brasileiros no cotidiano de uma escola da Rede de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim/ES. Nesse sentido, o trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva cartográfica, e a análise de dados aconteceu no decorrer da pesquisa, durante a sua produção e em diálogo com os intercessores teóricos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 21 estudantes da turma do 2º ano do Ensino Fundamental no turno matutino e 13 professoras da escola. Para a produção de dados, foram utilizados como ferramentas: a observação, o diário de campo, as redes de conversação e a consulta documental como um complemento da pesquisa. As pistas da cartografia apontam a presença da colonialidade nas *prácticasteorias* curriculares ao notar a ausência de materiais e atividades locais que façam referências positivas aos povos originários e afro-brasileiros, demonstrando que o currículo escolar pode ser utilizado como uma ferramenta alienante e descontextualizada das problemáticas locais. Diante disso, esta pesquisa aponta a necessidade de se pensar os currículos em uma proposta decolonial, que propõe uma mudança de paradigma e nos convida a pensar para além de habilidades, competências e conteúdos a serem transmitidos.

Palavras-chave: colonialidade; currículo; escola; cultura afro-brasileira.

ABSTRACT:

This study aims to reflect on a master's degree research that sought to analyze Afro-Brazilian curricular movements/practices in the daily life of an Elementary School in Cachoeiro de Itapemirim/ES. In this sense, the work was developed based on qualitative research from a cartographic perspective and data analysis took place during the research, during its production and in dialogue with theoretical intercessors. The subjects involved in the research were 21 students from the 2nd year of Elementary School in the morning shift and 13 teachers from the school. For data production, the following tools were used: observation, field diary, conversation networks and document consultation as a complement to the research. Cartography clues point to the presence of coloniality in curriculum practices and theories by noting the absence of local materials and activities that make positive references to original and Afro-Brazilian peoples, demonstrating that the school curriculum can be used as an alienating

and decontextualized tool for local issues. Given this, this research highlights the need to think about curricula in a decolonial proposal, which proposes a paradigm shift and invites us to think beyond skills, competencies and content to be transmitted.

Keywords: coloniality; curriculum; school; afro-brazilian culture.

RESUMEN:

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre una investigación de maestría que buscó analizar los movimientos/prácticas curriculares afrobrasileñas en el cotidiano de una escuela primaria de Cachoeiro de Itapemirim/ES. En este sentido, el trabajo se desarrolló a partir de una investigación cualitativa desde una perspectiva cartográfica y el análisis de datos se realizó durante la investigación, durante su producción y en diálogo con los intercesores teóricos. Los sujetos involucrados en la investigación fueron 21 estudiantes del 2do año de Educación Primaria del turno matutino y 13 docentes del colegio. Para la producción de datos se utilizaron las siguientes herramientas: observación, diario de campo, redes de conversación y consulta de documentos como complemento a la investigación. Las pistas cartográficas apuntan a la presencia de colonialidad en las prácticas y teorías curriculares al señalar la ausencia de materiales y actividades locales que hagan referencias positivas a los pueblos originarios y afrobrasileños, lo que demuestra que el currículo escolar puede usarse como una herramienta alienante y descontextualizada para las comunidades locales. asuntos. Ante esto, esta investigación resalta la necesidad de pensar los currículos en una propuesta decolonial, que proponga un cambio de paradigma y nos invite a pensar más allá de las habilidades, competencias y contenidos a transmitir.

Palabras clave: colonialidad; currículo; escuela; cultura afrobrasileña.

Introdução: traçando a rota da pesquisa

Muitas ações ainda praticadas na sociedade brasileira estão permeadas de ideias e conhecimentos vindos durante a colonização portuguesa em uma relação de superioridade. O presente artigo, portanto, tem como objetivo refletir sobre a influência da colonialidade no processo formativo da educação pública compreendendo que a materialização da colonialidade pode ocorrer por meio da produção do currículo escolar. Além disso, a temática da pesquisa tem grande relação com minha¹ história de vida pessoal/profissional e minha identificação como mulher negra, vinda de uma família de origem pobre e que teve na educação uma forma de resistência ao efeito do colonialismo. Diante disso, percebi a necessidade de realizar uma pesquisa problematizando os efeitos da colonização/exploração que estão presentes no meio social e nos cotidianos da escola.

Este artigo é fruto de uma pesquisa cartográfica realizada no período de 3 meses (entre agosto e outubro de 2023) em uma escola de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim/ES que buscou analisar os movimentos/prácticas curriculares afro-brasileiros no

¹ Em relação à primeira autora.

cotidiano escolar.

A colonialidade presente no contexto educacional

O apagamento das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos é um assunto importante e que interfere em vários fatores da vida dos alunos, entretanto pouco se discute sobre essa questão no âmbito escolar. Essa ausência, dentre vários efeitos, também pode interferir na capacidade de promover mudanças de comportamento provenientes da colonização europeia na sociedade brasileira.

Nesse contexto, para subsidiar a temática desta pesquisa, buscamos suporte teórico em autores como Ferraço (2009), Gallo (2013), Quijano (2000; 2007), Walsh (2007, 2009, 2013), Mignolo (2003, 2005) e outros. Esses estudiosos estabelecerão um embasamento teórico para este estudo na intenção de compreender a relação da colonialidade no currículo escolar.

Ao mesmo tempo, nesta problematização dos ideais coloniais, buscamos refletir sobre a história de nosso país, que foi colonializado na intenção de desterritorializar a terra e os saberes que aqui já existiam. Segundo Quijano (2000), o colonialismo diz respeito a uma relação de dominação direta, como foi a dominação política, epistemológica, cultural e econômica feita pelos europeus sobre os povos subjugados de todos os continentes.

Os efeitos desse processo colonizatório podem ser percebidos ainda hoje em toda organização social brasileira, assim como na educação, que reflete um currículo com características eurocêntricas. Dialogando com Quijano (2000), compreendemos que o colonialismo, como forma de dominação, se mantém presente na sociedade através da colonialidade. A respeito da colonialidade, Quijano (2000, p. 342, tradução nossa) afirma que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Contudo, a colonialidade é considerada continuidade dos padrões europeus que ainda estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, nas *prácticasteorias* curriculares, o que contribui para um currículo com característica única (singular) e que atende a apenas uma parcela da sociedade. Esse currículo monocultural apresenta uma relação de hierarquia entre os conhecimentos legitimando o conhecimento do colonizador e apagando os conhecimentos originários e africanos.

Ademais, a colonialidade contribui com o fortalecimento/manutenção do capitalismo na maneira de oprimir os negros e indígenas, o que gera atitudes preconceituosas e racistas, e com a centralização do poder nas mãos dos considerados “brancos” devido à classificação de raça e à divisão de trabalhos. Assim, Quijano (2007, p. 93) destaca que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.

Assim, dialogando com o autor, a classificação de raça foi utilizada no intuito de justificar a dominação de uma raça em relação a outras, mas ainda sustenta a desigualdade social e a discriminação racial, adentrando o espaço-tempo escolar. Segundo Quijano (2007), esse processo perpetua a hegemonia da Europa com a consolidação de estereótipos ainda presentes na sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Mignolo (2003), a colonialidade apresenta três dimensões com a finalidade de controlar os recursos, o capital, a divisão de trabalho e os conhecimentos e exerce poder e influência sobre os seres humanos: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Segundo Gomes (2018, p. 227), “[...] a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos”, o que podemos relacionar à colonialidade do saber, que impõe um saber único, que Mignolo (2003) articula em seus estudos. Nesse contexto, na intenção de promover um currículo multicultural com respeito entre os saberes, as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) podem ser consideradas como movimentos de resistência a essa imposição.

Já a colonialidade do poder, de acordo com Mignolo (2003), se estabelece a partir da classificação dos seres humanos de acordo com a raça e gênero, ancorada pelo racismo, pelo capitalismo, pela divisão de trabalho e pela política. Tal classificação institui um currículo permeado por uma relação de poder que ocasiona uma hierarquização do saber no espaço escolar e contribui assim para a discriminação racial e o racismo epistêmico.

No entanto, a colonialidade do ser, dialogando com Mignolo (2003), contribui para a formação de seres submissos à ordem estabelecida pelo sistema colonial. Assim, a colonialidade do ser interfere na subjetividade do sujeito e visa uma ideia de superioridade de um indivíduo sobre o outro de acordo com cor, gênero, sexismo e nacionalidade. Assim, como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131), “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”.

Nesse pensamento, Mignolo (2005, p. 75) destaca que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”, mostrando que ambas estão diretamente relacionadas. O grupo de estudos sobre modernidade/colonialidade do qual Mignolo faz parte foi criado por pesquisadores latino-americanos no final da década de 90 a partir de um olhar crítico à modernidade e proporciona uma reflexão acerca das relações culturais, sociais, econômicas e filosóficas da sociedade. O grupo foi inicialmente composto pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, pelo filósofo porto-riquenho Madonaldo-Torres, pela linguista norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh, pelo semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, dentre outros.

Composições curriculares decoloniais

Em enfrentamento ao processo da colonialidade e na intenção de promover uma ruptura aos efeitos da colonização, apostamos nos movimentos decoloniais. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a decolonialidade é uma prática contra os desígnios imperiais do mundo moderno e colonial, que se iniciou em 1492 e insurge de uma nova forma de pensar, sentir e ver o mundo.

Nessa perspectiva, a decolonização do currículo se baseia na proposta de não apenas denunciar e resistir ao sistema epistemológico eurocentrado, mas também de romper com os conceitos e padrões estabelecidos aos povos subalternizados ao longo dos anos. Além disso, essa perspectiva busca construir novas formas de pensar as condições sociais, políticas e culturais para promover a inclusão, para valorizar a diversidade e para fomentar uma educação crítica com a intenção de transformar a realidade.

Em sintonia com o seguinte posicionamento de Walsh (2013, p. 67, tradução nossa), “[...] decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”, faz-se necessário pensar numa pedagogia decolonial que visa uma modificação de olhares e ações reflexivas em torno daqueles que são e estão à margem da sociedade por sua raça, gênero, cor e classe social. Portanto, dialogando com a autora, compreendemos que a decolonialidade é a prática de visibilizar as lutas dos movimentos sociais por sua identidade e outros modos de viver de considerar o respeito à diversidade e de difundir novas ideias sociais, epistêmicas e políticas de sociedade.

Walsh (2007, p. 9, tradução nossa) afirma ainda que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes [...], a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”, o que nos

auxilia a pensar em nosso contexto brasileiro. Assim, promover esse movimento decolonial curricular nos suscita a pensar em novas práticas pedagógicas que contemplem os diferentes saberes, como o dos povos indígenas e dos afro-brasileiros, respeitando a diversidade da sociedade brasileira.

A presença de práticas e movimentos escolares pontuais, como em datas comemorativas, geralmente não promove a reflexão necessária para compreender o contexto cultural e para atravessar a formação de forma crítica. Como exemplo, citamos o “Dia dos Povos Indígenas” (19 de abril) e o “Dia da Consciência Negra” (20 de novembro), que são geralmente reduzidos a momentos de fantasias e pinturas em que predominam os conhecimentos eurocêntricos. Sobre isso, Caprini e Deorce (2018, p.15) comentam sobre os aspectos folclóricos usualmente trabalhados em feiras culturais, celebrações ou comemorações: “sem um trabalho crítico e contextualizado, essas atividades pontuais reforçam a discriminação. E, assim, o multicultural é visto como algo exótico”.

Nesse sentido, compreendemos que em tais práticas não são evidenciadas as contribuições científicas e tecnológicas dos povos indígenas e africanos; é como se estes povos estivessem parados no tempo em que foram colonizados e subalternizados. Dessa forma, essas comemorações podem contribuir para segregar ainda mais os sujeitos negros e indígenas, pois muitas são abordadas sem nenhum contexto histórico, como a pintura de máscaras africanas, que muitas das vezes serve com o intuito de ser um figurino para levarem para casa ou para enfeitarem o mural da escola como simples prática figurativa.

A escola é um espaço de diferentes culturas e, dentro da proposta de uma pedagogia decolonial, deve cultivar entre os sujeitos envolvidos o diálogo sobre o que acontece no âmbito escolar, entendendo que as questões étnico-raciais perpassam todo o aprendizado.

O conceito de currículo decolonial visa uma mudança no currículo escolar com o objetivo de acabar com hegemonia de um conhecimento apenas e de levar em consideração os diferentes saberes presentes no espaço-tempo escolar. A proposta almeja a inclusão de grupos subordinados (mulheres negras, homens negros, indígenas, homossexuais, transgêneros) no currículo ao mesmo tempo em que faz uma dura crítica ao currículo homogêneo com sua supremacia da cultura branca. Em contrapartida, defende a valorização de todas as outras culturas com a expectativa de que todos os grupos culturais que foram apagados possam ser visibilizados no currículo de forma mais ampla e inclusiva.

Assim o termo “*pedagogias decoloniales*”, utilizado por Walsh, refere-se a “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...] pedagogias

como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

Partindo dessa conjectura, buscamos tencionar as discussões em uma proposta de pedagogia decolonial e pensar num currículo para produção de subjetividades e respeito às culturas. Apostamos num currículo que não se restrinja a ser apenas uma lista de conteúdos e que esteja pautado também nas experiências e práticas do dia a dia dos diferentes grupos presentes neste contexto escolar, como um “[...] projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (Walsh, 2009, p. 3).

Contudo, o currículo, dentro de uma proposta para pedagogia decolonial, deve ser refletido para além do muro da escola, como afirmam Carvalho e Rangel (2013, p. 198): “[...] currículo, como experiência da ordem do sensível, extrapola a formalidade ou formalização das rotinas empreendidas nas escolas, pois, para além de relatórios, projetos, conteúdos e disciplinas, existem sujeitos encarnados que produzem acontecimentos”. Podemos assim, dizer que o currículo compreende todas as ações desenvolvidas nos âmbitos escolares e que abrange a subjetividade dos sujeitos praticantes para além dos documentos oficiais, diretrizes e grades curriculares. Como acrescenta Gallo (2013, p. 216):

O currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto das ações dos professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

Nessa abordagem, o currículo intervém na construção dos sujeitos a partir da realidade escolar dos estudantes. Sendo construído de maneira coletiva, como uma composição, ele valoriza o diálogo dos envolvidos no processo de forma a contribuir com conhecimentos que contemplem as diferenças culturais dos envolvidos para a transformação de sua realidade.

Contudo, é importante considerar o que relatam Moreira e Candau (2003), que a escola é um espaço de diversas culturas no qual as relações ali desenvolvidas precisam se entrelaçar entre elas com a finalidade da valorização dos sujeitos envolvidos. Assim, a resignificação de práticas educativas desses sujeitos atua como um instrumento que contribui com a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse pensamento, entendemos que os cotidianos escolares são constituídos por diferentes culturas, o que implica a ideia de criar um currículo que leve em consideração

diferentes tipos de conhecimentos. Segundo Ferraço e Nunes (2013, p. 84):

[...] tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo como a noção de currículos como redes de saberes, fazeres, poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prologam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, é importante a constituição dos conhecimentos em rede de conversas, que envolvem professores e alunos nas discussões dos documentos oficiais curriculares pré-estabelecidos e determinam alternativas de novas-práticas para o fim dos conteúdos que geram a homogeneização do currículo.

Dialogando com Ferraço e Nunes (2013), compreendemos a escola como um elo privilegiado para criação de novas-práticas educacionais na concretização de uma rede de conversações. Isso permite expandir um currículo rico em possibilidades e respeito à singularidade na construção da subjetividade para os sujeitos praticantes. Compreendemos assim que pensar em um currículo decolonial “[...] envolve modos de vida coletiva, potencializados pelas conversações e ações de seus praticantes integrados às múltiplas redes de trabalho que incidem sobre o contexto educacional” (Carvalho; Rangel, 2013, p. 188).

Discutir a ideia de currículo, dentro de uma perspectiva decolonial, “não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente o os conteúdos e não os sujeitos do processo” (Gomes, 2007, p. 33). A imposição de um currículo homogêneo no âmbito escolar deslegitima diversos conhecimentos produzidos pelos grupos considerados subalternizados e que ainda estão ausentes nas formações de professores e nos currículos, o que contribui ainda mais com a discriminação racial e o racismo, entre outras formas que menosprezam os indivíduos não brancos e contribuem para a supremacia dos sujeitos brancos.

Como uma imbricação entre os conceitos, em que um não pode ser dissociado do outro, as discussões curriculares apresentadas corroboram com o objetivo desta pesquisa, o de analisar a influência da colonialidade no currículo e as possibilidades de práticas/teorias decoloniais em uma escola do Ensino Fundamental.

Compasso metodológico

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, assumimos uma perspectiva qualitativa com o objetivo de apresentar a cartografia como método relevante para problematizar as

práticas escolares, acompanhar os movimentos curriculares e produzir narrativas invisibilizadas em outras metodologias.

Segundo Chizzotti (2003, p. 232), quando se opta pela pesquisa qualitativa e se descobre novas vias investigativas, em nenhum momento os pesquisadores pretendem evitar o rigor da objetividade. Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta em uma metodologia de pesquisa-intervenção cartográfica, e, para a sistematização dos dados, utilizaremos a narrativa como forma de registro.

Diante disso, o método cartografia, como propõem Barros e Kastrup (2020, p. 56), “tem como desafio devolver práticas de acompanhamentos de processos inventivos e de produção da subjetividade”. De acordo com Passos e Barros (2020, p. 26), “a cartografia deve ser entendida como um método segundo o qual toda pesquisa tem uma direção clínico-política e toda a prática clínica é, por sua vez, intervenção geradora de conhecimento”.

Esta pesquisa-intervenção cartográfica, enquanto um outro modo de pesquisa, explorou os movimentos diversos dos sujeitos envolvidos, e algumas ferramentas subsidiaram esse fazer, como: o diário de campo (Tesch, 2023), uma ferramenta importante nesse processo de produção de dados para as anotações diárias; a observação no campo de atuação com registros fotográficos e escritos; o acompanhamento das redes de conversações das professoras/alunos, que foram gravadas em áudio, sendo posteriormente analisadas e transcritas; e a consulta documental. As ferramentas de produção de dados permitiram seguir as pistas da cartografia no cotidiano escolar como espaço de criar possibilidades.

Durante o acompanhamento das redes de conversação com as professoras participantes, utilizamos perguntas como forma de provocar as redes de conversação que aconteceram em tempo/espaço diferentes e que haviam sido formadas naturalmente nos ambientes. A consulta documental ao Projeto Político Pedagógico (PPP) também foi utilizada para a produção de dados na intenção de contextualizar a pesquisa.

Antes da realização da pesquisa, obtemos sua aprovação junto ao Comitê de ética (CEP) da instituição, e os termos – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de pais ou responsáveis e professores e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos estudantes – foram assinados após a realização de reuniões para explicações e para tirar possíveis dúvidas de forma individual.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim, no Sul do Estado do Espírito Santo, que neste estudo identificamos com o nome fictício de EMEB “Zacimba Gaba”. Os sujeitos participantes foram no total de 13

professoras e 21 alunos do 2º ano matutino. Na intenção de preservar o anonimato dos sujeitos participantes, optamos por trazer nomes fictícios. Para as professoras, foram utilizados os nomes de mulheres negras que mais me tocaram ao ler suas histórias e, para os alunos, nomes africanos escolhidos aleatoriamente.

O racismo como herança do colonialismo

A pesquisa cartográfica me deu a liberdade de expor minhas experiências, fato este citado abaixo. Escrever sobre o racismo traz à tona lembranças dolorosas, como o episódio de racismo que passei, assim como o passam muitas pessoas negras:

Numa manhã, como todas as outras, fui à padaria comprar pães para o café da manhã. Sempre subi para o apartamento pelas escadas, mas neste dia resolvi subir pelo elevador do prédio. O que eu não sabia era que a mulher negra e doméstica tem o seu lugar definido na sociedade. Então, fui abordada por um casal de moradores, que solicitou que eu não pegasse o elevador social, e sim o de serviço (Tesch, 2023).

O racismo é uma realidade que ainda persiste nas sociedades; mesmo que a maioria das pessoas se julguem não racistas, elas reproduzem atitudes racistas devido, dentre outras questões, aos anos de colonialismo e à presença da colonialidade. Enquanto a pessoa que sofre o racismo nunca esquece, os praticantes não reconhecem ou naturalizam suas ações racistas, preconceituosas e suas discriminações raciais.

Dessa maneira, o racismo encontra-se presente e define o lugar das pessoas na sociedade, mostrando o quanto ele se materializa dentro das formas estrutural, institucional e epistêmica. Na sociedade, o racismo muitas vezes dita qual é o espaço que o negro deve ocupar, e muitos destes vivem à margem da sociedade. Nesta pesquisa cartográfica, durante a observação e acompanhamento das redes de conversação, observamos pistas que demonstram que esse comportamento também é habitado na escola.

Ao ponderar a questão “como você compreende o multiculturalismo?”, tive a seguinte resposta da professora Lélia González:

É muito pouco trabalhado na escola, às vezes, só em novembro. Ontem, ao retornar do recreio, os alunos disseram que Bandeirantes [...] disse ao colega Zulu: tinha que ser preto mesmo, por isso fica aí excluído, fica sentado, aí sentado sozinho [...] ao colega [...] (este aluno negro da sala). Esta questão do currículo multicultural não é trabalhada o ano todo, apenas em novembro. Não ouvi, pois estava ainda no corredor, ao entrar na sala, os alunos vieram falar comigo, então, disse: que esta era uma atitude racista (Encontro 5 - 03/10/2023).

Relatos como esse evidenciam o que se encontra acima, que o racismo define o lugar em que as pessoas negras devem residir e as exclui, colocando-as à margem da sociedade. Ele estabelece uma hierarquia de quem senta ao centro e de quem fica à margem. Esse racismo estrutural precisa ser discutido pedagogicamente na escola através de diálogos com os alunos no intuito de desenvolver novas posturas pautadas no respeito às diversidades.

Scriptori e Junior (2010) asseguram que o professor deve manter diálogo com os alunos que sofrem racismo para que eles exponham seus pensamentos e suas experiências de vida, pois muitas vezes eles guardam nas memórias as ocorrências de maus-tratos e violência, sejam elas físicas ou psíquicas. Já Almeida (2018, p. 51) corrobora em dizer que o “racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria e pelo sistema educacional”.

Por sua vez, Kilomba (2021, p. 71) pondera que “o racismo é uma realidade violenta” e, assim como um crime, é muitas vezes cometido a fim de marginalizar e segregar os seres humanos. A autora ressalta ainda que racismo estrutural mantém os grupos radicalizados excluídos das estruturas sociais e políticas. Sobre o racismo epistêmico, dialogando com a autora, podemos considerá-lo como a falta de intelectuais negros nas universidades, nos livros didáticos e em outros espaços intelectivos. Por exemplo: a porcentagem de alunos/professores negros no Ensino Superior ou em programas de pós-graduação (Mestrado/Doutorado) no Brasil ainda é muito pequena mesmo com as políticas de ações afirmativas, fato esse confirmado por mim quando me deparei com a minha turma de mestrado, que tinha apenas 3 colegas negros dos 25 estudantes ingressantes no mesmo semestre. Já o racismo institucional, retomando Kilomba (2021), coloca os sujeitos brancos em vantagens aos demais grupos raciais na instituição de trabalho, como a escola e o mercado de trabalho em geral.

Vasta é a quantidade de pessoas que, de alguma forma, já sofreu e continua sofrendo atitudes racistas todos os dias devido ao processo histórico. Ao assumir determinado cargo na instituição de ensino, muitas vezes são vistas como inferiores por causa de sua cor, tipos de cabelo ou vestimenta.

Em minha observação durante a pesquisa, perguntei ao aluno Abyna Yala: “por que você não come na escola?” Ele disse: “porque as cozinheiras são de cor” (Tesch, 2023, n.p.). Fato esse existe porque a sociedade construiu a ideia de que negro está relacionado a sujeira, a algo que não é bom, é inferior; essa ideia sustenta preconceitos a alguém pela cor de sua pele. A fala acima evidencia a presença do racismo no âmbito escolar e o eufemismo que evidencia um desconforto da pessoa em utilizar termos como “negro” ou “preto” causado pelo estigma

social que os negros receberam ao longo dos anos. Algumas falas racistas, que são naturalizadas pelas pessoas, excluem, subalternizam e marginalizam; apesar de naturalizadas por muitos, são criminosas e inferiorizam/desprezam os sujeitos negros.

A pedagogia decolonial busca desmistificar estereótipos, criados historicamente, através da mudança no currículo e das novas formas de pensar as práticas e teorias no contexto escolar. Assim como o agir das pessoas na sociedade, sua finalidade é tirar o negro e os demais grupos que são inferiorizados da posição de subalternidade a que foram impostos.

Uma nova rota é possível: navegando pelo projeto pedagógico da escola

A consulta documental como ferramenta de produção de dados teve como finalidade a consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim/ES, pois considera que o PPP é um documento importante que compõe a identidade de uma escola.

Nesta pesquisa, a partir das redes de conversação, observamos que algumas professoras confundiram o que é o PPP e qual é o conceito de currículo escolar, conforme a fala a seguir:

O currículo é o documento que é como se, é alma da escola? É o que é através do currículo que a pessoa vai conhecer a história da escola? E, quem já passou por ela, e as modificações que foram feitas. Desde a fundação até os tempos atuais, é o documento que no meu, esqueci a palavra, é a identidade da escola [...]. Confundi, estava pensando em PPP (Encontro 5, 10/08/2023).

Contudo, no texto de apresentação do PPP, encontra-se descrita a proposta filosófica da escola, que consiste em “procurar desenvolver o pensamento do aluno, tornando-o capaz de observar, analisar, criticar futuramente, agir sobre a realidade que o cerca” (Escola, 2023, p. 5).

Desta forma, ressalta o objetivo de estimular junto ao aluno a capacidade de desvendar e questionar as múltiplas realidades ao seu redor por meio de um processo contínuo. Isso permite que os alunos tenham uma postura crítica, na qual possam ser encorajados a expor suas ideias, conceitos, percepções e hierarquias predeterminadas e possam movimentar-se em favor de operar ou transformar a tessitura da realidade na qual estão imersos. Nesse sentido, o currículo, dentro da lógica do pensamento decolonial, poderia atuar como um movimento de resistência ao conhecimento único, ao sistema capitalista e à colonialidade.

O documento faz referência à Educação Inclusiva apenas para os estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, não indicando a necessidade de pensar uma educação em que todos considerados “diferentes” por sua cor, raça, gênero e classe social sejam incluídos. As leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) não estão abordadas no

PPP, o que acarreta uma Educação Inclusiva que não dispõe a considerar questões étnico-raciais e demais grupos subalternizados pela sociedade, numa abordagem de incluir todos dentro de uma educação para equidade e de qualidade.

Podemos considerar que a ausência das leis no PPP pode corroborar com a manutenção da colonialidade presente na escola e nesta sociedade em que as pessoas são excluídas em razão das diferenças étnico-raciais, o que reforça o racismo, a discriminação racial e o capacitismo para com pessoas com deficiências.

Dentro dos objetivos da escola, aponta-se a valorização da cultura da comunidade local, da cultura brasileira, da afro-brasileira e da universal. Porém, salientamos que, na estrutura do PPP e na abordagem em seu contexto, foi constatada a ausência das leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio. Porém, são pontuadas para realização de um trabalho que inclua a diversidade cultural, principalmente a cultura afro-brasileira, sendo essa a única menção no PPP.

Diálogos em terra firme: as vozes das professoras

Começo por dizer que foi muito difícil selecionar os trechos das redes de conversação das professoras para compor o texto sobre a caracterização do currículo em razão da riqueza de conteúdos abordados. Ademais, as professoras foram identificadas com nomes de mulheres negras da sociedade brasileira conhecidas por suas contribuições em prol dos direitos das mulheres e por sua luta e resistência contra discriminação racial. Assim, iniciamos a rede de conversação com as professoras Maria Firmina e Antonieta de Barros durante seus momentos de planejamento, com a seguinte provocação: “como você compreende o currículo?”

O currículo é uma coisa que **obriga a gente fazer uma coisa**, é currículo, não é? E o currículo capixaba é um currículo? Currículo são normas que temos que seguir, são... como fala aquilo? Conteúdos que temos que seguir, e que, segundo eles, abrange a nossa clientela, mas muita das vezes tem coisa ali que foge da nossa clientela [...] foge completamente. Foge totalmente dentro do padrão da sala de aula [...] e no meu caso [...] essa semana teve, eu sentei com a pedagoga, e não bateu a questão do currículo capixaba que tem [...] quer dizer, a habilidade não bateu [...] pois é, é isso (Encontro 1, 03/08/2023, grifo nosso).

A professora, assim como outras, relatou uma visão de currículo como sendo apenas conteúdos, listas ou normas a serem trabalhadas, mas aborda o fato dele não corresponder com a realidade dos alunos. Esse currículo, instituído nos documentos, é visto como algo que

necessita de mudança e ressignificação para que seu fazer pedagógico consiga atender à realidade de seus alunos. A contenda do currículo que não contempla o cotidiano escolar e seus movimentos curriculares expõe a estrutura que busca uma forma de padronização no ensino com desenvolvimento de habilidades e competências.

O fato é que o currículo adotado pela Secretaria de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atuando como um dos documentos basilares do município, mas se distanciando do que se almeja em um currículo dentro da perspectiva decolonial.

No encontro 2, a professora Carolina de Jesus, ao ser provocada com a pergunta na sala de planejamento, preferiu responder no espaço da biblioteca por ser um lugar mais calmo.

Currículo é a orientação que a gente tem do que trabalhar e como trabalhar. É o caminho, é um direcionamento que a gente deve trabalhar com a criança naquele nível, naquela série que a criança está [...] **não é uma coisa assim, engessada.** Eu acho que a gente, como professor dentro da sala, a gente pode olhar o que está mais de acordo com o nível da criança, como que está na redondeza. Com que a criança vive, a gente vai fazendo as adaptações de acordo com a realidade que a gente está, que a gente vive. Porque tem coisas que, dependendo da realidade que você está, de como está a sua turma, como que as crianças estão e qual o meio que elas estão, tem coisa que você vai usar porque está ali no currículo; não vai agregar nada para aquela criança, só vai perder tempo ‘entre aspas’? **Você tem que ler, prestar atenção no que é interessante para atender seus alunos** dentro do contexto onde eles estão (Encontro 2 - 03/08/2023, grifo nosso).

Na visão da professora Carolina de Jesus, o currículo é direcionamento/caminho para as ações. Assim, a professora considera a importância de pensar o currículo não apenas em relação ao conhecimento, mas no que ele pode agregar na vida do aluno e utiliza da resistência para adaptar o currículo de acordo com a realidade. A escolha dentro do currículo acaba por ser uma escolha política que, segundo Nóvoa (2017), significa posicionar-se na profissão, mas também significa assumir uma postura política frente às grandes questões educacionais e participar do desenvolvimento de políticas educacionais de forma a intervir na construção de uma nova sociedade como professor.

Já a professora Tereza Benguela aborda a formação de professores como algo muito importante, pois, segundo Prado, Coutinho, Reis e Villalba (2013, p. 10), o professor “não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui”. Assim, a formação inicial é o começo, mas é necessário um aprimoramento contínuo de sua profissão na busca de atuar com criticidade frente a tantas questões que envolvem a

sociedade e a educação.

No entanto, a formação do ser professor se dá na indissociação das *teoriapráticas*, por isso, são importantes as formações continuadas ou um apoio pedagógico afetivo de “dar a mão” para aqueles que estão no início de carreira. Nessa discussão, Ferraço (2009) ressalta a importância de refletir sobre um novo currículo escolar, a partir do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo, abarcando as *teoriaspráticas*.

A rede de conversação com a professora Cida Bento aponta o currículo:

Pois, o currículo é tudo o que acontece na escola. Estar impregnado em todos os sentidos da escola, como você recebe o seu aluno, como porteiro, se tiver, no caso de acolher os pais que chegam, quando os professores compreendem os conteúdos, as habilidades, os objetivos a serem trabalhados. Então, o currículo é tudo aquilo, às vezes, é um currículo que está escrito; e outro o currículo oculto. É aquele currículo oculto que as coisas acontecem, e a gente, às vezes, não dá conta de que está acontecendo e de estar causando um grande dano para escola e para as pessoas, entendeu? [...] (Encontro 7 - 15/08/2023).

A professora Cida Bento compreende o currículo como tudo que acontece no cotidiano escolar. Conforme Ferraço e Nunes (2013), o currículo vai para além dos documentos oficiais; isso está dentro da concepção de currículo em redes de saberes, fazeres e poderes, que são tecidas e compartilhadas no âmbito escolar; é um currículo que vai para além desse cotidiano e opera em diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Quando indagadas com a questão “como você compreende o currículo?”, as professoras levaram algum tempo para começarem a se expressar. Em sua maioria, trouxeram uma abordagem de que o currículo serve como um guia para nortear o trabalho. Porém, o currículo pode ser uma ferramenta importante para decolonizar as escolas e um “território constituído no qual os processos de subjetivação podem ser materializar” (Gallo, 2013, p. 216).

Materialização do currículo nas práticas/movimentos educacionais

A cartografia dos movimentos/práticas curriculares no cotidiano de uma escola da Rede de Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim/ES, ao contemplar o currículo em rede que está sendo tecido diariamente por alunos, professores e comunidade escolar, contou com pistas produzidas através das observações, do acompanhamento das redes de conversação e das anotações no diário do campo.

Os movimentos curriculares, como uma rede de relações, sentidos, linguagens e afetos na perspectiva da multiplicidade, podem produzir currículos com e entre os praticantes no

cotidiano. Apresentando-se como processos curriculares dentro de um espaço-tempo de uma instituição de ensino, evidenciam as tensões e os conflitos decorrentes de situações relacionadas com etnias, religiosidades, linguagens, entre outras.

Assim, de certo modo, o currículo é constituído nos movimentos com os praticantes e no cotidiano da escola a partir das redes de saberes, fazeres e poderes. Dessa forma, os movimentos curriculares podem agir como dispositivos que se enunciam no cotidiano da escola na constituição de cultura. Como é o caso deste estudo, em que o currículo está fragmentado em disciplinas: os alunos das séries do 2º ano têm 4 professoras diferentes.

Hoje foi a primeira aula que pude observar/estar com a professora Djamila Ribeiro na sala. Hoje, minha atenção voltou para aula [...] a professora Djamila Ribeiro entrou, cumprimentou alunos e demais, fez acolhida dos alunos convidando para ficar em pé e cantaram a música “a fazendinha” com gestos, assim participaram com alegria. O assunto do dia: Copa do Mundo feminina, os alunos foram expondo seus conhecimentos, participaram ativamente da discussão e assim construindo novos saberes. De repente o aluno Simba acrescentou: ‘Dizem que mulher não pode jogar futebol, mulher é igual homem, que dizer é racismo’. A professora completou dizendo que elas lutaram muito para chegar aonde chegaram e após, os alunos fizeram sua atividade voltada para a mascote da copa ‘Pinguim Tazuni’ (Tesch, 2023, n.p.).

A professora Djamila Ribeiro não constituiu um diálogo profundo sobre o comentário do aluno, “dizem que mulher não pode jogar futebol, mulher é igual homem, que dizer é racismo”, que, apesar de ser uma fala machista, não se pode excluir o fato de também haver indícios de racismo, pois a maioria das jogadoras brasileiras são negras. Da mesma forma que algumas disciplinas ou áreas eram/são consideradas masculinas, como determinadas atividades físicas, carreiras e profissões, acabam sendo consideradas exclusivamente masculinas, estando vedadas às mulheres.

Outra questão relevante é a confusão entre preconceito, machismo e racismo: enquanto um está associado ao gênero, o outro está associado ao conceito de raça, o que poderia ser debatido aula com todos. Em relação à discussão sobre gênero em sala de aula, a professora Winnie Bueno explicou seu (não) posicionamento:

[...] não sou muito boa na aceitação de gênero, não concordo, e aquilo que você radicalmente não concorda, você não consegue passar do jeito que deveria [...] você precisa acreditar naquilo que você está falando [...] tenho muita dificuldade de aceitação” (Encontro 19, 24/10/2023).

Contudo, segundo Gallo (2013), a sala de aula é um espaço de trocas de experiências e de construção de novas; nela os alunos se constituem enquanto sujeitos, se rebelam e se ajudam

entre si. A escola é espaço de interação e de aprendizagem, o que nos mostra que o currículo em ação atravessa o tempo/espaço escolar. No entanto, apesar de a discussão acerca desse tema ser necessária, o que acontece na realidade é o silenciamento, não havendo uma discussão de maneira franca e clara.

Outro acontecimento que atravessa a pesquisa foi registrado no diário de campo: “na rede de conversação com o aluno Obá, hoje na hora da prova, ele disse: - ‘**odeio prova**’ quando disse que não podia ajudá-lo. Assim, abriu a prova e foi marcando as questões de forma aleatória” (Tesch, 2023, n.p., grifo nosso). Segundo Esteban (2013, p. 123), essa prática curricular de prova “remete a uma concepção mecanicista [...] pouco articulada à vida dos estudantes”.

Dialogando com Esteban (2013, p. 123), pensamos que “a escola que busca na uniformidade e univocidade curricular dispositivos de controle dos sujeitos, dos conhecimentos e do processo de aprendizagem e ensino” menospreza a singularidade dos estudantes no processo. Além disso, existe a questão psicológica do impacto que as provas causam nos alunos, como frustrações e traumas, quando não conseguem bons resultados.

Em outra situação observada, a professora Sueli Carneiro começou a desenvolver uma sequência de práticas pedagógicas de “Menção da leitura” com o livro escolhido, “Elmer, o elefante Colorido”. Após a contação da história, os alunos deveriam completar uma atividade colocando a sua autodeclaração.

O aluno Simba se identificou como moreno, sendo este o que mais se destaca pela cor de sua pele mais escura. Então, perguntei: “você é moreno?” Indagado sobre a cor, ele disse: “sou moreno”. Assim, terminou a atividade escrevendo cor pele: moreno. Ademais, a aluna Cleópatra escreveu morena, então disse: “você é morena?” Ela respondeu balançando a cabeça confirmando e deixou escrito ‘morena’. Porém, ela é a aluna de cor pele mais clara da sala de aula (Tesch, 2023, n.p.).

Esse acontecimento demonstra o quanto é necessário refletirmos sobre assuntos voltados para diferentes grupos que submergem no âmbito escolar e as profundas diferenças raciais que nos caracterizam. Na verdade, a identidade racial deve ser trabalhada na escola e demais instituições sociais para que as crianças reconheçam e cresçam sabendo a qual grupo étnico pertencem, e “sem se envergonharem disso, o que lhes permite desenvolver outras formas de percepção no interior da sociedade onde vivem” (Gonzalez, 2020, p. 132).

A partir dos relatos apresentados e dialogando com Esteban (2013), depreende-se que, no cotidiano escolar, professores e alunos estabelecem uma relação que se processará através dos conhecimentos, linguagens, afetos e afeções, o que acaba por influenciar na sua

subjetividade como sujeitos, assim como observamos com os participantes. As trocas de saberes e fazeres que os sujeitos na escola vão tecendo cotidianamente produzem currículos outros no enfretamento da colonialidade ainda presente nas práticas curriculares.

Constituição de um currículo decolonial e suas possibilidades

Assim, esta pesquisa prossegue na busca de analisar a compreensão dos professores em relação ao currículo decolonial nas redes de conversação: “como promovem movimentos/práticas curriculares na sala de aula? Será que resistem à colonialidade presente?”

A rede de conversação partiu da pergunta provocativa: “como a ressignificação dos currículos e das práticas pode ocorrer na escola?” Todas as professoras acrescentam que o currículo vigente precisa ser ressignificado, pois, mesmo sendo um norteador das práticas de muitos professores, “muitas vezes foge um pouco da nossa realidade. Então, aquela questão, assim, é tudo muito lindo” (Encontro 10, 19/10/23).

Partindo da seguinte pergunta, “como você compreende a importância de um currículo multicultural?”, as professoras inicialmente tiveram certa dificuldade para caracterizar o que vem a ser um currículo multicultural, e algumas pediram a sua definição. Entretanto, as professoras Djamila Ribeiro e Rosa Paks, em conjunto, definem currículo multicultural como “o trabalho com as diferentes culturas” (Encontro 18, 19/10/2023).

Com as falas enunciadas no decorrer do texto, constata-se que o currículo, dentro da perspectiva decolonial, ainda aparece muito pontualmente, de forma que a rede de conversação defende que ele deve ser mais aprofundado. Dessa forma, o currículo precisa ser repensado, e suas práticas precisam ser “inovadoras”, pois não atendem à realidade dos sujeitos envolvidos.

Em relação à abordagem das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas no currículo, as professoras Maria Firmina e Lélia González reconhecem que não há um trabalho em relação ao tema no currículo durante todo o ano letivo o que está em desconformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que evidenciam a obrigatoriedade de que a educação das relações étnico-raciais deve fazer parte de todo ano letivo e deve ser perpassada por todas disciplinas. Entretanto, as professoras acreditam ser possível um trabalho dentro de um currículo multicultural que envolva as diferentes culturas e seja desenvolvido em todas disciplinas, não se tratando apenas da semana ou mês da Consciência Negra.

Se trabalha pouco, e só na época da consciência negra; fora isso não se trabalha e, quando se trabalha, é com nosso livro didático, não está dentro do nosso currículo [...] Só trabalha no Dia da Consciência Negra. Como disse a colega, deveria ser mais

aprofundado (Encontro 16, 03/10/2023).

A professora Carolina de Jesus também reconhece que a educação das relações étnico-raciais é vista apenas como tema e não como um campo de pesquisa; e que acontece pontualmente no mês de novembro em relação ao Dia da Consciência Negra. Ademais, a professora associa o trabalho com os descritores do Currículo do Espírito Santo com a falta de tempo para abordar outros assuntos (como um currículo para diferentes culturas).

Com isso, podemos ponderar que o currículo no sistema de ensino do município pesquisado mantém a estrutura monocultural, mesmo com ações individuais de algumas escolas ou professoras.

Os acompanhamentos das redes de conversação com as professoras mostram que elas buscam resistir ao sistema que tenta transformar a educação em mercadoria, mesmo se encontrando muito sobrecarregadas devido a quantidade de provas que precisam aplicar aos alunos e de conteúdos voltados para os descritores no intuito de aumentar o IDEB da escola.

Dessa forma, as professoras almejam por uma ressignificação dos currículos que permita mais flexibilidade e tempo para o planejamento coletivo e direcionamento das ações/práticas diárias. Assim, micros movimentos, como o dia do “cabelo maluco”, produzido por uma professora, demonstram uma forma de resistência.

Segundo Ferraço e Carvalho (2013, p. 2013) “é nesse sentido que a abertura para o novo é fundamental”. Assim, as professoras sugerem práticas curriculares para construção de um plano de ação anual que envolva “contação de história, trabalhos com cartazes, pesquisas, declamações de poemas, danças, brincadeiras diversas [...] e tem que ser um trabalho em conjunto” (Encontro 18, 19/10/23), com planejamento coletivo.

O repouso do explorador: reflexões na encruzilhada do saber

Ao analisar a influência da colonialidade no currículo em uma escola de Ensino Fundamental em Cachoeiro de Itapemirim/ES, buscou-se cartografar os movimentos de resistência a essa forma de dominação epistemológica e pôde-se compreender como ainda se está longe de promover a decolonialidade curricular.

Diante da pesquisa, observamos que a colonialidade se faz presente em nossas ações diárias, assim como no currículo, o que reverbera sua presença nos movimentos/práticas curriculares. É importante ressaltar que, até o início da pesquisa, as professoras não tinham compreensão do conceito de colonialidade, muito menos de sua constituição e materialização

na sociedade.

De acordo com a análise do PPP (Escola, 2023) da escola com vistas a identificar as concepções curriculares presentes no documento, observamos que a concepção curricular tradicional e crítica está mais presente no documento, as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) não são contempladas e aborda-se timidamente as questões étnico-raciais.

Em relação à compreensão dos professores sobre o currículo e a colonialidade, as redes de conversação evidenciaram a multiplicidade de conceitos e a fragilidade no entendimento do currículo em sua amplitude. Ademais, uma professora aproxima seu entendimento de currículo como aquele que acontece em todo o espaço-tempo da escola, o que podemos associar à perspectiva do currículo em redes de saberes.

Algumas professoras acreditam num trabalho mais potente para a materialidade de um currículo decolonial que agregue diversas culturas, sobretudo a cultura afro-brasileira, desde que as discussões se façam presentes no ano letivo com planejamentos e direcionamentos de ações a serem desenvolvidas. É importante ressaltar que a falta dessas discussões sobre a desigualdade social, a discriminação racial e o racismo estrutural e institucional, como enunciado pelas professoras, fortalece a presença da colonialidade no cotidiano escolar. Desse modo, as questões étnico-raciais se fazem presentes em momento pontual da escola, e a falta de reflexões acerca do currículo decolonial pode provocar o apagamento das culturas afro-brasileira e indígena nas práticas curriculares.

Ao analisar as práticas curriculares que acontecem no cotidiano, observamos que o currículo se compõe nos movimentos que se constituem como rede de afetos, saberes e fazeres diários como o simples gesto de uma professora, ao arrumar seu cabelo igualmente ao das crianças para um momento específico, ou quando a professora faz uma atividade desafiadora, mas de forma lúdica e que respeita o espaço-tempo do aluno.

Porém, encontramos algumas práticas que demonstram um currículo rígido e práticas evasivas de contexto fora da realidade que fomentam o desinteresse dos alunos e contribuem para o sistema opressor das diversidades. O que nos leva a refletir que o currículo é um campo de disputa de interesses que precisam ser considerados nas concepções de sociedade que queremos.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. v. 5. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluzza Sartori. **Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica**. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões. Vitória, ES: Edifes, 2018. p. 6-18.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, Multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis: DPet Alii Editora, 2013, p. 183-202.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221–236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

ESCOLA (Anônima). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Cachoeiro, 2023.

ESTEBAN, Mara Tereza. Currículos e conhecimentos escolares. FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis: DPet Alii Editora, 2013, p. 119-142.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes**. Projeto incorporado ao CNPq, ago. 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/142/97>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DPet Alii Editora, 2013, p. 143-160.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis: DPet Alii Editora, 2013, p. 71-104.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis: DPet Alii Editora, 2013, p. 203-217

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. *In*: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.139-150.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira, 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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. p. 71-103.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 dez. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista**

Cadernos de Pesquisas, v. 47, n. 166, p. 116-1133, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 7 dez. 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 1: A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PRADO, Alcindo Ferreira; COUTINHO, Jecilene Barreto; REIS, Osvaldineide Pereira de Oliveira; VILLALBA, Osvaldo Arsenio. Ser professor na contemporaneidade: Desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica**, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em:
https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of worldsystems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em:
<http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836>. Acesso em: 25 set. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SCRIPTORI, Carmen Campoy; JUNIOR, Jair Fortunato Borges. Discriminação e preconceito como fatores de violência e atitudes docentes como fator de promoção de resiliência na escola. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 431-448, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2353/1421>. Acesso em: 10 mar. 2017.

TESCH, Euza. **Diário de campo**. Cachoeiro, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. *In*: **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Disponível em:
<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. I. Quito: Ed. Abya-Yala, 2013, p. 24-68. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>. Acesso em: 22 out. 2022.

SOBRE O(S) A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Euza Alves de Souza Tesch. Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/2515992825582599>

Helen Moura Pessoa. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1946787373335006>

Como citar

TESCH, Euza Alves de Souza; PESSOA, Helen Moura. REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA COLONIALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, p. e73267, 2025. DOI: 10.15687/rec.v19i2.73267.

