

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PENSAMENTO PÓS-COLONIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

THE BASIC EDUCATION CURRICULUM AND POSTCOLONIAL THOUGHT: A LITERATURE REVIEW

Hélio José Santos Maia¹
Flávia Motta Santos Duarte²

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão de literatura sobre currículo e abordagem pós-colonial. O objetivo do estudo é analisar como a pesquisa nesse campo tem tratado a temática. A metodologia utilizada foi uma investigação documental na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em um período de cinco anos, no qual foram identificados oito trabalhos. O principal resultado obtido é que todas as abordagens analisadas buscam valorizar a diversidade cultural e incorporar as perspectivas dos alunos e suas culturas no processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, o artigo destaca a importância da abordagem pós-colonial no currículo educacional e aponta para a necessidade de se repensar a educação a partir de uma perspectiva mais inclusiva e diversa.

Palavras-chaves: currículo; abordagem pós-colonial; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a literature review on curriculum and post-colonial approach. The study aims to analyze how research in this field has addressed the topic. The methodology used was a documentary investigation in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) over a period of five years, in which eight works were identified. The main result obtained is that all the analyzed approaches seek to value cultural diversity and incorporate students' perspectives and cultures into the teaching and learning process. In summary, the article highlights the importance of the post-colonial approach in the educational curriculum and points to the need to rethink education from a more inclusive and diverse perspective.

Keywords: curriculum; post-colonial approach; teaching and learning.

¹ Doutor em Educação, Mestre em Ensino de Ciência pela Universidade de Brasília, graduado em Ciências Biológicas para Universidade Federal da Bahia, é docente do curso de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). e-mail: heliomaia@unb.br.

² Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Letras e em Pedagogia. Docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. e-mail: flavia79duarte@gmail.com.

INTRODUÇÃO

De acordo com Silva (2011) a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. A análise pós-colonial não se limita, entretanto, a analisar as relações de poder entre as metrópoles e os países mais recentemente libertados. Ela é muito abrangente em sua definição do que constituem “relações coloniais” de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta.

Por ser uma abordagem crítica, a teoria pós-colonial busca questionar a dominação cultural, política e econômica do Ocidente sobre o resto do mundo, bem como a herança do colonialismo nos países colonizados e suas relações com o poder global. Essa teoria aborda questões como o racismo, a marginalização e a desigualdade, e questiona a noção de um mundo "civilizado" versus um mundo "primitivo". Alguns autores clássicos que se inserem nessa abordagem pelas contribuições de suas obras para a constituição da teoria, são Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Frantz Fanon, entre tantos outros. Said (2007), considerado o fundador dos estudos pós-coloniais, por exemplo, é conhecido por seu trabalho "Orientalismo" lançado nos Estados Unidos em 1978, que analisa como o Ocidente criou uma imagem estereotipada do Oriente e usou essa imagem para justificar a colonização e a dominação cultural. Bhabha (2001), por sua vez, propõe o conceito de "hibridismo cultural", que se refere à mistura de culturas que ocorre em sociedades colonizadas.

A Teoria Pós-Colonial tem sido utilizada para questionar o eurocentrismo, termo ampliado para “ocidentalocentrismo” utilizado por Santos (2019), presente nos currículos escolares, na seleção de livros didáticos, na pedagogia e nas práticas escolares em geral. A abordagem questiona a ideia de que a educação é neutra e universal, afirmando que ela está inserida em um contexto político e social que precisa ser considerado. A Teoria Pós-Colonial também tem sido usada para reivindicar o reconhecimento e valorização das culturas e conhecimentos tradicionais dos povos colonizados, bem como a promoção de uma educação intercultural e crítica, que possibilite o diálogo entre diferentes saberes e perspectivas.

Destarte, o currículo contemporâneo, apesar de toda transformação, é ainda moldado pelos princípios da colonização. As definições de nacionalidades e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos da identidade cultural. Um exemplo das raízes coloniais que ainda interferem na nossa contemporaneidade. No Brasil ainda temos uma raiz escravocrata que começou a ser enfrentada, com veemência, há pouco tempo, sobretudo pelas ações voltadas para a escolha dos livros didáticos, espelhadas na BNCC. Mas, por exemplo, há um tempo era comum a ausência de representações de personagens negras na história e na cultura brasileira e os currículos escolares não incluíam figuras importantes como Zumbi dos Palmares, Luiza Mahin, Milton Santos, entre outros. Muitas vezes apareciam abordagens estereotipadas e preconceituosas do povo negro, associando-o a pobreza, violência e criminalidade, ou a representação de negros como anti-heróis na literatura (Moura, 2014). Até mesmo, silenciamento sobre as lutas e resistências dos negros contra o sistema escravocrata em seu contexto histórico o que levou a uma visão simplista e equivocada da história e da cultura negra no Brasil.

A análise pós-colonial busca compreender as formas contemporâneas de imperialismo econômico, cultural e da subjetividade embutida no currículo oficial. Dentro deste contexto, questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas datas comemorativas e nos “currículos festivos” dos dias atuais. Essas abordagens muitas vezes se limitam a apresentações folclóricas ou culturais, sem uma análise crítica das questões políticas, sociais e históricas que envolvem as diferentes culturas e grupos étnicos. Os alunos são ensinados a reconhecer a diversidade cultural, mas não são incentivados a questionar e refletir sobre as desigualdades, preconceitos e discriminações que esses grupos ainda enfrentam na sociedade brasileira. Essa abordagem superficial das questões multiculturais nas escolas é problemática porque não contribui para a formação de uma consciência crítica e solidária em relação à diversidade cultural e étnica do país. É necessário que as escolas desenvolvam abordagens mais aprofundadas e críticas sobre as diferentes culturas e grupos étnicos, levando em conta suas lutas políticas, suas contribuições para a história e cultura brasileira e os desafios que enfrentam na sociedade contemporânea.

O pós-colonialismo exige um currículo multicultural, não separando questões de conhecimento, cultura e estética de poder, política e interpretação, atento a aparente representação. Também problematiza as relações de poder e formas de conhecimento que colocam o sujeito imperial a sua posição atual. Especialmente, as relações de poder entre nações.

Nos Estudos Culturais o outro é representado ocupando um lugar central na teorização pós-colonial. A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, num filme, numa propaganda, o discurso, a linguagem, o significante. É através dela que construímos a identidade do outro e a nossa própria identidade.

Foi através da representação que o Ocidente construiu um “outro” como um marginalizado cultural ou como uma cultura inferior, irracional. Vista como uma forma de conhecimento do outro, a representação está no centro da conexão saber-poder, presente em toda história da dominação. O conhecimento do outro e da sua terra era central aos objetivos de conquistas do poder colonial. Portanto, a teoria pós-colonialista do currículo reivindica no currículo escolar formas culturais interessantes que reflitam a experiência de grupos sociais marginalizados pela identidade europeia dominante.

Na perspectiva da análise de currículos para uma abordagem pós-colonial, pode-se observar em Bhabha (2001) o conceito de "Terceiro Espaço" que busca descrever as complexas interações culturais que ocorrem entre o colonizador e o colonizado, sendo o mesmo um espaço de encontro e negociações entre culturas diferentes, em que a identidade cultural é construída de forma híbrida e ambivalente. Esse espaço é criado a partir do choque entre o colonizador e o colonizado, e não pode ser definido de forma estática ou homogênea, mas sim, de forma fluida e dinâmica. Ou seja, o terceiro espaço é um espaço de resistência, em que as culturas subalternas podem se expressar de forma criativa e subversiva, desafiando as narrativas dominantes e propondo novas formas de identidade cultural.

Esse conceito propõe uma análise crítica das relações de poder que permeiam a produção do conhecimento e valoriza a diversidade cultural e política dos países colonizados. Bhabha (2001) argumenta que o terceiro espaço é um espaço de diálogo e negociação, em que as identidades culturais são formadas a partir do encontro entre culturas diferentes, e que essa

dinâmica pode produzir novas formas de conhecimento e de representação cultural. Esse conceito tem sido aplicado em diversos contextos educacionais, principalmente em países que foram colonizados e que lutam contra a dominação cultural e política dos países colonizadores.

Diante do exposto o principal problema de pesquisa do presente trabalho se centra no seguinte questionamento: levando-se em consideração que o currículo como instrumento formativo e de poder na mão dos docentes, tem um processo de decisão curricular no cotidiano escolar, seja para aceitar, seja para transformar os currículos descolonizando-os e contribuindo com a construção de identidades, como a pesquisa nesse campo tem tratado a temática? Assim, com a preocupação de identificar essas abordagens e buscando o interesse de pesquisas nesse campo, o objetivo do artigo é conhecer os caminhos de pesquisa sobre currículo e abordagens dentro da teoria pós-colonial que se tem atualmente em um recorte de cinco anos de investigação a partir de dissertações e teses produzidas no Brasil.

Diante da pesquisa o artigo está organizado em tópicos que auxiliam na compreensão da pesquisa. No primeiro tópico, intitulado “A BNCC e a Teoria pós-colonial” se trata a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas no Brasil, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O texto discorre sobre as mudanças na BNCC ao longo do tempo e como ela tem sido importante para integrar o ensino em todo o país. Além disso, o texto destaca como a BNCC sofreu críticas por romper com as tradições históricas que valorizam especialmente a cultura europeia e como essa valorização está relacionada ao pensamento colonial que estabelece uma cultura superior às demais, apontando as contribuições de Quijano (2005) no entendimento do conceito de colonialidade.

Há ainda o tópico “Metodologia” em que se descreve de forma sucinta os caminhos metodológicos utilizados na investigação com o propósito de esclarecer a base documental utilizada. Já no tópico "Estudos pesquisados na BDTD" são apresentados os estudos que possuem interface com o recorte da pesquisa, além de sua descrição e reflexões sobre os mesmos, para no tópico "Análise", se examinar a natureza de cada pesquisa identificada. No

tópico "Conclusões" são elencados os elementos que permitem identificar o que há em comum com as pesquisas de modo a discernir os caminhos de investigação existente sobre a temática ao tempo que se indicam elementos que mostram a importância de investigações na área como ponto de partida para a elaboração de currículos da educação básica de fato decoloniais.

1. A BNCC E A TEORIA PÓS-COLONIAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. A BNCC tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber.

Este documento norteador foi apresentado à sociedade em primeira versão para Educação Infantil e Ensino Fundamental reacendendo os debates em torno da concepção de infância, da pedagogia da escolarização e dos direitos e dos objetivos de aprendizagem.

Esta primeira versão trouxe a ideia de Campos de Experiência, inspirados na escola italiana, definidos como “(...) conjunto de práticas que articulam saberes e fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados da humanidade” (1ª versão, p. 20) e doze objetivos de aprendizagem elencados como princípios, que na terceira versão aparecem como dez competências gerais.

Após revisões realizadas pelo MEC e consulta a sociedade civil a segunda versão foi alterada, apresentada de forma mais analítica e duplicada em número de páginas. Nesta, como pode ser observado na tabela 1, a Educação Infantil abarca:

Tabela 1 – Organização da Educação Infantil (público e faixa etária) segundo a BNCC

Público	Faixa Etária
Bebês	0 a 18 meses
Crianças bem pequenas	19 meses a 3 anos e 11 meses
Crianças pequenas	4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaboração dos autores

Além disso, os objetivos de aprendizagem estão organizados para faixa etária especificada na tabela 1. Na terceira versão na organização da Educação Infantil foram criados grupos de competências pessoais, sociais, cognitivas e comunicativas. O documento reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas nesta fase da Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2016).

No Ensino Fundamental também se propõe a perspectiva para se trabalhar por competências e objetivos de aprendizagem e a expectativa de alfabetização completa das crianças se dará para o segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

Por sua vez, a BNCC/Ensino Médio foi completamente impactada pela Reforma do Ensino Médio. O Novo Ensino Médio está estruturado conforme pode ser visto na tabela 2:

Tabela 2 – Organização do Ensino Médio segundo a BNCC

Módulo Comum	<p>Áreas do Conhecimento</p> <p>a) Linguagens e suas tecnologias</p> <p>b) Matemática e suas tecnologias</p> <p>c) Ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>Observação: sendo obrigatórias nos três anos do ensino médio a Língua Portuguesa e a Matemática.</p>
Itinerários Formativos	<p>Um itinerário de Formação Técnica e Profissional.</p> <p>Quatro itinerários das mesmas áreas de conhecimento do Módulo Comum.</p>
Projeto de Vida do estudante	<p>Mercado de trabalho ou</p> <p>Educação Superior</p>

Fonte: Elaboração dos autores

As aprendizagens essenciais são estruturadas a partir do desenvolvimento de competências, definidas no documento como “(...) a mobilização de conhecimentos, (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2017, p. 8).

Na BNCC do Ensino Médio também temos uma proposta com enfoque em Competências e a definição dos conteúdos mínimos como eixos estruturantes atrelados às avaliações externas, os especialistas converteram em referência os parâmetros internacionais ao que deve ser ensinado, aprendido e avaliado no Brasil.

Segundo o MEC, a BNCC tem o objetivo de integrar o ensino em todo o Brasil, visto que os currículos escolares existentes no país foram elaborados por estados e municípios. Como não há uma unidade curricular em todo o país, o que ocorre é a manutenção das tradições de conteúdos que eram propostos pelos livros didáticos, além, disso alguns conteúdos geravam um distanciamento dos alunos de regiões mais distantes dos grandes centros por não haver uma identificação com os conteúdos abordados em sala de aula, aumentando o desinteresse do aluno. A proposta com a BNCC era de gerar um currículo nacional com propostas de conteúdos considerados nacionais e conteúdos regionais, propiciando uma formação de uma identidade regional e nacional.

Portanto, a construção de um novo currículo está fundamentada nas tradições do passado e quando um novo currículo apresenta uma grande ruptura com as tradições tende a sofrer duras críticas, tanto do meio acadêmico como da sociedade, fato que ocorreu com a primeira versão da BNCC, que propôs uma forte mudança nas estruturas da abordagem e visão da história escolar rompendo com o pensamento eurocêntrico. Porém a proposta que visava à valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições históricas que valorizam especialmente a cultura europeia (Brazão, 2018).

O pensamento colonial estabelece que exista uma cultura superior às demais, neste caso a cultura europeia que em alguns casos não reconhece a cultura de outros povos ou quando as reconhece, as coloca em um patamar de inferioridade, ou como incivilizada. Dentro deste pensamento, Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para se

referir à situação de perpetuação da cultura europeia. Segundo Quijano (2005), a colonialidade não é apenas um evento histórico específico, mas um processo contínuo de produção e reprodução de desigualdades sociais, econômicas e culturais que são perpetuadas por relações de poder desiguais. Essas desigualdades são mantidas através de uma lógica de classificação social e racial que hierarquiza as pessoas com base em sua raça, gênero, orientação sexual, entre outros aspectos.

A colonialidade, portanto, seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da sua conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Inicia-se, então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento consciente ou planejado, de processos históricos não europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (Quijano, 2005). Portanto, podemos afirmar que a colonialidade do poder construiu a subalternidade do subalternizado.

3. METODOLOGIA

Como metodologia procedeu-se a uma pesquisa documental na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No intuito de cumprir com o objetivo da investigação, utilizou-se a análise de conteúdo via análise temática (Bardin, 2011) na pesquisa bibliográfica. Assim, o levantamento realizado no banco de dados mencionado

teve o objetivo elencar trabalhos produzidos anteriormente sobre o tema da pesquisa em curso ou sobre temas aproximados, propiciando que novos trabalhos se realizem numa perspectiva diferenciada, evitando abordagens repetitivas.

Ao todo foram encontrados 170 trabalhos e deste selecionamos 08 (ver tabela 3) para análise em função da interface com perspectiva pretendida e correspondem a um recorte temporal de 2016 a 2020. Os termos indutores utilizados no levantamento foi currículo e pós-colonialidade.

4. ESTUDOS PESQUISADOS NA BDTD

A tabela 3 procura sintetizar os trabalhos (dissertações e teses) encontrados no recorte temporal entre 2016 a 2020. Salienta-se que não foram encontrados trabalhos com interface no recorte pretendido na investigação nos anos de 2019, 2021 e 2022.

Tabela 3 - Estudos pesquisados na BDTD

Nº	Ano	Natureza	Título	Autor	Instituição
01	2020	Dissertação	Subvertendo as colonialidades o currículo cultural da educação física e a enunciação dos saberes discentes.	Santos Junior, Flávio Nunes dos	Universidade de São Paulo
02	2020	Tese	Performances de narração oral no ensino de literatura em Timor-Leste: produção de estilos em contexto pós-colonial.	Borges, Daniel Batista Lima	Universidade Estadual de Campinas
03	2018	Dissertação	Eurocentrismo e currículo: Análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes.	Ribeiro, Débora	Universidade Estadual do Centro-Oeste
04	2017	Dissertação	O ensino religioso no espaço público escolar: uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial.	Figueiredo, Adriana Guilherme Dias da Silva	Universidade Católica de Pernambuco
05	2017	Dissertação	“As crianças são as	Coelho, Olivia	Universidade

			verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.	Pires	Federal do Rio Grande do Sul
06	2016	Tese	O ensino de ciências no Timor-Leste Pós-Colonial e independente desafios e perspectivas.	Maia, Hélio José Santos	Universidade de Brasília
07	2016	Dissertação	Pós-colonialidade e aspectos étnicos-raciais: um estudo sobre os parâmetros curriculares para ensino de geografia do Estado de Pernambuco	Silva, Marcos Antonio Solano Duarte	Universidade Federal Rural de Pernambuco
08	2016	Dissertação	Escola pública de Cuiabá: colonialidade do saber no ensino da arte, na política educacional e livro pedagógico de arte.	Ourives, Mariel de Souza.	Universidade Federal de Mato Grosso.

Fonte: Elaboração dos autores

5. ANÁLISE

71

A análise dos trabalhos acadêmicos está disposta nos próximos parágrafos, obedecendo à ordem cronológica disposta na tabela 3, ou seja, do ano mais recente para o mais antigo no recorte, viabilizando a identificação das principais abordagens do Currículo e da teoria pós-colonial, como forma de contribuir para o processo de investigação científica e de construção de conhecimento sobre a temática proposta, viabilizando a identificação das principais abordagens com que o currículo e o pensamento pós-colonial se aproximam principalmente com uma teoria pós-colonialista do currículo e na transposição desta para a prática docente.

Assim, Santos Junior (2020) teve como base teórica a respeito do pensamento decolonial, Boaventura Sousa Santos e as epistemologias do Sul e o indiano Homi Bhabha sobre o pós-colonialismo, para identificar se e como o repertório discente é abordado e valorizado no currículo cultural da Educação Física. Para realizar a pesquisa empírica o autor buscou amparo no modelo qualitativo de investigação. Fez observações dos docentes e discentes que foram registradas em diário de campo gravadas em áudio e transcritas. Os

materiais produzidos foram submetidos à análise cultural e confrontados com os referenciais supracitados. O autor constatou que as ações pedagógicas que caracterizam a Educação Física cultural se aproximam do pluriversalismo, ou seja, uma tentativa de superar o eurocentrismo e o imperialismo cultural.

Borges (2020) problematiza a performance de narrativas orais no ensino da literatura em Timor Leste, no Sudeste Asiático, a partir da prática de ensino de alguns professores. O autor fez a análise das especificidades formais e culturais de narrações orais, traduzidas e redigidas em português por jovens timorenses em aulas de literatura e verificou, por meio de uma perspectiva pós-colonial, as possibilidades de modificação do sentido do ensino da literatura em língua portuguesa no país.

Como resultado de pesquisa Borges (2020) mostra que os manuais destituem a literatura oral timorense na categoria de arte e ignora formas locais de subjetivação e silencia as referências culturais locais. Os objetos culturais timorenses são configurados dentro da categoria eurocêntricos da “lusofonia”, apresentada no material didático como identidade dada a-priori. Diante deste contexto, o estudo de práticas de performance de narrativas orais oferece alternativas menos colonialistas para o ensino de literatura e permite a definição de um conceito situado de literatura, em consonância com a concepção da pessoa e com práticas de tradução cultural predominantes em Timor-Leste.

Ribeiro (2018) realizou uma pesquisa teórica buscando elementos no pensamento decolonial e ecologia de saberes, nas teorias críticas e não críticas do currículo, e em algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais latino-americanos, a fim de contribuir para a reflexão sobre o eurocentrismo no currículo. A partir dessa análise, a autora destaca que o currículo dentro das tendências tradicional, tecnicista e renovada representa vários aspectos da colonialidade do poder, ser e saber, excluindo os conhecimentos e identidades dos povos e grupos sociais subalternizados. E que mesmo quando tendências críticas procuraram repensar o currículo dentro do pensamento ocidental, isso aconteceu dentro das orientações do pensamento eurocêntrico, apesar de constituírem importantes contribuições.

A autora ainda faz menção às alternativas de educação dos movimentos sociais latino-americanos, como o zapatismo, o movimento indígena e quilombola, apontam e já constroem uma educação decolonial e não eurocêntrica e que essas práticas e pensamentos indicam para a construção de um mundo outro em que não haja hierarquização mundial da população em critérios de raça, cor, trabalho, sexo etc., onde todos os conhecimentos sejam considerados válidos e todas as formas de ser reconhecidas. Os movimentos sociais latino-americanos nos ensinam que precisamos aprender, desaprender e reaprender a partir do conhecimento ocidental e dos conhecimentos até então subalternizados.

Figueiredo (2017), propõe a análise do Ensino Religioso nas escolas da Rede Municipal em Recife, à luz dos pressupostos da abordagem pós-colonial, buscando compreender sua relação com a descolonização curricular e os deslocamentos nos referenciais da tradição cristã, bem como a concretização de um ensino laico e em consonância com a diversidade religiosa, tanto a partir do levantamento bibliográfico acerca da temática, como das conceituações expressas por docentes localizados em três escolas da referida rede de ensino.

Por meio de revisão bibliográfica apresenta os referenciais da abordagem pós-colonial. A autora fez uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e descritiva. Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos onze entrevistados, tendo como instrumento complementar a observação semiparticipante das aulas de Ensino Religioso ministradas nas três escolas que foram o campo desta pesquisa.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo, onde, após a identificação das categorias gerais, selecionaram-se as categorias finais para a problematização dos eixos temáticos discutidos. Como resultado autora propõe contribuir para a ampliação dos debates acerca do Ensino Religioso laico e atento à diversidade religiosa presente no cotidiano escolar, por meio de ações e práticas capazes de promover a inclusão das margens outrora subsumidas e silenciadas pelo eurocentrismo, o que inclui a tradição cristã, para além da mera polarização entre a sua hegemonia ou rejeição, antes, construindo uma perspectiva dialógica.

Coelho (2017) realizou uma investigação processual, com narrativas da própria experiência na Educação Infantil, nos Estudos da Infância. O caráter da pesquisa é exploratório e vincula às investigações qualitativas que tem por objetivo abordar questões e problemáticas pouco estudadas ou com poucos referenciais atualizados.

No caso das explorações sobre decolonialidade e pensamento pós-colonial, foi realizado pela autora um levantamento bibliográfico contínuo e a seleção do material pertinente para esse trabalho, concentrando, principalmente, as produções referentes à história e historiografia dos países e territórios ex-colônias concentrando apenas nos trabalhos que se ocupavam em evidenciar o movimento político de reivindicação anti-colonial. O foco da autora foi indagar teoricamente sobre infâncias na perspectiva decolonial, em uma fundamentação de concepção de infância e criança libertária e em autoras/es cuja produções estivessem comprometidas com a produção dessa concepção descolonizadora e não hierárquica. A pesquisa teve como resultado trazer um debate à tona: a decolonialidade, suas interseções com a educação das crianças, suas relações com o “anarquismo” e discutir experiências.

Maia (2016) utilizou pesquisa bibliográfica, análise de narrativas e produção de dados de pesquisa de campo no estudo de concepções de conceitos em ciências com estudantes da escola básica em Timor-Leste. Como referencial teórico, em face aos desafios decolonizadores, utiliza a teoria pós-colonial em sua vertente educacional, ao tempo em que conecta em seu princípio filosófico a uma abordagem fenomenológica. Além da pesquisa bibliográfica empreendida e do levantamento de concepções de conceitos científicos entre os estudantes, o trabalho faz uso de algumas autonarrativas produzidas durante um ano de trabalho com formação de professores em língua portuguesa no âmbito de Cooperação Internacional Brasil-Timor em 2007, no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP).

O autor busca entendimento para a identidade timorense e empreende um estudo da sua história para estabelecer os fundamentos explicativos dos achados da pesquisa com estudantes da escola básica. Esta consiste em um estudo de concepções de conceitos de ciências entre duas amostras de estudantes, uma da escola pública e outra da escola privada,

por meio de aplicação de situações-problema que versam sobre conteúdos presente no currículo de ciências.

Maia (2016) ainda aponta entre os achados educacionais, uma constante revisão do currículo da educação básica para adequações a políticas de governo; a dificuldade com a língua portuguesa como língua de instrução e a gradual diminuição de seu uso a partir das primeiras séries do ensino primário; a imprecisão conceitual dos estudantes para as situações-problema utilizadas em face a problemas que vão desde a utilização de livros didáticos em português, passando também pela própria dificuldade dos professores com a língua portuguesa, por sua formação básica e pelo esforço do Timor em sua formação continuada.

Silva (2016) apresenta uma pesquisa que consiste em compreender os aspectos étnico-raciais elencados nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco. O autor utilizou como abordagem teórica os Estudos Pós-Coloniais. Realizou análise de produção bibliográfica sobre identidade, território e raça, confrontando estas categorias com os conceitos de Colonialidade do Poder e Colonialidade do Ser. Utilizou-se de pesquisa qualitativa e abordagem de investigação para uma análise documental. Como resultado o pesquisador constatou que os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Geografia do Estado de Pernambuco, apresentaram uma concepção de território calcada, sobretudo no aspecto físico geográfico, subtraindo assim, possibilidades de reflexões ocorrentes no campo das subjetividades e nas relações socioespaciais que se estabelecem na produção dos *territórios*. Ainda destacou que há um tratamento superficial dos aspectos étnico-raciais como proposta de ensino, para a compreensão da formação histórica e territorial do Brasil.

Ourives (2016) exprime sobre a educação no Brasil, que guarda a influência do processo colonizador, no que concerne à história da arte, narrada a partir dos paradigmas europeus, construiu e legitimou ao longo dos séculos o que o teórico argentino Walter Mignolo entende como sendo um modelo epistêmico hegemônico.

A partir de uma pesquisa qualitativa faz uma reflexão como incide a colonialidade do saber no ensino básico da arte nas escolas estaduais de Cuiabá nos anos de 2014 e 2015. Ao assumir essa abordagem teórica, a autora propôs demonstrar e argumentar discursos legitimadores do fazer pedagógico educacional brasileiro e, por extensão, mato-grossense, na

formação curricular e nas práticas que elegem nas artes esse cânone universal como base do que se deve ensinar.

A autora utilizou para a coleta de dados a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas endereçadas a professores, coordenadores, alunos e bibliotecário das escolas. O objetivo da pesquisa centrou-se em propor um mapeamento dos dados coletados e gerir uma amostragem sobre as práticas do ensino de arte, livros e materiais didáticos/pedagógicos referentes às Artes Plásticas de Cuiabá no âmbito escola.

De acordo com a pesquisadora os discursos provenientes das respostas dadas aos questionários revelaram que em sua grande maioria, há uma universalização hegemônica que opera no sistema político educacional, favorecendo narrativas que colaboram efetivamente com os modelos impostos pela hierarquia do saber, considerando a pouca atenção dada à importância da disciplina de Arte, conseqüentemente, o seu ensino. A pesquisa, ao passar por esse processo de análise, certifica-se de que há uma fragilidade na formação em Arte do professor, devido a um currículo imposto pelas academias, quando estas têm em seus discursos construções, a partir do pensamento colonial do saber. Entretanto, notamos que há exceções com relação à produção de conhecimento, como por exemplo, o site VVMT, que prioriza toda uma produção visual contemporânea, a partir de uma abordagem decolonial, incentivando a arte e a cultura local, enquanto pesquisa e reflexão acadêmica crítica da produção visual de Mato Grosso. Várias formas de expressão nas ruas, viadutos, pinturas, grafites e esculturas, concernentes ao contexto cultural de Mato Grosso. Por isso, a produção de um livro pedagógico que contemple elementos das artes plástica local, destacando-as, sobretudo, constituir-se-á substancialmente como proposta a mais no currículo da educação mato-grossense, enriquecendo-o e ampliando as possibilidades do ensino de arte nas escolas públicas de Cuiabá.

5. CONCLUSÕES

As conclusões, somadas às análises dos estudos levantados junto à BDTD, corroboram para uma nova proposta de currículo. Um currículo decolonial que atenda a prática docente e

contribua com a afirmação de identidades já existentes. Isso nos leva de volta à questão de pesquisa e a partir do recorte dos trabalhos investigados é possível inferir que as pesquisas no campo do currículo e das temáticas pós-coloniais abordam em comum o uso de construtos pós-coloniais como ferramentas para analisar e criticar as estruturas e práticas educacionais dominantes que perpetuam o eurocentrismo e o imperialismo cultural. Além disso, todas as abordagens buscam valorizar a diversidade cultural e incorporar as perspectivas dos alunos e suas culturas no processo de ensino e aprendizagem. Cada abordagem foca em uma área específica de estudo, como literatura, religião, ciência, geografia, arte ou educação infantil, mas todas buscam a descolonização do currículo e a construção de um mundo mais plural e igualitário, o que também nos permite concluir que o objetivo da presente investigação foi alcançado ao traçar as tendências e os caminhos de pesquisas trilhados nessa relação entre currículo e abordagens pós-coloniais.

A questão do currículo e da colonialidade é um tema central nos estudos decoloniais em educação. Nesse sentido, sendo o currículo um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que são selecionados e organizados para ser ensinado em contextos educacionais, o mesmo desempenha um papel fundamental na construção de identidades, saberes e visões de mundo. No entanto, o currículo da educação básica ainda é permeado por uma perspectiva ocidentocêntrica que invisibiliza as culturas, saberes e histórias dos povos que foram subjugados e colonizados pelo Ocidente. Isso resulta em uma educação que não apenas exclui esses povos, mas também reforça as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade como bem elaborado por Quijano (2005).

Pesquisas na área de currículo e colonialidade, como as elencadas na análise dessa investigação, buscam justamente promover uma ruptura com essa perspectiva ocidentocêntrica e incorporar uma perspectiva decolonial que valorize a diversidade e as culturas dos povos invisibilizados. Essas pesquisas buscam identificar os elementos que perpetuam a colonialidade no currículo, como a hierarquização de saberes, a exclusão de perspectivas não-ocidentais, a homogeneização das culturas e a naturalização da dominação colonial e auxiliam na promoção de rupturas com a abordagem ocidentocêntrica.

Destarte é necessário que o currículo da educação básica incorpore perspectivas decoloniais que valorizem a diversidade e as culturas dos povos invisibilizados. Isso pode ser feito por meio da inclusão de conteúdos e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a reflexão crítica sobre as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade. Para isso, é fundamental que o currículo seja construído de forma participativa e democrática, envolvendo as comunidades e os povos invisibilizados na seleção e organização dos conteúdos. Por certo, isso permitirá que as vozes e os saberes desses povos sejam valorizados e incorporados ao currículo, promovendo uma educação mais inclusiva e diversa.

Investigar essas abordagens de currículo e colonialidade, como o levantamento aqui realizado, é fundamental para a promoção de uma educação mais decolonial e inclusiva. É necessário que as perspectivas decoloniais sejam incorporadas no currículo da educação básica, e a percepção de investigadores sobre o assunto representa um movimento inicial para a ruptura ocidentalocêntrica, valorizando a cultura e a diversidade dos povos invisibilizados, promovendo uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BORGES, Daniel Batista Lima. **Performances de narração oral no ensino de literatura em Timor-Leste: produção de estilos em contexto pós-colonial**. 2020. 431 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária na área de Teoria e Crítica Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Base Nacional Comum Curricular de História como território de disputas de poder**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em História Social) -

Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COELHO, Olivia Pires. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”**: sobre decolonialidade e infâncias. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul-RS.

FIGUEIREDO, Adriana Guilherme Dias da Silva. **O ensino religioso no espaço público escolar**: uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Pós-Graduação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife-PE.

MAIA, Hélio José Santos. **O ensino de ciências no Timor-Leste Pós-Colonial e independente desafios e perspectivas**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois e Editora Anita Garibaldi, 2014.

OURIVES, Mariel de Souza. **Escola pública de Cuiabá**: colonialidade do saber no ensino da arte, na política educacional e livro pedagógico de arte. 2016 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea) - Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo**: análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava-PR.

SAID, Eduard Wadie. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**, as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades** o currículo cultural da educação física e enunciação dos saberes discentes. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

SILVA, Marcos Antonio Solano. **Pós-colonialidade e aspectos étnicos-raciais**: um estudo sobre os parâmetros curriculares para ensino de geografia do Estado de Pernambuco. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife-PE.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

Submetido: 13/03/2023

Aprovado: 03/03/2024