



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque; Queiroz, Jacson da Silva
PEDAGOGIA DA/NA/PARA A LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO
Revista Espaço do Currículo, vol. 17, núm. 2, e67578, 2024, Janeiro-
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i2.67578>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em portal.amelica.org



**PEDAGOGIA DA/NA/PARA A LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL
SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO**

PEDAGOGY FROM/IN/FOR FREEDOM: A DECOLONIAL PERSPECTIVE ON THE
BRAZILIAN SCHOOL CURRICULUM

PEDAGOGÍA DE/EN/PARA LA LIBERTAD: UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL EN
EL CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEÑO

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira¹ 0000-0002-2765-8705

Jacson da Silva Queiroz² 0009-0002-9604-7833

¹ Universidade Federal do Acre – Rio Branco, Acre, Brasil; grassinete.albuquerque@ufac.br

² Universidade Federal do Acre – Rio Branco, Acre, Brasil; jacson.queiroz@sou.ufac.br

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo refletir, no contexto da escola pública brasileira, a herança de um currículo escolar carregado de pressupostos coloniais, tradicionais e como reprodutora de culturas e saberes impostos pela lógica europeia. Como aporte teórico, pautamo-nos em autores que argumentam ser imprescindível repensar o lugar da educação como espaço de ruptura de um *status quo* que desconsidera o sujeito conhecedor de sua própria realidade e inviabiliza os contextos de lutas dos que vivem às margens da sociedade. Nessa direção, partimos de um tema presente no currículo escolar brasileiro para uma proposta de educação decolonizadora, IN-Trans-disciplinar e transgressiva no intuito de abrir caminhos para novas *práxis* educativas.

Palavras-chave: currículo; escola; decolonial.

ABSTRACT:

This article aims to reflect, inside the context of the Brazilian public school, the inheritance of a school curriculum full of colonial and traditional assumptions and as a reproducer of cultures and knowledges imposed by the European way of thinking. As a theoretical contribution, we are guided by authors who discuss that it is essential to rethink the role of education as a space for breaking a status quo that disregards the subject aware of his own reality and makes the contexts of struggles of those who live on the margins of society unfeasible. Considering this, we start from a theme present in the Brazilian school curriculum to a decolonizing, IN-Trans-disciplinary and transgressive education proposition to open paths for new educational *praxis*.

Keywords: curriculum; school; decolonial.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo reflejar, en el contexto de la escuela pública brasileña, la herencia de un currículo escolar cargado de supuestos coloniales y tradicionales y como reproductor de culturas y saberes impuestos por la lógica europea. Como aporteteórico, guiamos por autores que sostienen que es fundamental repensar el lugar de la educación como espacio de ruptura de un *status quo* que desconoce al sujeto como alguien que conoce su propia realidad e imposibilita los contextos de luchas de los que viven en las márgenes de la

sociedad. En esa dirección, partimos de un tema presente en el currículo escolar brasileño para una propuesta de educación descolonizadora, IN-Transdisciplinar y transgresora con el fin de abrir caminos para nuevas *praxis* educativas.

Palabras clave: currículo; escuela; decolonial.

Introdução

A sociedade, ao longo da história, é lugar de vida em que os sujeitos agem e interagem pelas mais diferentes esferas da comunicação humana. Uma dessas esferas é a escolar, responsável por promover espaços de reflexão, de inter(ação), de conhecimento e de explicação sobre como a sociedade se organiza em movimentos complexos com as mais diversas culturas, línguas/linguagens, crenças, costumes, em movimentos dialéticos de continuidades e descontinuidades, de rupturas, de fragmentos, de tensões que constituem as suas infinitas faces (Brasil, 2013, p. 15). É nesse lugar tensionado que a educação se constitui como projeto de Nação que, em seus processos de curricularização e de questões que envolvem o ensino-aprendizagem, deveria considerar as diferentes realidades existentes no país.

Aliado a esse aspecto, o desafio imposto à educação é entender que o mundo se transformou e as fronteiras geográficas e temporais romperam com o advento das tecnologias digitais. Essa globalização, que parece unir as pessoas, é a mesma que segrega, exclui e mantém inúmeros brasileiros às margens da informação e do conhecimento.

Nesse caminho, Bauman (1999) argumenta que a globalização tanto divide quanto une e as causas dessa divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo, ou seja, o que para alguns significa estar conectado com diferentes culturas, países, línguas, costumes e crenças, para outros é cruel por não oferecer as mesmas condições, logo, a sociedade se mantém desigual, “estratificadora de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos” (Bauman, 1999, p. 7).

Mediante essa percepção, cabe à educação oferecer processos diversos de socialização da cultura da vida (Brasil, 2013), de modo que as questões que envolvem o currículo escolar estejam pautadas em uma pedagogia da/na/para a liberdade, seguindo os princípios freirianos, os quais fomentam a perspectiva de que os conhecimentos se constroem e se reconstróem continuamente e o educando é o agente de sua própria aprendizagem.

É importante lembrar, segundo Leite *et al.*, (2019), a educação brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, impondo a cultura e o conhecimento de povos dominantes

sobre outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e acabaram reconhecidos como não legítimos. Dentro dessa lógica, na perspectiva dos autores, a atuação da escola, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.

Em decorrência dessa realidade, este texto objetiva propor algumas reflexões teóricas e considerações sobre uma pedagogia da/para liberdade em uma perspectiva decolonial sobre o currículo escolar brasileiro, procurando discutir e entender quais caminhos se apresentam como mais viáveis para construção de novas epistemologias e de um currículo que alcance as vozes até aqui silenciadas. Vozes essas - afrodescendentes, indígenas, mulheres, LGBTQUIAPN+, pessoas em privação de liberdade, deficientes, dentre tantos outros – que, cotidianamente, resistem sobre as formas de opressão e de violência marcadas no discurso de que, no Brasil, vive sob o mito da democracia racial. Destacamos, ainda, a necessidade de se refletir e propor a decolonização do currículo escolar para que trilhemos caminhos outros no processo de formação docente, na busca de desenvolver práticas pedagógicas educativas diferentes do que é trabalhado no modelo educacional brasileiro atualmente.

Baseado neste contexto, este artigo estrutura-se em quatro seções de desenvolvimento. A primeira – Pedagogia da/na/para a liberdade – organizamos uma reflexão sobre o ensino tradicional como forma de aprendizagem que domestica e molda as mentes humanas para uma virada na educação no fazer do inédito-viável (Freire, 2014) possível e transformador. Na segunda, expõe-se o que entendemos ser uma educação decolonial que descortina nossas vendas e nos impõe ter o pensamento-outro, o pensamento crítico de fronteira (Walsh, 2013). Em seguida, na terceira seção, tratamos do currículo brasileiro, especialmente, o proposto nas BNCCs (Brasil, 2017, 2018) sobre o não possível ensino decolonizador. Na quarta seção, buscamos estabelecer algumas propostas que possibilitem o pensamento decolonizador no currículo escolar brasileiro, considerando a luta contra a não-existência, a desumanização, a subalternização dos afrodescendentes, dos indígenas, das mulheres, por exemplo. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

Pedagogia da/na/para a liberdade: uma realidade possível

Temos acompanhado, ao longo da história, as mudanças ocorridas na sociedade com o processo de globalização. Esse processo alterou, significativamente, a forma como (inter)agimos uns com os outros, assim como possibilitou uma maior dinamização, intensificação e modernização dos fluxos sociais, culturais, linguísticos, econômicos e



científicos. Por esse movimento, as fronteiras invisibilizadas são perceptíveis com as tecnologias digitais (TD), lugar em que as interações são dinâmicas, porosas, fluidas e os textos são criativos, hibridizados e multimodais, características concernentes com o modo de ser-estar no mundo contemporâneo.

Cientes de que esse movimento globalizado é complexo e ininterrupto, a educação precisa repensar as questões de ensino-aprendizagem e procurar discutir e entender quais são os caminhos que se apresentam mais viáveis para as construções de novas epistemologias para o ensino do país. De modo geral, no Brasil, observamos que ainda há uma visão eurocêntrica no processo de produção de conhecimento e, por isso, refletir sobre a herança de um passado colonial carregado de crenças e valores eurocêntricos em nossas escolas é, por demais, fundamental. Ademais, historicamente, não podemos esquecer que a educação colonial reproduziu a cultura e o conhecimento de povos dominantes, o que resultou, na maioria das vezes, na destruição de outras culturas e saberes, revelando a violência dessa instituição (Leite, *et al.*, 2019).

Ainda pertencente a essa situação, na história da escola brasileira, em seus diferentes períodos, o modelo de educação foi (e, muitas vezes, ainda é) considerado universalizador, “elitista, reacionário, não raro em precárias condições, privando os alunos, assim, de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade” (Souza; Santos, 2019, p. 1). Nessa dinâmica de massificar o processo do conhecimento da população, adotou-se o método tradicional de ensino, tendo o professor como agente central e o aluno como figura passiva e expectador da transmissão de conhecimento. A essa forma de ensinar e aprender Freire (2017) denominou como educação bancária, ou seja: “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80).

Por essa situação, vemos que, na educação tradicional, não há reflexão, criatividade ou transformação, isto é, os alunos são considerados apenas como depósitos de conteúdos, sem que ocorra uma reflexão crítica sobre ser-estar no mundo e a sua importância para a transformação da própria realidade social. Para superar a educação bancária, Freire (1967) defendia a educação problematizadora como alternativa aos educadores, tendo em vista que enquanto a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores” (Freire, 2004, p. 69), negando o diálogo, a educação problematizadora e libertadora, em contrapartida, encontra-se “justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (*ibid.*, p. 69).

Nessa perspectiva, o aluno é estimulado a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a questionar a realidade. Para o autor, a educação libertadora atua como uma

maneira de estimular os educandos a interpelarem suas realidades, a pensarem em soluções e, acima de tudo, a não se conformarem com a realidade imposta. Argumenta, também, sobre a necessidade de que educandos e educadores se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas, ou seja,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiem e a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p.41).

Nesse sentido, a ação pedagógica, no âmbito educacional, deve levar em conta que os sujeitos são históricos e que estão condicionados a uma realidade e a uma cultura que deve ser respeitada e valorizada. Para Freire (1996), a educação deve instigar no aluno à criticidade, à consciência política e à inquietação em relação ao meio em que está inserido. Por isso, o ato de ensinar não é transmitir saberes, mas sim considerar que cada sujeito é também portador de seus saberes.

Em decorrência desse modo de conceber e realizar uma ação educativa crítica, a missão do educador é possibilitar que o educando produza seu próprio conhecimento a partir da sua leitura de mundo, contudo, o educador não deve abandonar sua função de proporcionar ao educando um caminho para que possa seguir, a partir de sua própria consciência. Afinal, cabe à educação e ao educador formar sujeitos críticos, cientes do seu papel social, comprometidos com o contexto em que estão inseridos e conscientes da sua própria libertação (Freire, 1967).

Concordamos com Freire (2005) ao argumentar que problematizar temas antes não questionados, construir uma percepção crítica da realidade opressora e fazer “a análise crítica de uma dimensão significativa existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações limites” (Freire, 2005, p. 112). Assim, o propósito da educação como prática da liberdade é o de superar a visão de que a realidade vivenciada não pode ser alterada, construindo a partir disto, a percepção de que ela é forjada pelos homens, passível de ser modificada e transformada. Desse modo, ao se considerar a educação decolonial transformadora e como prática de liberdade, precisamos estar atentos a ouvir-sentir outras histórias para existir e reexistir em um mundo onde as outras existências são negadas pelos discursos/enredos dominantes (Walsh, 2023).



Por uma educação decolonial transformadora

Freire (1987) argumenta em favor de uma educação crítica livre de opressão, do autoritarismo e da alienação dos sujeitos. Defende uma educação humanizadora que constate e assuma como problema central a desumanização que há em nós, como realidade histórica. Segundo ele, humanização e desumanização na história, no contexto real, concreto e objetivo da vida vivida, possibilitam percebermos que somos seres inconclusos e conscientes de nossa inconclusão.

Assim, o processo de articular uma educação libertadora, humanizadora e decolonial, para nós e pautados em Freire (1987), significa compreender que a desumanização está presente nas injustiças, nas explorações, nas vozes negadas aos que denominam ser minorias – populações negra, LGBTQIAPN+, de mulheres, indígenas e de deficientes, para citar alguns. Mais ainda, significa reconhecer a colonialidade que nos habita diariamente para, enfim, como seres inconclusivos, firmar questões de ensino-aprendizagem em favor, de fato, da prática de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1997).

Some-se que refletir-agir para uma prática educativa decolonizadora é preciso manter o diálogo. Freire (1980) enfatiza que educação é diálogo, no sentido de que há o encontro entre sujeitos interlocutores que buscam, no objeto em estudo, a significação dos significados. Esse diálogo ativo e responsivo contribui para que o sujeito dialógico se torne um ser crítico, de modo a suscitar o poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar, de ser e de fazer mais para entender o mundo em que vive para transformá-lo. Freire (1987) destaca que o sujeito dialógico crítico entende que o poder dele pode, em situações concretas, alienar, oprimir, segregar, porém,

[...] em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação (Freire, 1987, p. 46).

Com esse entendimento, atuar na/pela *práxis* educativa decolonial como prática de liberdade envolve a dialogicidade entre os participantes da educação transformadora antes, durante e depois da situação pedagógica. Afinal, é no contexto concreto da vida, no movimento da pergunta, nas inquietações em torno dos conteúdos programáticos, do currículo

(muitas vezes engessado) escolar, do agir pedagógico do próprio educador que o diálogo verdadeiro pode realizar-se como agir na-e-pela luta da libertação.

A prática decolonial é questionadora da realidade e, segundo Walsh (2019, p. 94), precisamos compreender como o projeto capitalista-modernizador-extrativista, com sua destruição e despojo da Mãe Natureza e dos modos de vida em/de relacionalidade, junto com a lógica patriarcal-paternal-colonial em ascensão com a criminalização do protesto, a crescente violência e a repressão a jovens e mulheres, além do silenciamento de um pensar crítico, caracterizam os momentos atuais. Como o *modus operandi* é o autoritarismo, a resistência, a desobediência e a divergência, inclusive no pensamento e raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, têm suas consequências reais (Walsh, 2019, p. 94). Por isso, é preciso resistir para construir algo e, em sintonia com Walsh (2019), a educação decolonial envolve a resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, para defender a educação e propor a reconstrução participativa e democrática desde dentro.

Assim, para ocorrer uma libertação do conhecimento crítico é preciso repensar a forma como ensinamos e como pensamos a educação, a qual separa, isola, reduz o objeto do ensino e mantém a colonialidade do saber, desvalorizando os conhecimentos locais por serem classificados como de senso-comum, não validados. É preciso que haja a ruptura, o dissenso, a fim de compreender as complexidades que envolvem a realidade humana, suas relações e inter-relações com o todo real, ou seja, precisa da decolonialidade, da desaprendizagem (Fabrício, 2006) e da reforma do pensamento (Morin, 2002).

Para situar melhor, a reforma de pensamento (Morin, 2002) para este texto, evoca uma postura crítica decolonizadora sobre o que ensinamos, por que ensinamos, como ensinamos e para quem ensinamos. Instigar os alunos para que revejam a forma como os discursos são utilizados e produzem corpos dóceis (Foucault, 1987), moldando, condicionando e manipulando para a realização de ações automatizadas e esperadas vale, de modo bastante semelhante, para a produção de mentes dóceis, as quais, com o conhecimento fragmentado, disciplinar, sistematizado, descontextualizado e homogeneizante solidifica a colonialidade do saber presente na sociedade.

Walsh (2023), por sua vez, enfatiza que a colonialidade está em toda parte, mas é corporificada, situada, experimentada e vivida de forma diferente a partir do espaço onde o sujeito se encontra, ou seja, negros, indígenas, mulheres – principalmente afrodescendentes -, LGBTQUIAPN+ e deficientes conhecem bem essa realidade por terem sua existência e humanidade questionada, descartada, negada, invisibilizada pelos *lôcus* social em que vivem.



Reformar o pensamento não é suficiente se não houver engajamento, ação, ética, provocar movimentos que discutam a teoria existente e proponham teorias críticas com vistas para o horizonte decolonial.

Desse modo, a educação decolonial precisa de gritos, fissuras e gretas (Walsh, 2019) contra esse sistema de colonialidade do saber. O grito é parte de um espanto relacionado e relacional frente ao sistema

capitalista-extrativista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todxs (ainda que não necessariamente do mesmo modo), frente à desesperança que desespera (incluindo os chamados “progressismos”) e frente ao que e como fazer (fazer pensar, fazer atuar, fazer lutar, fazer gritar) **em e desde os contextos meus e com outros contextos e coletividades de baixo** (Walsh, 2019, p. 101) (ênfase adicionada).

Ao gritar considerando o meu contexto com o seu contexto e outras coletividades, a educação decolonial é um caminho de luta contínua rumo à outras construções pedagógicas, a alternativas de ensino-aprendizagem. A educação decolonial envolve o processo de decolonização da própria mente e essa ação é complexa porque compreende uma revisão total sobre a aprendizagem que tivemos, pautada na linearidade eurocêntrica e colonizadora. Walsh (2013) destaca que a aprendizagem decolonial impõe uma teoria crítica na reconstrução de caminhos sobre o que somos, pensamos, escutamos, sentimos e vivemos. Assim, apenas com a desconstrução total do ser, com a desaprendizagem, seremos capazes de olhar o outro (e a nós mesmos) com todas as subjetividades, singularidades e alteridades.

Quanto às fissuras e às gretas, a educação decolonial solicita o que Walsh (2019, p. 105) denomina de esperanças pequenas, isto é, pensar, lutar por esses “modos-muito-outros de pensar, saber, estar, ser, sentir, fazer e viver que são possíveis e, ademais, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o fissurar.” É desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar no exterior, nas fissuras e gretas, “onde mora, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas. As gretas converteram-se em parte de minha localização e lugar” (ibidem, p. 106). A educação decolonial com gretas, fissuras e gritos fazem parte do sujeito que se posiciona político, ético e epistêmico, que está disposto a desaprender para reaprender, a viver e a sentir a decolonialidade tanto no individual quanto no coletivo.

Ademais, fato é que vivemos em um momento político histórico - uma luta política histórica - cujas proporções e violência ainda não compreendemos de maneira plena, devido às tramas, às complexidades como se desenvolvem (Walsh, 2017, p. 11), o que torna imprescindível, mais do que nunca, uma educação decolonial transformadora para

entendermos como o sistema de poder – econômico, político, social, educacional, cultural, linguístico – tentam moldar nossas mentes e corpos para a conservação de um *status quo* colonial. Um passo importante para todo educador que se encontra no campo da educação decolonial transformadora é refletir e rever o currículo brasileiro a partir da BNCC (Brasil, 2018) para compreender que é possível ir além do que se encontra prescrito e transgredir pela língua/linguagem(ns) na recusa de ficar contido entre as fronteiras (hooks, 2013)¹.

Currículo brasileiro e BNCCs: inclusivo, *pero no mucho*

O currículo escolar brasileiro é compreendido na atualidade como uma questão fundamental da vivência escolar. No entendimento de muitos educadores, é o coração da escola (Morreira; Candau, 2007), haja vista ser por meio dele que os aspectos pedagógicos e organizativos no âmbito escolar são construídos. Entretanto, podemos perceber, ao longo da história, que, com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais elevado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades (Munsberg *et al.*, 2019). Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola.

Entende-se, por sua vez, à medida em que se impõe uma única forma de conhecimento, a dimensão epistemológica presente no currículo é uma forma de colonização e de perpetuação dos que se encontram no poder. Isso porque as classes subalternizadas são colocadas às margens, na periferia e, como consequência, os saberes locais não são validados e sequer considerados para a organização e materialização dos conteúdos escolares. Por essa lógica, o currículo é organizado e estruturado com base nos pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos (Santos; Menezes, 2009).

Este ideário encontra consonância no pensamento de Pavan e Tedeschi (2021) em que ressaltam o currículo como alvo de políticas públicas, no entanto, por mais que se deseje

¹ bell hooks, cujo nome ao nascer é Gloria Jean Watkins, adotou o nome artístico em homenagem à bisavó. Reivindicava o uso em minúsculo para enfatizar seu posicionamento político da recusa egóica intelectual. Para ela, precisamos nos atentar para a “substância de seus livros, não quem eu sou”, razão esta utilizarmos em minúsculo nesse artigo.

construir um currículo único para atender à demanda nacional, essa tentativa é uma impossibilidade. Isso porque as diretrizes curriculares prescrevem que o currículo é algo vivo, o que corrobora com o pensamento de respeito a cada realidade, bem como com os sujeitos envolvidos neste processo e suas condições étnicas e socioculturais.

Com essa concepção de currículo vivo, a construção dele em uma perspectiva decolonial encontra resistência em nuances históricas de um processo de colonização marcado pela exploração e a imposição de padrões epistemológicos, culturais, econômicos e sociais. Há, pelo que se observa, uma sobreposição de valores em uma compreensão que os pressupostos europeus de organização da sociedade, filosofia, língua e seus conhecimentos logram soberania em relação ou em detrimento de uma comunidade que possuía sua forma própria de educação, cultura e tradições. Nesta perspectiva, Pavan e Tedeschi (2021) argumentam que

Pensar o currículo em sua articulação com a (de)colonialidade nos faz lembrar o processo de colonização que tentou impor, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. Trata-se de um processo articulado com os interesses econômicos europeus, isto é, centrado na expansão do capitalismo, com suas características de dominação e exploração. (Pavan; Tedeschi, 2021, p. 255)

Ao refletir sobre um currículo decolonial construído em bases democráticas com ideais de prática de liberdade, de respeito ao educador e de agência pelo discente, deve-se vislumbrar a ruptura com os padrões de opressão das classes menos favorecidas que têm os seus direitos negados pelo poder público. Ademais, é fundamental discutir um currículo em que as questões são apresentadas de forma livre, com a escuta ativa, envolvendo todos os sujeitos da escola e, para além dela, envolvendo a própria comunidade para que todos se sintam inseridos em um processo de diálogo responsivo e responsável (Bakhtin, 2016), na tentativa de abrir novos horizontes para a formação do aluno-cidadão.

Embora estejamos apresentando o nosso olhar sobre uma proposta de currículo decolonizador, há a necessidade de a escola presentificar as múltiplas culturas existentes em seu seio e procurar mecanismos para que esses sujeitos encontrem seus costumes e culturas inseridos e valorizados na proposta de trabalho da escola. Novamente, para que isso aconteça, as bases devem ser tecidas com todos, colaborativamente, observando e promovendo outros modos de pensar, de agir, de ser e de entender o outro.

É pertinente situar, nesse caminho, o mais novo documento de referência curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio



(Brasil, 2017; 2018), doravante BNCCs, documentos de caráter normativo que definem o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos matriculados precisam desenvolver ao longo da Educação Básica. Esses documentos definem as cargas horárias, assim como orientam, no caso da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), que as horas sejam distribuídas por áreas de conhecimento e se organizem de modo interdisciplinar, com exceção de língua portuguesa e matemática, que são obrigatórias do currículo e, no caso de língua estrangeira, do inglês.²

O que nos leva a tratar das BNCCs (Brasil, 2017; 2018) é que existe uma tônica discursiva sobre termos como multicultural, respeito às diferenças, exercitar a empatia e o diálogo, promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorizar a diversidade dos indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 9), mas não traz questões sociais relevantes como identidades de gênero e classes sociais. Em dado momento, ao abordar sobre o pacto interfederativo relativo à situação de exclusão histórica de grupos marginalizados como os povos originários, as comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, sugere, de forma particular, a necessidade de haver um planejamento com foco na equidade e no compromisso de reverter essas exclusões. Entretanto, não prescreve questões mais contundentes para tratar desses e outros assuntos relevantes socialmente.

A esse respeito, Machado e Soares (2021) salientam ser possível notar que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) até a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018), há uma proposta de política educacional com vistas para a diversidade e para a multiculturalidade. Todavia, trata-se de uma “estratégia retórica e ideológica que se mascara de inclusiva” (Machado; Soares, 2021, p. 994) por ficar evidente, a exemplo da versão homologada da BNCC, de 2018, que se desenvolve uma concepção seletiva de diversidade, isto é, “desconsidera-se o debate no campo da cultura e da sociologia e apaga as diversidades que não interessam ao projeto político de educação que orienta o documento” (idem, p. 994). Para os autores, a BNCC (Brasil, 2018) usa os termos como diversidade humana, diversidade linguística, diversidade de formação e vivências, diversidade de opiniões, dentre outros, de modo que a palavra diversidade aparece vaga e acaba por omitir outras questões relevantes, tais como identidade de gênero, racismo e classe social.

² Há uma discussão Senado sobre o Projeto de Lei que promove mudanças no Novo Ensino Médio. Ele trata da redução para 2,2 mil horas a carga horária das disciplinas obrigatórias, como português e matemática e da inclusão de espanhol como curso obrigatório do ensino médio, dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/10/novo-ensino-medio-relatora-reduz-carga-horaria-das-disciplinas-basicas-e-torna-espanhol-obrigatorio.ghhtml>. Acesso: 18 jun. 2024.



As BNCCs (Brasil, 2017; 2018) como documentos normativos para a educação escolar, orientam-se por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Em suas bases, orientam aos sistemas e redes de ensino incorporarem aos currículos estaduais e municipais propostas pedagógicas que articulem temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional, nacional e global, de forma transversal e integradora. Segundo o exposto no documento,

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei no 9.503/1997), educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei no 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/2012), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/2010) (BNCC, Brasil, 2017, p. 19-20) (ênfase adicionada)

Em que pese considerarmos de suma importância tratar o tema contemporâneo: educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, verifica-se, no documento, que outros temas contemporâneos relacionados aos estigmas e preconceitos sociais, a exemplo dos imigrantes, das mulheres, dos homoafetivos, dos idosos, dos moradores de comunidades (ou favelas), dos portadores de deficiências e dos moradores de rua continuam invisibilizados e/ou apagados no documento. Branco *et al.* (2019) discutem que a implantação das BNCCs (Brasil, 2017; 2018) sofre severas críticas por terem sido resultados de discussões em que a presença de representantes do empresariado foi significativa, enquanto a participação de educadores e de educandos foi pouco efetiva.

Isso significa que, ao considerar o desenvolvimento da escola no Brasil, especificamente a partir do século XX, há um processo de educação alinhado aos interesses governamentais e à elite dominante, de modo que a Educação Básica sofre com as inúmeras interferências e intervenções, sejam internas - pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua por meio de instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela vinculação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) - sejam externas - como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do

Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros (Branco *et al.*, 2019, p. 157).

Segundo os autores, as BNCCs (Brasil, 2017; 2018), ao estarem alicerçadas em ideias defendidas por empresários e organizações financeiras como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (idem, ibidem), acabam por atender às políticas neoliberais, o que, nas palavras de Walsh (2005), significa que a dupla modernidade-colonialidade funciona historicamente a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema-mundo capitalista. Ou seja, ao se esconder atrás de um discurso multiculturalista (neo)liberal e fazer pensar que há o reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão, o projeto hegemônico de outrora está sendo dissolvido. Ledo engano. Isso porque, “mais do que desaparecer, a colonialidade do poder dos últimos anos tem estado em processo de reacomodação nos desígnios globais ligados aos projetos de neoliberalização e às necessidades do mercado; eis a ‘recolonialidade’” (Walsh, 2005, p. 04).

Mediante o exposto, é imprescindível reconhecer que o currículo potencializa vozes, ideologias, sujeitos e visão de mundo que, por vezes, representam o paradigma de grupos que procuram perpetuar-se em uma posição privilegiada e colonialista. Não se pode ter a ingenuidade de que os documentos oficiais e, neste caso específico, as BNCCs (Brasil, 2017; 2018) chegam em nossas escolas desprovidas de intenções, ideologias ou neutras. Volóchinov (2017) acentua que a palavra é ideológica por excelência e é pelos enunciados concretos realizados em contínua interação dialógica entre os sujeitos sócio-histórico e culturalmente situados, a partir das condições ideológicas e materiais da sociedade na qual se encontram que os discursos empregam significações (Bakhtin, 2016) e, por assim dizer, essas vozes também podem ser antidemocráticas.

Enfim, ao se ter a possibilidade de abrir gretas, cabe-nos resistir não para destruir o que já está posto, mas, para reconstruir pela postura da *práxis* e pelas linguagens que nos constituem, uma participação democrática desde dentro, conforme bem salienta Walsh (2019). Ao abrir as gretas, com gritos e fissuras criamos outras formas de pensar-sentir, de enunciar pelas diferentes linguagens presentes nas diferentes esferas comunicativas. Também tomamos outros espaços, outros caminhos e posições para realizarmos práticas pedagógicas decoloniais transgressivas.



Pela(s) linguagem(ns) de um (outro) Currículo: decolonizador e transgressivo

Ao longo do texto, indicamos ser favoráveis a um currículo pautado na prática de liberdade, em que se desvista a roupagem alienada e alienante de domesticação que torna o homem-objeto para uma educação libertária, voltada para a mudança, para a libertação, para o homem-sujeito (Freire, 1967) e para a decolonização. Para isso, é necessário haver, em primeiro plano, uma transformação do sujeito, no compreender o saber colonizador da própria formação para, em seguida, rever o currículo e tecer, colaborativamente, propostas de ensino-aprendizagem em uma perspectiva decolonial. Para nós, a educação decolonial transformadora é real e possível ser proposta, desde que tenhamos presente o diálogo responsivo (Volóchinov, 2017) necessário para rever e colocar em prática um outro currículo escolar, com vistas a romper com a colonialidade e estar abertos para desaprender (Fabricio, 2006) e ser transgressivo (Pennycook, 2006).

Os documentos oficiais de educação brasileira, PCN (Brasil, 1996), PCNEM (Brasil, 2000) e, mais recentemente, as BNCCs (Brasil, 2017; 2018) servem para analisarmos criticamente e propormos ações pedagógicas que discutam como a lógica colonial fundada, por exemplo, na hierarquia linguística, é capaz de controlar o conhecimento não somente pelo domínio da própria língua, como também por categorias em que o pensamento é baseado e (re)construído, controlando nossa forma de pensar e de adquirir conhecimento. Isso nos leva a considerar que reformar o pensamento e buscar novos modos de pensar e de agir envolvem considerar a decolonialidade como lugar de fronteiras, de gretas, gritos e fissuras (Walsh, 2019) de transgressão (Pennycook, 2006) com o que é considerado como verdade absoluta, inquestionável, com os saberes cristalizados.

Uma educação transgressiva ou antidisciplinar é híbrida, passível de constantes mudanças e transformações. Pennycook (2006), ao solicitar que pensemos a linguagem em seus múltiplos contextos tem, na linguística aplicada crítica, a forma de buscar o conhecimento pelo pensar e agir sempre problematizador. Para o autor, considerar por meio das linguagens transgressivas questões que envolvam temas acerca das identidades, das sexualidades, das desigualdades, dos preconceitos e das constantes reproduções de discursos hegemônicos são por demais emergentes.

A título de exemplo, Pennycook (2006, p. 71) considera uma obra em que a geografia experimentou uma “virada cultural” e se relaciona com os estudos culturais de modo que ela não é mais a disciplina geografia, empacada, estática. Pelo contrário, ao unir-se com os

estudos culturais e com os estudos da linguagem (e LAC) ela se reengaja, mistura-se, hibridiza-se e tornam-se “elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (idem, ibidem).

Assim, ser transgressivo e reconfigurar um currículo para problematizar, para decolonizar os saberes, permite-nos lidar com as questões sociais, culturais, econômicas e políticas em uma perspectiva que se vislumbre e se reivindique outras visões de mundo, que se compreenda que as agendas governamentais atuam, significativamente, no local e no global. Uma educação crítica decolonizadora e transgressiva envolve o pensar diferente, o pensar crítico, político e que interroga o próprio conhecimento que produz.

Não podemos esquecer que a colonialidade situa-se em questões existenciais que se estabelecem na vida, nos contextos vividos do “estar-no-mundo – e do ser-no-mundo – quando a própria existência é continuamente ameaçada e questionada” (Walsh, 2023, p. 7). Por esse aspecto, fraturar a colonialidade significa abrir caminhos seguros nesse sistema totalizante de poder e “ampliar as garantias que já existem na parede impenetrável da colonialidade” (Walsh, 2023, p. 7). Nas palavras da autora,

As fissuras e rachaduras dizem respeito às questões e trabalhos situados e corporificados que precisamos fazer conosco mesmos e sobre as questões e trabalhos a serem feitos com relação às estruturas, às instituições e às práticas sociais, incluindo àquelas relacionadas ao conhecimento; a ser, a tornar-se e a pertencer; e à própria existência, particularmente nos tempos atuais. (Walsh, 2023, p. 7) (tradução nossa)³

Assim, essas fissuras e rachaduras proporcionam ações que solicitam dos sujeitos (educadores e educandos) a agência, a resistência e a criação. Pensar e agir em favor de um outro currículo decolonizador e transgressivo requer desaprendizagem (Fabricio, 2006) constante, requer esperança freireana que não cruza os braços, mas se move para a luta e, na luta e na esperança, espera a mudança acontecer. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais* (Freire, 1987, p. 87), educadores e educandos problematizam o conteúdo programático, dialogam e buscam alternativas para ocorrer a aprendizagem significativa e, juntos, reorganizam, reelaboram, acrescentam elementos (conteúdos) que façam sentidos para os problemas da vida real.

É pelas/nas fissuras e rachaduras que se criam outras (e novas) possibilidades de agir no mundo, de criar gretas para que, persistentemente, tomem formas e se coloquem contra

³ Do original: [...] The fissures and cracks are about the situated and embodied questions and work we need to do with ourselves and about the questions and work to be done with respect to social structures, institutions, and practices, including those related to knowledge; to being, becoming, and belonging; and to existence it- self, particularly in these present times.

uma sociedade colonial, desigual e, cada vez mais, desumana. O currículo problematizador e decolonial é capaz de rever o nosso pensamento.

Quando pensamos em um currículo para a educação básica, situados em Pennycook (2006), consideramos indispensável pensar as linguagens em seus diversos contextos para transgredir e problematizar questões sociais importantes, a fim de ressignificar o ensino-aprendizagem. Desse modo, podemos articular estudos que discutam, por exemplo, a questão da violência sofrida pelos corpos femininos com história, geografia, sociologia, matemática, língua portuguesa/literatura, para citar algumas. Ao tematizar a violência sofrida contra a mulher, é preciso compreendê-la como um fenômeno universal atemporal, enraizado e, pior, por muitos naturalizado.

Ao trazer para o contexto do Brasil, pode-se pensar no processo de construção histórica em que a mulher é norteadada pela ótica biológica e classificada como um objeto inferior, discriminada, violentada e morta. Some-se ser imprescindível apresentar os tipos de violência doméstica e familiar mais comuns o que, de acordo com a Lei Maria da Penha, no Capítulo II, art. 7º, incisos de I ao V, classificam-se como física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Pinafi (2007) discorre que ainda hoje existe uma relação assimétrica, um discurso que se pauta na valoração de um sexo sob o outro. Esses aspectos não podem ser desconsiderados na discussão sobre o tema.

Ademais, tendo consciência de que este tema é por demais complexo, cabe aos formadores articularem ações crítico-colaborativas, conforme proposto por Oliveira e Lessa (2023), pensando nos desafios impostos pela contemporaneidade. Segundo as autoras, a ação crítico-formativa proposta deve buscar a transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, para isso, o percurso permite compreender as diversas leituras de mundo que envolvem os sujeitos, constituídos sócio-histórico-culturalmente em contextos situados (Oliveira, Lessa, 2023, p. 7). Com esse entendimento, a temática proposta integrada com outras áreas do conhecimento pode contribuir para que o educando compreenda que as disciplinas não são desconexas e fragmentadas umas das outras, pelo contrário, encontram-se articuladas com o ensino transgressivo, pensando o que não querem que pensem, fazendo o que não deveria ser feito e propondo movimentos, mudanças, marcando a intenção de transgredir os limites do pensamento e da ação tradicionais (Pennycook, 2006).

Considerando tais argumentos, ao discutir o tema violência contra mulher, parte-se da realidade, da prática situada que, em muitos casos, pode envolver o próprio contexto familiar do educando, de modo a tornar realmente significativo o ensino-aprendizagem. O encontro dessas disciplinas pode ter como fio condutor o gênero discursivo música. Ao escolher uma

música, a exemplo de *Ai que saudade da Amélia*, composta por Mario Lago e Araulfo Alves, em 1942, e considerada uma obra-prima, um clássico do samba brasileiro, pode-se pensar em dois momentos: primeiro, levantar questões sobre a letra da música, refletir sobre a contraposição feita entre essas duas mulheres. Uma que não tem nome, mas faz exigências, não tem consciência, só pensa em luxo e riqueza e tudo que vê, quer; a outra, tem nome, Amélia, cujas características “que era mulher de verdade”; “achava bonito não ter o que comer”; “Amélia não tinha a menor vaidade”.

No segundo momento, mediante as discussões apresentadas, levantam-se quais os sentidos e significados construídos acerca dessas duas mulheres? Como se deu esse processo histórico? E como essa retórica expressa na música contribuiu para a visão estereotipada da mulher submissa, resignada, do lar, um ideal de mulher que ainda persiste e reside no imaginário atual. Esses momentos são interligados, acontecem ao mesmo tempo, porque transgredir o ensino é reflexão ininterrupta, é questionador, é construir outros modos de pensar.

Em seguida, outras questões podem aparecer como o que significa ser homem e ser mulher no Brasil? Quais são os espaços frequentados por homens e são considerados inadequados para mulheres, por quê? Como ocorre a formação educacional de homens e mulheres? Por que se define gênero a partir de cores como azul e rosa? Por que brinquedos como carros são dados a homens, enquanto bonecas e jogos de cozinha às mulheres? Assim, as ações crítico-colaborativas (Oliveira; Lessa, 2023) se desenvolvem a partir das necessidades, das inquietações provocadas nas aulas pelos próprios discentes, engajados e motivados a refletir sobre a questão apresentada.

Ao encadear com as demais áreas do conhecimento, é importante que a discussão parta dos próprios discentes acerca do tema e que articulem outros caminhos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Partindo de Schön (2000, p. 25), estamos voltados para o “ensino prático reflexivo” com o intuito de proporcionar aos estudantes os conhecimentos essenciais para atuarem com maestria em zonas indeterminadas da prática.

Ampliamos essa perspectiva para o ensino teórico-prático-reflexivo e crítico-colaborativo por considerarmos, ancorados em uma visão de linguagem IN-Trans-disciplinar e transgressiva, a relevância de procurarmos compreender os nossos tempos, abrindo espaços para outras vozes que nos obriguem a rever nossos hábitos, costumes, crenças e valores para revigorar a nossa vida social articuladas com as outras histórias. Desse modo, ao partir da música *Ai que saudade da Amélia*, propõe-se o diálogo com a seguinte figura:

Figura 1 - Articulação do Tema entre as áreas do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao se reunirem para debater os processos como será desenvolvido o tema, acreditamos ser mais produtivo que os professores dessas áreas do conhecimento (e de outras) articulem as atividades juntos, no mesmo ambiente, isso porque, segundo Oliveira e Lessa (2022, p. 34), quando estamos envolvidos em uma educação linguística crítica é *com-e-pelo-o-outro*, em interação e no diálogo colaborativo, tenso e conflituoso, compreendemos a sociedade da qual fazemos parte e somos capazes de transformá-la.

Para as autoras, ao aprendermos a acessar o sistema do conhecimento sistematizado e estanque, podemos problematizar e buscar a solução para o que está sendo dito e posto como verdade. Nessa direção e apoiados em Correa (2020), tratar da violência contra a mulher é evidenciar que, mesmo o Brasil sendo considerado um país vanguardista no aspecto legislativo no que tange à proteção de mulheres contra a violência, as estatísticas apontam as grandes falhas na aplicação das normas existentes, sendo necessário acontecer o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas e educacionais para o combate a essa problemática.

São inúmeras as questões a serem discutidas quando se trata de um tema que atinge, diretamente, a sociedade brasileira. Antônio e Santos (2020) aludem que o processo de construção social da violência contra as mulheres é problema público, de raízes históricas, que persiste em meio a várias outras variantes socioculturais também graves e preocupantes e, enfrentar esse tipo específico de violência, que desconhece barreiras sociais ou de nível de escolarização, é fundamental.

Outro aspecto relatado pelos autores é que o mapa da violência contra as mulheres revela sua face perversa na população pobre e negra. Tal dado mostra-se como verdadeiro quando vemos o Atlas da Violência (IPEA, 2021) que, em 2019, 67% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras e, a cada ano, essa proporção aumenta. Já o Fórum Brasileiro de Segurança Pública destacou, em 2022, 699 mulheres foram vítimas de alguma forma de violência, uma média de 4 por dia. Esse aumento pode ter acontecido por diversos motivos, dentre eles, a falta de recursos financeiros, materiais e humanos para fazer política pública mais eficaz. Some-se que a pandemia de Covid-19 comprometeu o funcionamento de serviços de acolhimento às mulheres em situação de violência e, para nós, outro aspecto merece destaque, a ação política de movimentos ultraconservadores que se intensificaram na última década e elegeram, dentre outros temas, a igualdade de gênero como um tema a ser combatido. A esse respeito,

O movimento Escola sem Partido, por exemplo, incluiu o assunto em sua abordagem em 2011, o que vem sendo feito através da intimidação a docentes e proposição de projetos de lei que atacam a inclusão de questões relativas à igualdade de gênero, raça e sexualidade nos conteúdos escolares (Ação Educativa, Cenpec, 2022). (FBSP, 2023, p. 8)

Como vemos, adotar uma postura IN-Trans-disciplinar e transgressiva de ensino-aprendizagem não se configura como tarefa fácil quando temos ações políticas com pautas ultraconservadoras, que limitam e intimidam os docentes a tratar de temas de fundamental

relevância social. Mais uma vez, adotar a postura IN-Trans-disciplinar e transgressiva significa trazer para o “centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (Moita Lopes, 2006, p. 25) para que, de fato, se promova a educação crítica.

Por estarmos nesse campo da desaprendizagem (Fabricio, 2006), o que está sendo proposto aqui são apenas alguns caminhos que podem contribuir para um currículo que rompa com o saber estabilizado, colonizador e mantém o distanciamento das disciplinas do conhecimento. Para nós e, conforme argumentado por Moita Lopes (2006), precisamos ir além da tradição e partir para (teoriz)ações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem. Portanto, apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem com o intuito de se pensar em um currículo transgressivo e decolonizador é, por demais, significativo.

Entendemos que a educação do século XXI precisa estar aberta para articular ações que envolvam outras temáticas sociais e, a nosso ver, a violência contra a mulher é um tema urgente e precisa ser considerado na educação básica. De acordo com a Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, realizada pelo DataSenado e divulgado em novembro de 2023, 30% das mulheres já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar provocada por um homem. Dentre elas, 76% sofreram violência física, índice que varia de acordo com a renda. Outro aspecto relevante é o índice de violência doméstica e/ou familiar entre mulheres pretas, pardas e indígenas são maiores que em mulheres brancas ou amarelas, assim como nos casos de feminicídios. Importante notar que inúmeros educandos do norte ao sul do país vivenciam esse tipo de violência em seus lares, sejam com as mães e/ou algum membro da família mulher, o que torna o ensino ainda mais necessário.

Cabe a nós, enquanto formadores, procurarmos outros caminhos para refletir, debater e ressignificar o discurso validado sobre a violência de gênero. Ao propor atividades decoloniais que reflitam sobre como os corpos de mulheres pretas, indígenas, pardas são inferiorizados, desumanizados e, muitas vezes, considerados apenas como seres subalternos aos homens, podemos revisitar e ressignificar o discurso universalizante, lutar contra o colonialismo que nos habita e transgredir em favor da re-existência e do esperar freireano.

Considerações finais

A partir das reflexões aqui realizadas, podemos compreender que uma educação decolonial transformadora é possível ser proposta, desde que tenhamos o diálogo necessário

para rever e colocar em prática um outro currículo escolar, com vistas à decolonização e transgressão. Defender uma educação crítica, livre de opressão, do autoritarismo e da alienação dos sujeitos, advogando em prol de uma educação humanizadora que constata e assuma como problema central a desumanização que há em nós, como realidade histórica e cultural, é fundamental.

Some-se, refletir a ação pedagógica no âmbito educacional deve levar em conta os sujeitos situados a dada realidade sócio-histórico-cultural e, como tal, deve ser respeitada e valorizada. Todavia, é compreendendo essa realidade que se abre caminho para a reconstrução de novas epistemologias e de um currículo que alcance as vozes até aqui silenciadas.

Ademais, advogamos ser possível considerar temas sociais para as questões que envolvem o ensino-aprendizagem dos educandos de modo decolonial transgressivo e libertador. Para isso, propor ações crítico-formativas (Oliveira; Lessa, 2022) em que todos se sintam engajados e partícipes do processo de formação é fundamental, assim como partir do contexto em que os envolvidos se encontram para compreenderem o lugar em que vivem. Desse modo, agir em favor de “uma educação linguística crítica libertadora, decolonial, em que proporcionemos espaços para que se veja o outro, pensemos nele, não o esqueçamos (Oliveira; Lessa, 2022, p. 40) é ensinar-aprender sem limites, em êxtase (hooks, 2013).

Esperamos, assim, que esta proposta possa despertar outros olhares ao currículo escolar brasileiro, e contribua como fio condutor para debates acerca de um currículo decolonial construído em bases democráticas com ideias de liberdade, vislumbrando a ruptura com padrões de opressão das classes menos favorecidas que historicamente tem os seus direitos negados pelo poder público.

Referências

ANTONIO, Edna Maria Matos.; SANTOS, Fernanda Carolina Pereira dos. Formação docente e ensino de História: violência contra as mulheres e sua luta por direitos como tema da experiência didático-pedagógica em sala de aula. **Fronteiras: Revista de História**, vol. 22, núm. 39, pp. 145-160, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5882/588263833011/html/>. Acesso: 03 mar. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.



BRANCO, Emerson Pereira.; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi.; IWASSE, Lilian Fávoro Algrândio.; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 12 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Senado Federal. Pesquisa DataSenado. **Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher**. Brasília: Senado Federal: Institucional DataSenado. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=pesquisa-nacional-de-violencia-contra-a-mulher-datasenado-2023>. Acesso: 28 mar. 2023.

CORREA, Fernanda Emanuely Lagassi. A violência contra mulher: Um olhar histórico sobre o tema. **Revista Âmbito Jurídico**, nº 200, Ano XXIII, Set. 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/revista-ambito-juridico/revista-ambito-juridico-no-200-ano-xxiii-setembro-2020/>. Acesso: 03 mar. 2023.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil**, 4. edição, São Paulo: FBSP, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhte. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Atlas da violência 2021.

Brasília: IPEA: FBSP, 2021. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso: 03 de mar. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins.; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3. 2021, p. 981-1005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 09 jul. 2023.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 06 dez. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BRASIL. Indagações sobre currículo, Brasília: MEC/SEB. 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica** 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022, p. 33-56.

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. Ação Crítico-Formativa no Contexto de Formação de Formadores de Língua Portuguesa. **Educação em Revista**. v. 39, 2023, p. 1-20. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25019>. Acesso: 03 mar. 2023.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de) colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v.26,n.57 p.

253-266, maio/agosto. 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1538>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PINAFI, Tania. **Violência contra a mulher**: políticas públicas e medidas protetivas na contemporaneidade. 2007. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao21/materia03/>. Acesso: 03 mar. 2023.

SCHON, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, no 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso: 02 fev. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentim (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: Luchas caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Bugalagrabde: Alternativas. 2017.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entreteceres do pedagógico e do colonial. In S. R. M. Souza, & L. C. Santos (Org.), **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Editora: EDUFBA. 2019. p. 93-120.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir e re-vivir. **Revista (entre palabras)**, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>. Acesso: 02 fev. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

WALSH, Catherine. **Rising up, living on**: re-existences, sowings, and decolonial cracks. Series: On decoloniality. Durham: Duke University Press, 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Universidade Federal do Acre. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6428710400766119>



Jacson da Silva Queiroz. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens, pela Universidade Federal do Acre. Pedagogo na Secretaria de educação e Desporto do Amazonas. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6665407841272161>

Como citar

OLIVEIRA, Grassinete Carioca de Albuquerque; QUEIROZ, Jacson da Silva. PEDAGOGIA DA/NA/PARA A LIBERDADE: uma perspectiva decolonial sobre o currículo escolar brasileiro. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 2, e67578, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.67578