

UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES DESOBEDIENTES

DECOLONIAL CURRICULUM PROPOSAL: DISOBEDIENT EXPERIMENTATIONS

UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO DECOLONIAL: experimentaciones desobedientes

Natália Hoppe Schultz¹ 0009-0003-7040-5812

Rafael Padilha Ferreira² 0000-0003-0011-799X

Angélica Vier Munhoz³ 0000-0002-2644-043X

¹ Universidade do Vale do Taquari – Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil;
natalia.schultz@universo.univates.br

² Universidade do Vale do Taquari – Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil;
rafael.ferreira1@universo.univates.br

³ Universidade do Vale do Taquari – Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil;
angelicamunhoz@univates.br

RESUMO:

Este artigo parte de uma experiência pedagógica realizada no componente curricular “Currículos transversais e contextos híbridos”, ofertado, no semestre 2025A, aos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. As aulas foram organizadas em seminários e ateliers, conforme a proposta de ensino AULA+ da instituição, promovendo momentos de estudo e de experimentação inventiva. Foram exploradas diferentes teorias curriculares, incluindo as tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2016), com ênfase na perspectiva pós-estruturalista e nos estudos decoloniais. O objetivo foi provocar deslocamentos teóricos, estimulando a criação de propostas curriculares decoloniais, fundamentadas em diferentes obras, incluindo produções literárias e artísticas que abordam questões de raça, classe, gênero e sexualidade. Desse modo, a experiência desafiou os estudantes a questionar o currículo escolar tradicional, compreendido como uma construção colonial, eurocêntrica e excludente. A experiência evidenciou a importância de integrar saberes historicamente marginalizados à formação docente e destacou a necessidade de conceber um currículo mais plural, transversal e descentralizado.

Palavras-chave: currículo; experimentação; decolonialidade.

ABSTRACT:

This article takes as its starting point a pedagogical experience developed in the curricular component “Currículos transversais e contextos híbridos,” offered during the 2025A semester to undergraduate students in Pedagogy and Language Studies at the University of Vale do Taquari - Univates. The course was structured through seminars and ateliers, following the institution’s AULA+ teaching model, which fostered both theoretical engagement and inventive experimentation. Different curricular theories, including traditional, critical, and post-critical (Silva, 2016), were examined, with a focus on post-structuralist perspectives and decolonial approaches. The aim was to promote theoretical displacements and to encourage the formulation of decolonial educational practices grounded in a variety of sources, including literary and artistic works addressing race, class, gender, and sexuality. The experience challenged students to question the traditional school curriculum, understood as a colonial,

Eurocentric, and exclusionary construct. It underscored the importance of integrating historically marginalized knowledge into teacher education and highlighted the need to envision a more plural, transversal, and decentralized curriculum.

Keywords: curriculum; experimentation; decoloniality.

RESUMEN:

Este artículo parte de una experiencia pedagógica desarrollada en el componente curricular “Currículos transversais e contextos híbridos”, ofrecido, en el semestre 2025A, a los cursos de licenciatura en Pedagogía y Letras de la Universidade do Vale do Taquari - Univates. Las clases fueron organizadas en seminarios y ateliers, conforme a la propuesta pedagógica AULA+ de la institución, promoviendo momentos de estudio y de experimentación inventiva. Se exploraron distintas teorías curriculares, incluidas las tradicionales, críticas y poscríticas (Silva, 2016), con énfasis en las perspectivas posestructuralistas y en los estudios decoloniales. El objetivo fue provocar desplazamientos teóricos, estimulando la creación de propuestas curriculares decoloniales fundamentadas en diversas obras, incluidas producciones literarias y artísticas que abordan cuestiones de raza, clase, género y sexualidad. De este modo, la experiencia desafió a los estudiantes a cuestionar el currículo escolar tradicional, entendido como una construcción colonial, eurocéntrica y excluyente. Se evidenció, así, la importancia de integrar saberes históricamente marginados en la formación docente y de pensar un currículo más plural, transversal y descentralizado.

Palabras clave: currículo; experimentación; decolonialidad.

Colocar a matéria sobre a mesa

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma experiência de estágio docente de dois pós-graduandos, de mestrado e de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O componente curricular escolhido foi o de “Currículos transversais e contextos híbridos”, ofertado aos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, no semestre 2025A, e ministrado por uma docente da área da Pedagogia. O grupo de estudantes contava com 57 pessoas, algumas já profissionais da educação, sendo a maioria da turma formada por bolsistas do Programa Professor do Amanhã (Rio Grande do Sul, 2023).

Dividido em dois momentos de aula - seminário e atelier -, como definido pela proposta de ensino do AULA+¹, o referido componente teve como objetivo central conhecer e problematizar os discursos acerca do currículo em diferentes tempos e espaços, compreendendo-o como uma produção colonial que define um determinado tipo de educação para um determinado modelo de sujeito. Ao longo do semestre, o percurso de estudos passou por diferentes temas, tendo como base as perspectivas pós-estruturalistas e os estudos

¹ O AULA+ consiste numa proposta de ensino criada por um grupo de professores da Universidade do Vale do Taquari - Univates, e que passou a vigorar na instituição a partir de 2021. Trata-se de tomar a aula como foco do processo de ensino, a qual é organizada em forma de seminário ou atelier (Munhoz; Weizenmann, 2024).

decoloniais.

Neste texto, buscamos refletir sobre as práticas docentes guiadas pela proposta do AULA+, observando as formas de apresentar os estudos do currículo a estudantes de cursos de licenciatura. O componente curricular em questão problematiza a implementação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que prevê a obrigatoriedade do ensino de história das populações afro-brasileiras e indígenas, mas não insere nenhuma exigência quanto ao estudo desses temas na formação docente inicial. Dessa forma, acreditamos que a proposta apresentada a seguir tenha oferecido aos professores em formação mais uma oportunidade de ampliação de repertório de leituras, articulando raça, classe, gênero e sexualidade sob uma ótica decolonial, promovendo momentos de criação e experimentação.

Partindo da ideia de que o currículo escolar é historicamente pensado a fim de formar um sujeito ideal, branco, heterossexual, cisgênero, urbano, de classe média, conformatado com a realidade que o circunda, as seguintes indagações foram colocadas em circulação já no início do semestre: O que entendemos por currículo? De que lugar falamos quando falamos em currículo? Qual o lugar do currículo na escola? Por que, ao falar de escola, estamos falando de currículo? Tais perguntas não buscavam respostas definitivas, mas formas de desnaturalizar a ideia de currículo escolar como neutro, técnico ou universal, questionando as concepções tradicionais.

Em meio aos estudos de textos e discussões, foi possível criar as condições necessárias para a elaboração da avaliação final do componente curricular: a criação, por parte dos estudantes, de uma proposta de currículo decolonial a partir da leitura de uma obra. Neste artigo, apresentamos um breve apanhado das perspectivas em torno das discussões curriculares, algumas das maneiras que escolhemos para apresentar a matéria de estudos à turma, as orientações para a elaboração, em grupos, da proposta de currículo decolonial, e alguns dos resultados dessas propostas.

Das práticas de um currículo

O discurso de que a escola vai mal associa-se à ideia de que todos os alunos devem aprender, simultaneamente e de forma homogênea, todo o conteúdo previsto no currículo oficial. Ao professor cabe reproduzir o que consta nos documentos institucionais. Quando isso não ocorre, afirma-se que o conteúdo era adequado, mas que o problema estava no docente. Esses modos de pensar geraram discursos educacionais que tratam o currículo como inalcançável, pois seria impossível garantir que todos os alunos aprendessem os conteúdos de

maneira uniforme. Por outra via, produzimos discursividades que operam como regimes de verdade (Foucault, 2014; Lorenzini, 2015) em torno de um currículo oficial, tomando a perspectiva colonial eurocentrada como um *modus operandi* universal. Tais percepções produziram inquietações que foram tomadas como centrais no referido componente curricular.

A partir disso, organizamos o cronograma em quatro grandes tópicos de estudos, os quais resultaram na elaboração de uma atividade avaliativa final que propunha a criação de uma proposta de currículo decolonial. As aulas foram divididas em seminário e atelier, de acordo com a proposta do AULA+. O seminário “[...] é o espaço-tempo de estudo de uma matéria, que pode iniciar com o professor mostrando os seus estudos e pesquisas sobre aquela matéria, bem como a criação de seus procedimentos, os arranjos que fez [...] para apresentá-la aos estudantes” (Munhoz; Weizenmann, 2024, p. 61). O atelier, por sua vez, consiste em uma prática de experimentação em que “[...] o que o professor apresenta procedimentos, dispositivos, maneiras de fazer, modos de se relacionar com uma determinada matéria, exercícios para a experimentação, a criação e o desenvolvimento de ideias de seus estudantes” (Munhoz; Weizenmann, 2024, p. 63).

Em um primeiro tópico, buscamos tensionar a compreensão do currículo escolar enquanto uma organização de conteúdos didáticos a serem desenvolvidos em um certo tempo e espaço. Assim, pretendemos mostrar como diferentes tempos produziram diferentes discursividades e práticas acerca do currículo. Na antiguidade grega, por exemplo, a educação socrática consistia em reunir jovens homens numa praça pública, a ágora, para ensiná-los a formação política e a transmissão da cultura. Os conteúdos ensinados faziam parte de um conjunto de saberes necessários aos interesses da época. No início, ensinava-se apenas ginástica e música, tendo como objetivo o cultivo da mente e do corpo. Posteriormente foram acrescentadas a retórica, a filosofia e a dança. O ensino era pautado no diálogo que conduzia os discípulos a um exercício de pensamento.

Já no início da Idade Média, os saberes pertenciam apenas aos monges, de modo que somente uma parte do clérigo possuía acesso ao conhecimento. Santo Agostinho, por sua vez, dividiu os conteúdos em duas diferentes áreas e sete artes de saber: *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, astronomia, geometria e música). Posteriormente, no período que alguns historiadores denominam de baixa Idade Média, retoma-se a tradição aristotélica, unindo-a aos princípios do catolicismo, ou seja, o pensamento racional foi unido à fé cristã. A modernidade, por sua vez, foi marcada por revoluções e mudanças, tais como o Renascimento, a Reforma Protestante, o fortalecimento dos Estados-nação, o Iluminismo, a

Revolução Industrial, movimentos que, de alguma forma, influenciaram o acesso à escola para as classes não elitizadas. É preciso lembrar, contudo, que se tratava de um projeto de civilização escolar ainda sob tutela das congregações religiosas. Essa matriz escolar moderna introduziu a ideia da escola como um lugar de pirâmide social, criando um fosso entre os homens cultos puritanos e o resto da população. Ou seja, o ensino para todos e a excelência apenas para alguns. Como afirma Ó (2019, p. 293-294), “[c]oube efectivamente à instituição-escola universalizar um modelo cognitivo que impunha a plena vigilância reflexiva sobre si de todos os sujeitos, ao mesmo tempo que, nas sucessivas e cada vez mais estreitas etapas da corrida curricular [...]”. Assim, esses primeiros projetos educacionais, destinados às classes populares, deixaram heranças que são reproduzidas ainda hoje no currículo escolar.

O segundo tópico do componente consistiu em olhar para as diferentes teorizações, ou, como prefere Silva (2016), os diferentes discursos sobre o currículo. Em seu livro *Documentos de Identidade*, Silva (2016) discorre sobre as teorias curriculares e as divide em três partes: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. A teoria tradicional, pensada por Franklin Bobbitt, em 1918, tinha como objetivo a eficiência, voltando seus interesses à economia e propondo que a escola tivesse seu funcionamento semelhante ao das indústrias, sendo capaz de estabelecer métodos precisos que permitissem que objetivos e habilidades para a vida no trabalho fossem alcançados (Silva, 2016).

Ainda de acordo com o autor, as teorias críticas questionam o que o currículo faz, desconfiando do *status quo* e discutindo as desigualdades e as injustiças sociais, numa tentativa de promover uma transformação social radical. Assim o autor afirma:

As teorias críticas sobre o currículo [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2016, p. 30).

As teorias pós-estruturalistas, de outro modo, entendem o currículo escolar enquanto um espaço que não pode separar as questões ligadas à cultura dos mecanismos de poder, adicionando o pluralismo aos processos de formação do currículo escolar e compreendendo, dessa forma, que a igualdade de acesso à escola só é possível através de mudanças substanciais (Silva, 2016). Nas teorias pós-estruturalistas, o currículo é lugar da produção de discursos, atravessado por relações de saber e de poder. Ao selecionar o que deve ser ensinado, ao privilegiar um tipo de seleção, ao escolher um tipo de sujeito como desejável, há aí uma produção discursiva que funciona como um regime de verdade, instituindo um modo de pensar

e de ver o mundo.

Em consonância com as perspectivas pós-estruturalistas e com as ideias de Tomaz Tadeu, colocamos em discussão o sujeito idealizado do currículo escolar, inventado a partir de uma perspectiva colonial que tende a sempre criar um discurso sobre o outro e, assim estabelecer o normal, o branco, o modelo, o heteronormativo. É esse discurso colonialista que nos forma, que nos constitui como alunos e como professores e que nos molda como sujeitos deste mundo. Portanto, não há nenhuma neutralidade no currículo. Ao partir da premissa de que currículo nem sempre existiu, buscamos compreendê-lo como uma invenção humana, de modo a desnaturalizar verdades que são sempre produzidas. Afinal, o currículo é uma produção de sujeitos, de saberes, de lugares e de poderes.

Um terceiro tópico foi destinado a olhar o currículo por meio da lógica das especializações dos saberes do mundo. A partir de Gallo (2004), Maciel (2009) e Deleuze e Guattari (1997), o estudo voltou-se para compreendermos que o currículo é fundado a partir de um modelo enciclopédico, uma estrutura arborescente que ordena, disciplina, hierarquiza os saberes. Com Descartes e a ciência moderna, no século XVII, fundou-se a lógica de compartimentalização, com a ideia de que o cérebro humano não teria a capacidade de compreender todos os saberes do mundo (Gallo, 2004). Essa visão permitiu uma divisão dos conhecimentos em partes cada vez menores para que depois o todo fosse refeito. Assim, pensadores dedicaram-se a classificar seres, coisas e objetos, organizaram-se enciclopédias e taxonomias, uma racionalidade de ordenamento do conhecimento. Charles Darwin e Alfred Russel, por exemplo, publicaram uma nova teoria evolutiva que combatia o pensamento da época, o qual defendia a imutabilidade das formas vivas. O livro *A origem das espécies* (Darwin, 2018) propõe a ideia de que os organismos apresentam uma origem comum e se diferenciam formando uma árvore da vida. O modelo enciclopédico e disciplinar, portanto, fundou códigos organizadores para a cultura ocidental, e podemos perceber que essa lógica epistemológica, pautada em ideais classificatórios, é a forma como se concebe o currículo escolar, que também pode ser entendido como um grande sistema enciclopédico, feito de classificações e taxonomias de conteúdos programáticos.

Mas mesmo com todas as tentativas de classificação, algo sempre escapa, tornando-se inclassificável, tal como afirma Maciel (2009, p. 15): “[...] se existe o inclassificável, é porque os sistemas de classificação disponíveis e legitimados são insuficientes e não dão conta de acomodar a complexa diversidade e multiplicidade do mundo”. Assim, em um contexto plural, que exige um sistema provisório de ordens, a noção enciclopédica começou a dar espaço a um

sistema de multiplicidades. Não mais o uno, a raiz, a essência, o centro, a base, o modelo, mas a multiplicidade, como afirmam Deleuze e Guattari:

[...] faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno, nem múltiplo, seja multiplicidade! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um general em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos, nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 36).

Para Deleuze e Guattari (1997), são as multiplicidades que colocam a vida em movimento, pois são linhas de força, vetores, relações diferenciais, heterogeneidades. Por outro lado, as estruturas sociais, a família, a cultura, o currículo são cristalizações que organizam a vida em estratos. Se os estratos tornam a vida possível, também cortam da multiplicidade toda a diferença e tentam aprisionar a vida em uma forma-modelo.

É daí que nos encontramos com a discussão de Gallo (2004), que parte de Deleuze e Guattari para propor uma nova imagem para pensar o currículo, a partir do rizoma e da transversalidade. O rizoma, noção criada por Deleuze e Guattari (1997), é uma imagem sem centro, sem início nem fim, sem hierarquias. Já a transversalidade, cunhada por Guattari (2004), consiste em uma outra forma de pensamento que operaria com linhas oblíquas, não retilíneas, com entradas e saídas múltiplas. Com base nessas duas perspectivas, de rizoma e de transversalidade, Gallo (2004) afirma: “[...] se o rizoma pode ser a imagem do currículo, ou se o currículo pode ser concebido à imagem do rizoma, a transversalidade é o tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes” (Gallo, 2004, p. 46).

Por fim, um quarto tópico estudado buscou afirmar que, se o currículo escolar é uma produção histórica e tomada de intencionalidades, torna-se necessário, então, questionar as bases que o formam. Isso porque ensinamos, por meio do currículo escolar, uma única forma de pensamento e experiência, eurocêntrica e cis-heteronormativa, que acreditamos ser universal. Por conta dessa perspectiva, podemos compreender a inexistência de discussões sobre conhecimentos ancestrais que se referem tanto a produções científicas oriundas de outros modos de pensar quanto a sujeitos que não correspondem aos modelos da cisgeneridade e da heteronormatividade. Entendemos como incontornável, portanto, nas discussões sobre currículo decolonial, problematizar raça, classe, gênero e sexualidade.

Para estabelecer a relação entre currículo escolar e decolonialidade, propusemos a leitura do artigo de França e Piassa (2022), que versa sobre a necessidade de um currículo

escolar decolonial na América Latina. Colocando o currículo, na atualidade, como fortemente influenciado pelo eurocentrismo, as autoras movimentam as noções de colonialidade do poder (Quijano, 1992) e de colonialidade do saber (Mignolo, 2013) como formas de explicar a manutenção da subalternização de culturas e de conhecimentos não europeus, justificando, assim, a necessidade de criação de um currículo que rompa tais paradigmas e atribua o devido valor à memória e às culturas nativas.

Para Aníbal Quijano (1992), colonialidade do poder refere-se às formas diversas de perpetuação da dominação econômica e política mantida mesmo após os processos de independência de colônias nas Américas, em África e na Ásia, bem como aos processos de colonização que se dão, no atual mundo capitalista, pelos meios de comunicação e pelas redes sociais. Walter Mignolo (2013), por sua vez, compreende a colonialidade do saber como uma forma de explicar como a produção de conhecimento ainda é fortemente dominada pela lógica europeia, colocando-a como mais avançada. Ou seja, povos que não partilham dessa cultura são entendidos como menos humanos, e a condição para a ascensão ao *status* de “humano” se daria por meio do acesso a esses conhecimentos, é claro, pela educação e pela cultura. Decolonial, portanto, é o termo usado para designar formas de produção de conhecimento múltiplas e localizadas, isto é, sem uma origem epistemológica única, que buscam problematizar essas estruturas hegemônicas de poder e de saber.

Para que as discussões dos textos não ficassem apenas na teoria, buscamos estabelecer uma relação entre as reflexões promovidas por França e Piassa (2022) e a proposta curricular da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, de Salvador. Por ser uma instituição aforreferenciada, não afrocentrada, as referências abordadas pelo currículo escolar não são provenientes apenas das histórias e das ancestralidades afro e indígenas. Essa diferenciação é bastante enfatizada na escola, o que significa que a história europeia também é abordada, mas ela não é o ponto de partida, como acontece nos currículos oficiais, normalmente eurocêtricos. Tal escolha permite à escola escapar de uma premissa civilizatória de base colonial, mostrando narrativas diversas e outros marcos que nos constituíram. Por conta disso, é possível oferecer às crianças negras e indígenas, por exemplo, personagens que as fazem sentir representadas, reconhecendo que seus ancestrais não foram só escravizados, mas também precursores da história e produtores de importantes sistemas epistêmicos. Para isso, a escola socializa a história e a produção cultural e intelectual dos povos sequestrados em África e trazidos para o que hoje entendemos como Brasil, bem como dos povos originários que aqui estavam antes do início do processo de colonização.

Como continuidade dessa discussão, aproximamos o quadro *A Redenção de Cam*, de 1895, do pintor espanhol Modesto Brocos (1852-1936), que viveu por mais de 40 anos no Brasil e foi professor da Escola (Imperial) de Belas Artes (Schwarcz, 2020), de três discos de Elza Soares: *A mulher do fim do mundo* (2015); *Deus é mulher* (2018); e *No tempo da intolerância* (2023, lançado postumamente). O objetivo foi convidar os estudantes a pensar sobre as formas como a arte participa da criação do imaginário coletivo. A obra de Brocos nos remete a um projeto de nação muito característico da virada do século XIX para o XX. O mito bíblico de Noé, inspiração para o nome da pintura, seria reencenado pela miscigenação de negros e brancos, por meio da implantação de um projeto de branqueamento populacional que acreditava que, em três gerações, o cruzamento racial faria com que a população negra desaparecesse (Roncolato, 2018; Medrado, 2021).

Tal projeto foi defendido por João Batista Lacerda (1846-1913), médico e então diretor do Museu Nacional, em 1911, no I Congresso Universal das Raças, em Londres, em que utilizou a obra de Brocos como ilustração da sua tese chamada “Sobre os mestiços no Brasil” (Schwarcz, 2020). Aqui entendemos que a maldição é ser negro, enquanto a redenção leva à branquitude. Brocos dá visibilidade, por meio de sua obra, a uma tentativa de miscigenação compulsória, como afirma Medrado (2021), que também rebate a noção de “mito da democracia racial” defendida por Gilberto Freyre (1900-1987) em seu livro *Casa-Grande e Senzala* (Freyre, 2006). Ainda nessa esteira, a historiadora e antropóloga Tatiana Lotierzo (2023), em seu livro sobre a figura do negro na pintura brasileira, defende que a obra de Brocos é mais do que apenas uma ilustração, sendo também um elemento que, na atualidade, nos ajuda a refletir sobre como o racismo oitocentista ainda se arrasta pelo tempo até atingir o nosso momento histórico, como resquício de um processo de criação de condições de possibilidade para justificar a superioridade de uma raça sobre a outra por meio da ciência.

Algumas perguntas que permearam essa aula foram:

Podemos entender o currículo como parte de um projeto de nação?

O currículo é apenas resultado ou também participa da elaboração desse projeto?

Ele reforçou ou lutou contra o projeto de branqueamento da sociedade brasileira?

É possível pensar um currículo antirracista e plural com o que temos hoje?

A sequência dessa discussão se deu em uma das aulas do atelier, em que, coletivamente, elaboramos um inventário com os temas abordados nas canções dos três discos escolhidos de Elza Soares (2015; 2018; 2023). Temas como justiça, intolerância religiosa, racismo, violência doméstica, feminismo negro, transfeminismo, desigualdade social, dentre outros, surgiram, e

novamente nos questionamos sobre qual a relação desses temas com o currículo escolar. Ao final da discussão, os alunos foram convidados a escrever uma carta para si mesmos, com o convite de guardá-la para reler daqui 10 anos. A carta poderia conter tanto elementos pessoais quanto aspectos relacionados à formação docente, *links*, imagens, citações, sendo a única exigência que respondessem a essas duas perguntas:

Que currículo nós queremos?

De que currículo nós precisamos?

Pensar os atravessamentos do currículo escolar com as temáticas LGBTQIAPN+ mobilizou parte das aulas do componente curricular, buscando propor situações em que os estudantes pudessem problematizar a relação entre o currículo e pessoas fora da norma binária de gênero, mais especificamente no que diz respeito à relação entre o currículo e as pessoas trans. Por meio de uma breve discussão sobre as operações de extermínio de mulheres trans e travestis e do apagamento de subjetividades transmasculinas da vida pública, principalmente após o início da ditadura cívico-militar no Brasil, passando pela epidemia de HIV/aids e chegando ao presente, buscamos refletir, com os estudantes, sobre o processo histórico de afastamento de pessoas LGBTQIAPN+ do ambiente escolar. A pergunta “por que isso tem relação com o currículo?” foi repetidamente trazida à tona, a cada novo elemento inserido na discussão, a fim de buscar, coletivamente, compreender por que essas questões são também “problema” (Butler, 2017) de profissionais da educação.

Ao apresentar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008), que tornam obrigatória a inserção das culturas afro-indígenas no currículo, perguntamo-nos: De que modo esses saberes estão entrando no currículo da formação de professores? Como estamos nos formando, enquanto docentes, para atuar nesses currículos mais plurais? Tais discussões tiveram como propósito compreender os fundamentos do currículo escolar, reconhecendo a histórica exclusão, da escola, de saberes afro-brasileiros, indígenas e de pessoas dissidentes. Dessa forma, buscamos promover a inserção de outros modos de pensar e procuramos romper barreiras excludentes, valorizando práticas, histórias e perspectivas de povos que são historicamente marginalizados.

Por mais que possamos nos apoiar na arte e em diferentes produções teóricas sobre o currículo escolar, trazer pessoas de diferentes áreas para falar nas aulas nos pareceu essencial. Para as discussões sobre gênero, sexualidade e currículo, contamos com a colaboração de um homem trans que pesquisa transmasculinidades na região em que a universidade está localizada. Tivemos também uma conversa com a autora de um dos livros escolhidos por um dos grupos

para a elaboração da proposta de currículo decolonial, que escreveu um romance inspirado na vida de uma professora que viveu na região, na virada do século XIX para o XX, e que foi responsável por uma escola bastante diferente dos moldes da época, subvertendo o currículo tradicional. Tivemos ainda a participação, por videoconferência, de uma escritora e pesquisadora indígena do povo Tupanaquêra/Itaquêra, do Amapá, egressa da instituição, que falou sobre povos indígenas e ribeirinhos e sobre cultura amazônica, trazendo outra abordagem para as discussões acerca da legislação mencionada acima. Encerrando as participações, tivemos, em conjunto com a professora responsável por outro componente curricular, uma vivência com lideranças femininas da Comunidade Kilombola Morada da Paz - Território de Mãe Preta, em que discutimos a pedagogia do encantamento como forma de luta contracolonial.

A partir do estudo dos tópicos mencionados anteriormente, das discussões e problematizações acerca de um currículo não eurocentrado e das vivências com os convidados recebidos ao longo do semestre, os estudantes foram desafiados a, em grupos de até seis componentes, criar uma proposta curricular decolonial, a qual será apresentada na próxima seção.

Da proposta curricular decolonial

Ao longo das aulas do seminário, compreender o currículo em suas diferentes perspectivas foi tema central das discussões e dos estudos realizados. Contudo, se o seminário foi o lugar dos estudos e de problematizações, queríamos que os estudantes produzissem algo, no atelier, que mostrasse como essas discussões podem ganhar materialidade. Tomamos então a decolonialidade como foco da produção dos estudantes. Era preciso, contudo, que eles partissem de algum repertório, de algum material disparador que pudesse ajudá-los a ter ideias, já que não criamos no vazio. Sendo assim, propusemos que cada grupo escolhesse uma obra que abordasse, de alguma forma, uma discussão decolonial. Elaboramos, juntamente à proposta de avaliação do componente curricular, uma lista contendo as indicações de livros e alguns materiais complementares, como discos, filmes, sites e episódios de *podcasts* e de programas de televisão sobre os temas abordados nos livros. Foi possível agrupar os livros em seis categorias gerais, pensando no tema mais abrangente de cada obra e não ignorando a interseccionalidade (Akotirene, 2018). As categorias elaboradas foram:

1. Povos originários, colonialismo, colonialidade e suas heranças;
2. Racismo, exclusão e resistência;
3. Identidade de gênero, sexualidade e dissidências;

4. Refúgio, migração e deslocamento;
5. Feminismos e emancipação das mulheres;
6. Trabalho, classe e território.

Foram formados 10 grupos e as seguintes obras foram escolhidas:

Quem tem medo do feminismo negro, de Djamila Ribeiro;

As alegrias da maternidade, de Buchi Emecheta;

Lugar de fala, de Djamila Ribeiro;

Querido Estudante Negro, de Bárbara Carine;

A queda para o alto, de Anderson Herzer²;

A vida não é útil, de Ailton Krenak;

Torto Arado, de Itamar Vieira Júnior;

Pele Negra, Máscaras Brancas, de Frantz Fanon;

Os supridores, de José Falero;

Malvina, de Laura Peixoto.

Feita a escolha dos livros, cada grupo deveria criar a sua proposta curricular, levando em consideração as questões decoloniais presentes no livro escolhido. Apresentamos, então, o seguinte roteiro de trabalho:

Roteiro para a criação da proposta curricular decolonial

Escolher um nível de ensino para o qual será destinada a proposta curricular (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio).

Escrever um texto com os pressupostos da proposta curricular, explicitando a que esse currículo se propõe, quais são os seus objetivos, tendo em vista as questões decoloniais.

Descrever como se fundamenta a formação dos professores e da equipe pedagógica envolvida na proposta curricular, considerando as questões decoloniais.

Mostrar como se dá o funcionamento da proposta curricular, levando em conta o modo como os estudantes são reunidos em grupos, como os saberes são mobilizados, como os professores organizam/criam/compõem o ensino e a didática.

Relatar outros projetos que são oferecidos pela proposta curricular e como são relacionados às questões decoloniais.

Criar uma identidade visual para a proposta curricular.

² A ficha catalográfica da edição que utilizamos grafia o nome que Anderson Herzer, um homem trans, escritor e poeta brasileiro, não utilizava mais. Mantivemos as informações de catalogação nas referências, mas optamos por chamá-lo pelo nome que desejava tanto nas discussões em aula quanto neste texto.

Apresentação da proposta curricular decolonial

Na data agendada, o grupo deverá apresentar a proposta em forma de vídeo. Essa aula será pública, portanto, aberta a outros estudantes e professores. A apresentação deverá seguir o roteiro abaixo:

- a) O vídeo poderá ter no máximo 8 minutos;
- b) Na primeira parte do vídeo (máximo 3 min), deverá ser apresentada a obra lida, em especial a temática decolonial abordada e a sensibilização que tal obra gerou no grupo;
- c) A segunda parte deverá ser dedicada à apresentação da proposta curricular decolonial criada pelo grupo;
- d) Todos os integrantes devem participar da realização do trabalho e da apresentação da proposta.

Experiências que escapam

Deslocar-se do próprio universo nunca é tarefa fácil. Aprendemos que o mundo que conhecemos é o centro de tudo e repetimos esses ensinamentos por séculos, de modo que eles foram naturalizados e tornaram-se parte do nosso pensamento, do nosso modo de viver, da forma como nos relacionamos com os outros, com a natureza, com o mundo. Para realizar o trabalho proposto no componente curricular “Currículos transversais e contextos híbridos”, foram necessários alguns deslocamentos. O primeiro foi a partir da leitura de obras que apresentam perspectivas decoloniais e que rompem com a estética literária com que muitos estudantes estavam acostumados. Ainda era preciso, contudo, um segundo deslocamento: olhar o currículo sob uma perspectiva desconhecida, visto que todos que ali estavam estudaram em uma escola referenciada por um currículo tradicional, colonial e eurocêntrico.

Os vídeos apresentados pelos grupos, resultado da atividade avaliativa de criação de uma proposta curricular decolonial, mostraram um trabalho inventivo e provocador. As obras lidas estavam presentes nas propostas criadas e os discursos dos estudantes pareciam, em sua maioria, ir na contramão das lógicas coloniais que ainda habitam o currículo escolar. A aula pública e aberta a outras turmas permitiu que a experiência fosse visibilizada e colocada em discussão. Com escolhas de livros sugeridos nas categorias 1, 2, 3, 4 e 6, apresentadas acima, foi possível observar que os estudantes não as compreenderam como enquadramentos fechados das obras, mas como um eixo central para o desenvolvimento de suas propostas. De forma mais ou menos direta, todos os trabalhos apresentados tocaram em temas como ancestralidade,

desigualdade, corpo, território, silenciamento e currículo como um espaço aberto. Chamou-nos a atenção, contudo, que em uma região fortemente marcada pela imigração, tanto no passado, de alemães, quanto no presente, de imigrantes venezuelanos, senegaleses e haitianos (Löbner *et al.*, 2020), nenhuma obra do grupo 4 tenha sido escolhida, talvez por indicar um afastamento entre o repertório de leitura dos estudantes e suas realidades sociais.

Entre as propostas elaboradas, destacamos a seguir algumas que evidenciam tanto abordagens mais corriqueiras, como clubes de leitura, murais reflexivos, oficinas com membros da comunidade, elaboração de cartografias e portfólios, gestão democrática etc., quanto outras que abordaram elementos que se destacaram, como a desenvolvida pelo grupo que escolheu a obra de Buchi Emecheta como inspiração para questionar, em diferentes níveis de ensino, por meio do currículo, o lugar da mulher na sociedade e colocar as próprias mulheres da comunidade escolar no centro de discussões sobre ancestralidade e maternidade. Outro grupo, por meio da obra de José Falero, propôs um currículo voltado para o Ensino Fundamental I e II e que discutiu a valorização do conhecimento popular e periférico da comunidade em que a escola estava inserida, por meio de atividades que valorizaram os saberes locais e levaram os alunos a perceber o contexto em que vivem enquanto buscam formas de modificá-lo. Um terceiro grupo, ainda, com base em uma das obras de Djamila Ribeiro, destacou-se pela proposta curricular que colocou ênfase no estudo da branquitude. Considerando o contexto de uma escola de Ensino Fundamental II, em que a maioria dos alunos é branca, o grupo propôs atividades que levaram a comunidade escolar a refletir sobre a noção de branquitude e sobre como ela é responsável pela criação e pela manutenção de mecanismos que perpetuam o racismo estrutural.

Apesar dessas experimentações, nem todas as propostas escaparam às armadilhas de um discurso já instituído sobre o que se espera da escola. Para a maioria da turma, e apesar de muitos já atuarem como docentes há alguns anos, o componente curricular foi o primeiro contato com autores que pensam, como Silva (2016), o currículo a partir de três discursos, e pudemos observar que, enquanto as teorias tradicionais foram, em grande parte, abandonadas, as teorias críticas ainda dominam grande parte das propostas elaboradas pelos estudantes. Todos os trabalhos apresentaram, ao menos em uma das atividades propostas, resquícios de discursos de ordem, frases de efeito e até mesmo elementos que podem ser entendidos como pertencentes a uma perspectiva neoliberal mesclada a uma proposta de aparente gestão democrática da educação. A escola como uma instituição que pode libertar o aluno do seu contexto social ou a defesa de uma estrutura transversal, mas ainda mantendo uma estrutura disciplinar, são alguns

exemplos desses posicionamentos contraditórios que encontramos em algumas das propostas. Percebemos que há uma ordem do discurso (Foucault, 1999) que organiza o que se espera que alguém diga quando fala de escola, e desfazê-la demanda tempo e reflexão constante sobre a prática docente.

Ao reconhecermos a dificuldade de mensurar o impacto desse componente curricular na formação inicial dos estudantes, reconhecemos também indícios de deslocamentos relevantes, ao final do semestre, em seus posicionamentos acerca da noção de currículo. As cartas que os estudantes escreveram para si mesmos, como parte da avaliação do componente curricular, a serem analisadas em outro estudo, nos fizeram compreender que a experiência é sempre algo singular e que aprender, como afirma Deleuze (2003, p. 4), “[...] diz respeito essencialmente aos signos”. Seria incoerente esperar que esse processo atingisse a todos da mesma maneira, já que o que convém a alguns não convém a outros. De qualquer modo, enquanto docentes, acreditamos que não é mais possível pensar e falar em currículo sem demarcarmos teórica e politicamente a posição que ainda mantém o discurso eurocêntrico como hegemônico no currículo oficial. No geral, podemos dizer que o componente curricular cumpriu com o que propusemos: colocar sobre a mesa a matéria de estudo e ensinar, da parte dos estudantes, a elaboração de algumas experimentações desobedientes.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2018.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 11-38.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANÇA, Eliacir Neves; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253–272. DOI: 10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p253-272.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GALLO, Silvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 37-50.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade**. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

LÖBLER, Giulia Netto; PEREIRA, Luísa Klix de Abreu; HOLDERBAUN, Leticia Silva; NEDWED, Ana Paula; HILLESHEIM, Betina. Migrações e processos de in/exclusão: fluxos migratórios no município de Lajeado (RS). In: MOSTRA DE EXTENSÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UNISC, 1., 2020, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/20490>. Acesso em: 4 nov. 2025.

LORENZINI, Daniele. What is a “regime of truth”? **Le foucaldien**, London, v. 1, n. 1, p. 1–10, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.16995/lefou.2>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível: racismo e estética na pintura brasileira (1850–1940)**. São Paulo: Edusp, 2023.

MACIEL, Maria Esther. Do inclassificável e das classificações. In: MACIEL, Maria Esther. **As ironias da ordem: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 15-30.

MEDRADO, Andreone. **A Redenção de Cam e o projeto de branqueamento da população brasileira** [vídeo]. YouTube, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FtnfAAQiIEk>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. **O controle dos corpos e dos saberes**: entrevista com Walter Mignolo. Entrevista concedida a João Vitor Santos. Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 17 abr. 2013. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MUNHOZ, Angélica Vier; WEIZENMANN, Tiago. **Da arte da aula e do exercício da docência universitária**. Lajeado: Editora Univates, 2024. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/426>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Ó, Jorge Ramos do. Para uma arqueologia do currículo. In: Ó, Jorge Ramos do (org.). **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019. p. 281-308.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11–20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wpcontent/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Programa Professor do Amanhã. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://www.rs.gov.br/professor-do-amanha/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RONCOLATO, Murilo. A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil. **Edusp**, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A redenção de Cam e o branqueamento da população brasileira** [vídeo]. YouTube, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3mtwEoBZJM>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Elza. **A mulher do fim do mundo** [álbum]. São Paulo: Deck, 2015. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/5DHwoDThyIAfJ5VL7VA6av>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOARES, Elza. **Deus é mulher** [álbum]. São Paulo: Deck, 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/00Z1pFCX71YAb8Noi1HvIH>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOARES, Elza. **No tempo da intolerância** [álbum]. São Paulo: Deck, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/0zi3FiBTsw5ZL98oW4wEZV>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Natália Hoppe Schultz. Pedagoga pela Universidade do Vale do Taquari. Mestranda pela Universidade do Vale do Taquari. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6949765661498482>
Rafael Padilha Ferreira. Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8892519066756572>

Angélica Vier Munhoz. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Docente na Universidade do Vale do Taquari. Currículo Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/4928481211980742>

Como citar

SCHULTZ, Natália Hoppe; FERREIRA, Rafael Padilha; MUNHOZ, Angélica Vier. Uma proposta de currículo decolonial: experimentações desobedientes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 3, e74460, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i3.74460.