

O que significa de(s)colonizar práticas educativas?

Lira, André Augusto Diniz  ¹

Oliveira, Andreia Fernandes  ²

Andrade, Arthur Cardoso de  ³

RESUMO

No campo da educação, debates fomentados pelo pensamento decolonial tem se avolumado nos últimos anos. Em torno das muitas questões colocadas, faz-se necessário indagar o que, efetivamente, significa de(s)colonizar práticas educativas. Esse texto tem por objetivo apresentar reflexões em torno dessa questão, traçando um caminho de desenvolvimento que propõe pensar a relação entre colonialismo/colonialidade e educação, enfatizando suas múltiplas dimensões, pensando o que é necessário transformar e quais são as implicações deste processo. As reflexões desenvolvidas apontam para a compreensão de que processos educativos baseados no exercício decolonial evocam modos outros de viver, saber e conhecer.

Palavras-chave: decolonialidade; práticas educativas; epistemologias decoloniais.

What does decolonizing educational practices mean?

ABSTRACT

In the field of education, debates fostered by decolonial thinking have been growing in recent years. Among the many questions raised, it is necessary to ask what it actually means to decolonize educational practices. This text aims to present reflections on this issue, tracing a path of development that proposes thinking about the relationship between colonialism/coloniality and education, emphasizing its multiple dimensions, thinking about what it is needed to transform and what the implications of this process are. The reflections developed point to the understanding that educational processes based on the decolonial exercise evoke other ways of living and knowing.

Keywords: decoloniality; educational practices; decolonial epistemologies.

¹ Universidade Federal de Campina Grande. Professor Titular da UFCG e Professor Permanente do PPGE/UFCG. Email: andreaugustoufcg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8891017471432810>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9398-507X>.

² Universidade Federal de Campina Grande. Pós-doutoranda no PPGE/UFCG. Bolsista Fapesq -PB. Email: andreia.sankofa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5764448929092991x>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9072-5493>.

³ Universidade Federal de Campina Grande. Mestrando em Educação no PPGE/UFCG. Email: arthur.cardoso@estudante.ufcg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1001831894773659>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9696-2922>.

¿Qué significa de(s)colonizar las prácticas educativas?

RESUMEN

En el ámbito de la educación, los debates alimentados por el pensamiento decolonial han ido en aumento en los últimos años. Entre las muchas cuestiones planteadas, cabe preguntarse qué significa realmente de(s)colonizar las prácticas educativas. El objetivo de este texto es presentar reflexiones sobre esta cuestión, trazando un camino de desarrollo que propone pensar la relación entre colonialismo/colonialidad y educación, enfatizando sus múltiples dimensiones, pensando en lo que es necesario transformar y cuáles son las implicaciones de este proceso. Las reflexiones desarrolladas apuntan a la comprensión de que los procesos educativos basados en el ejercicio decolonial evocan otras formas de vivir, conocer y saber.

Palabras clave: decolonialidad; prácticas educativas; epistemologías decoloniales.

INTRODUÇÃO

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional (Davis, 2016, p. 161).

Ao se tratar do colonialismo, é muito recorrente pensarmos nas implicações econômicas e sociais, que se plasmaram, sob múltiplas formas de dominação, na cultura e na vivência dos povos. Os sistemas educacionais, à primeira vista, desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano, tidos como necessários e imprescindíveis. Contudo, a partir de uma leitura crítica, foi-se gestando uma compreensão de que esses servem também aos interesses dominantes, sendo eficientes “maquinarias” de perpetuação da colonialidade, dos laços de dependência e de subordinação, imprimindo seus tentáculos no saber, no ser e no fazer diários (Arias, 2010). Esses sistemas são, no sentido amplo da palavra, “formadores” e, portanto, imprescindíveis na constituição das identidades e dos objetos culturais que devem ser valorizados, destacados, tornados legítimos face aos demais, tendo em vista o poder simbólico neles incrustados (Bourdieu, 1998a, 1998b).

No entanto, esse amplo movimento histórico do colonialismo não prescinde de questionamentos e de insurgências. Resiste-se para construir e



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

isso se dá entre gritos e gretas (Walsh, 2019). Como insurgência e resistência para tornar outras existências possíveis, surgem as sistematizações das práticas e reflexões decoloniais, que se avolumaram, nos últimos anos, em vários campos de saberes, notadamente na Educação, na qual se insere o nosso interesse reflexivo neste artigo. Nosso trajeto aqui corresponde à discussão de duas perspectivas mais gerais, a saber: a educação que serviu [e segue servindo] ao projeto colonial e a importância da reflexão decolonial para a construção de uma educação libertadora hoje (Freire, 2005).

Este estudo trata-se de um ensaio teórico-reflexivo (Meneghetti, 2011) no qual os autores e a autora compartilham compreensões sobre os conceitos abordados a partir de suas experiências como educadores e pesquisadores em educação. O texto pretende considerar sobre as amarras do colonialismo e da colonialidade no que diz respeito à educação dos povos considerados subalternos, para depois ponderar acerca dos encadeamentos entre decolonialidade, saberes e relações de poder no âmbito dos processos educativos, evidenciando a importância de se considerar a construção de uma educação que ao exercitar a decolonialidade, se comprometa a existir e resistir como um projeto ético-político de libertação.

As amarras do colonialismo e da colonialidade⁴ na educação

O projeto educacional como parte do processo de colonização teve na religião, no caso brasileiro, uma aliada que extrapola ou intensifica o projeto colonizador e, portanto, expropriador. A educação que chega no projeto colonizador é conversionista. Sob a égide da religião, a conquista colonizadora não é apenas territorial, política e militar, ele se espiritualiza. Apesar de reconhecer que esse processo não se dá de modo unânime, considerando as diferenças no modo de agir de diferentes grupos evangelizadores por parte da Igreja Católica durante a era colonial, há a necessidade de olhar para a configuração da coroa e da igreja nesse contexto. Isto significa dizer que há captura do ser, das identidades, das crenças, cosmogonias e subjetividades,

⁴ Ao pensar os processos de dominação e opressão no mundo colonizado, Quijano (1992) aponta para a necessidade de se compreender que na atualidade existe um tipo mais específico de dominação, a colonialidade, e não mais o colonialismo já destruído. Assim, entendemos a partir disso que a colonialidade representa os resquícios do colonialismo em nossas sociedades - a perpetuação implícita e explícita da inferioridade em relação ao colonizador e seu mundo, seus saberes, suas crenças e muitas outras dimensões.



tanto dos povos originários quanto de milhões de africanas e africanos sequestrados em processos de escravização no Brasil. Desde a origem colonial, a educação nesse país serviu e persistiu sob perspectivas imperiais, liberais e agora, neoliberais. As escolas, espaços prioritários –, mas não os únicos – de educação, sempre estiveram sob a égide da hegemonia moderna/colonial eurocêntrica.

Ramalho e Alvares Leite (2020) nos falam justamente sobre como a configuração colonial da sociedade baseou o surgimento da educação escolar no Brasil e tornou essa instituição base para a perpetuação da inferioridade e da subalternização de sujeitos no contexto dominado. Importante salientar que o que pensaremos aqui diz respeito à educação e suas configurações no território brasileiro após a dominação e exploração portuguesa. Não iremos considerar, nesta análise, as práticas educativas em contextos indígenas que ocorriam antes da colonização - e que seguem ocorrendo em muitas vivências e contextos. Enquanto colônia, o que entendemos como processos educativos no Brasil é baseado nas práticas de ensinamentos dos jesuítas (Saviani, 2008), cujo foco principal era a catequização dos indígenas, mas não o único. Silva e Amorim (2017, p. 195) estabelecem que:

A ação dos jesuítas na instrução dos gentios e crianças no período colonial teve enfoques distintos que perpassaram desde a doutrinação cristã dos gentios, o ensino das primeiras letras para as crianças, ensino de ofícios para os trabalhadores pobres livres e até o ensino das humanidades latinas para os filhos da elite colonial. Forneceu à sociedade colonial brasileira indivíduos que possuísem os conhecimentos necessários para a civilidade, manutenção do poder estabelecido e a obediência à fé católica.

Quando pensamos no Brasil colônia, é necessário ter em mente que não haviam escolas formais, nem ensino público. As práticas eram desenvolvidas em alguns colégios que funcionaram em determinadas regiões do país. Como afirmam Silva e Amorim (2017), cada estrato social recebia a instrução que lhe cabia. Os/as autores/as também lembram que os jesuítas não eram a única ordem religiosa atuando no Brasil durante o período colonial, o que nos faz compreender que tais práticas não eram desenvolvidas por um grupo específico, mas pela religião católica como um todo.

Ao fazer essas considerações, fica explícito o que significa uma “educação a serviço da colonização”. Mas mesmo após o Brasil colônia,



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

marcas do elitismo e de uma educação limitada para classes populares era uma realidade, apesar dos aparentes avanços. Veiga (2008) ao pensar a educação no Brasil do século XIX, aponta para as distorções entre o discurso das “políticas” acerca da instrução pública e a realidade. A análise e discussão da autora gira em torno de pensar a presença de pessoas negras e pobres nas escolas brasileiras deste período, questão que carrega complexidade. Olhando para essa problemática, Veiga (2008, p. 504) afirma que “é possível também verificar que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, não é recente e vem-se acumulando há quase duzentos anos”.

Posteriormente, já no século XX, com a escola nova e sua dita tentativa de expandir o acesso à educação escolar no Brasil, sérios problemas estavam/continuavam presentes. Entre esses, o compromisso com a construção da identidade do “homem brasileiro”, que deveria responder ao projeto eugenista em curso no Brasil. A iconografia do homem brasileiro foi encomendada por Gustavo Capanema, então ministro da educação e saúde, em 1938. Seria uma estátua que ficaria na frente do recém-construído Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro, até então capital do Brasil. Jerry Dávila em seu livro *Diploma de Brancura* (2006) nos apresenta esta história. Na intencionalidade primeira do contratante, afirma Dávila: “a estátua deveria completar a alegoria mostrando que a educação pública tornaria os brasileiros brancos e fortes, dignos de seu brilhante futuro”. No entanto, a visão e as mãos do escultor Celso Antônio, entregaram a figura de um caboclo, que foi amplamente rechaçada e problematizada. Pontua Dávila (2006, p. 51-52):

O fato de que ministros, médicos, antropólogos, sociólogos e jornalistas, todos imaginassem que o brasileiro ideal seria branco, não é de surpreender – a elite do Brasil projetou imagens idealizadas da brancura e da europeidade da nação durante gerações. O que é surpreendente é a determinação inabalável desses cientistas em usar o advérbio “ainda” para descrever a composição racial do Brasil. Todos os comentaristas esperavam o momento em que o Brasil iria finalmente ser branco (o que poderia levar até entre duzentos e trezentos anos, segundo Paulo Filho). A responsabilidade pela conquista da brancura cabia ao ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A estátua do “Homem Brasileiro”, que nunca foi completada, permaneceu como testamento e tributo à obra de educadores e cientistas no cumprimento do destino racial do Brasil.



Se a estátua não se construiu, o ideário racializado e racista não se destruiu. Veiga (2000) destaca como as práticas eugenistas de embranquecimento da população brasileira moldavam o modo como se descrevia a escola e seus sujeitos, estudantes e professores/as. Esses problemas e desigualdades persistem até hoje e não se limitam ao campo das relações raciais, mas também se interseccionam a partir de todas as outras dimensões da constituição da identidade dos sujeitos, em seus marcadores sociais de diferença como classe, gênero, territorialidade, sexualidade, pertença religiosa (ou não) etc. A maneira que as desigualdades se constituem na atualidade possuem herança colonial e a escola tem seu lugar nesse processo de perpetuação das relações de poder, pois como afirma Nidelcoff (1983, p. 9), “a escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura.”

Inaugurada com o colonialismo e a serviço da colonialidade, a educação segue sendo, nas atuais configurações políticas e econômicas, marcadas pelo imperialismo e por práticas de neocolonização (Mezarobba, 2017). Neste processo, a escola se mantém refém e algoz. Se Christian Laval (2019) refletia e alertava em torno da máxima de que a escola não é uma empresa, hoje a construção de nossa práxis deve girar em torno de se perguntar como fazer a escola deixar de ser uma.

Limitar a formação escolar à preparação para servir o mercado, implica em reafirmar e consolidar a dominação do sistema capitalista e do neoliberalismo sobre todos os sujeitos que nela atuam, evidenciando-os como servos, escravizados desse sistema. Face a esta problemática, Chaves (2021) aponta para a decolonialidade como um caminho possível de defesa e ressignificação da escola, uma vez que a didática voltada ao exercício decolonial proporciona o desenvolvimento de práticas de ensino politicamente e socialmente referenciadas, abraçando saberes e vivências daqueles/as que integram a sala de aula. Para isso, é preciso reconhecer e problematizar a colonialidade em múltiplas dimensões.

Reconhecer a colonialidade e suas dimensões

(...) tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 139).



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

Algo que o exercício decolonial requer é, inerentemente, o reconhecimento da colonialidade e tudo que ela representa, influencia e configura em nós e na maneira como existimos. Em suas reflexões iniciais sobre a colonialidade, Quijano (1992) aborda questões relacionadas à cultura e ao conhecimento, pensando essas categorias através de uma lente crítica/decolonial. Ao desenvolver o conceito, ele chega no que chama de colonialidade do poder (Quijano, 1999), o processo de dominação de base colonial que através de um complexo sistema econômico, político e social domina e explora corpos no chão colonizado. Essa dominação no campo do poder, em verdade, explica todas as outras dominações. É este pensamento suleado/periférico em torno das relações de poder, desde nós e desde a subalternidade, que nos leva a compreender verdadeiramente o que essa dominação representa para nós. Spivak (2014) nos alerta isso em relação ao modo como Foucault pensa as relações de poder: a colonização e subalternização dos povos da periferia do mundo e suas especificidades não são consideradas pelo filósofo francês. Ademais, diz Spivak, a tentativa de Foucault de universalizar sua teoria constitui também um problema que, como aprendemos em Dussel (1977; 2012), representa a experiência totalizante, característica da dominação europeia, seja no projeto da modernidade ou no da pós-modernidade⁵.

Outros conceitos importantes para pensarmos as múltiplas dimensões da colonialidade são os conceitos de colonialidade do ser, proposto por Maldonado-Torres (2022) e colonialidade do saber (Lander, 2000). O poder dado ao colonizador e que a colonialidade perpetua domina são só o campo das relações econômicas e políticas, mas também nossa existência e a maneira que pensamos. Na verdade, uma dominação requer outra para fazer com que os sujeitos colonizados permaneçam subordinados. Quando se definem padrões de ser-existir, e aqui nos direcionados aos múltiplos aspectos do que forma a experiência existencial humana, se constrói sujeitos que sempre terão, no colonizador, suas referências. Sempre buscarão, no colonizador, os entendimentos sobre si e sobre o mundo. E encontrarão. A colonialidade existe pois o colonialismo cumpriu seus objetivos de estabelecer colônias ad eternum.

⁵ Para Dussel (2012), o verdadeiro paradigma/projeto epistemológico de libertação para os povos oprimidos da periferia global é a transmodernidade. Em sua compressão, a pós-modernidade representa um segundo eurocentrismo, estando distante de representar uma superação da modernidade que considere realmente o que ela representou para as nações e povos dominados pelo colonialismo e pelo imperialismo.



Nesse sentido, qualquer prática educativa que alinhe-se à decolonialidade, precisa desenvolver-se em torno do objetivo de superação e ressignificação de relações de poder, saberes e subjetividades-identidades, que não se limitam às salas de aula. Tanto o processo de dominação quanto o processo de libertação ensejam vivências e experiências que perpassam todos os espaços nos quais existem, crescemos e somos formados/as.

Em relação aos saberes, é necessário ter em mente que a colonialidade perpetua discursos hegemônicos e cria uma narrativa única acerca do conhecimento e da sua produção. A Europa dominante e colonial define a si mesma como berço das ciências e das artes, territorializando e classificando o que é o que é não conhecimento e saber. Essa concepção, construída através de séculos de dominação, não é tão somente uma narrativa histórica, mas constitui-se como uma perspectiva que baseia, no caso da escola, por exemplo, o modo como currículos, livros e materiais didáticos são constituídos. Suprimir saberes populares é um dos papéis da colonialidade e, ao silenciar saberes, silencia também identidades. A colonialidade é violenta quando nos afasta de nós, de quem nós somos e daqueles/as que estão ao nosso redor, numa alienação que nos impede de perceber a opressão e de nos organizarmos para combatê-la.

Ao analisar livros e materiais didáticos no contexto argentino, décadas atrás, Nidelcoff (1983) constata o modo como ideais da mentalidade burguesa estão presentes e acabam por influenciar fortemente o pensamento daqueles/as que acessam certos tópicos. Para além disso, a professora também relata o modo como esses materiais representam, por exemplo, os povos indígenas, colocando-os sempre numa posição de “selvagens”, enquanto os brancos são os “civilizados”. Ratts et al (2006) analisam a representação de pessoas negras e do continente africano em livros didáticos de geografia no Brasil e também constata graves problemas na maneira que essa representação é marcada por estereótipos racistas dessas pessoas e desses lugares.

Tais representações são fruto da narrativa colonial hegemônica, que universaliza suas compreensões acerca do outro que somos impedidos de aproximar-nos. Fenômenos como esse ilustram como as relações de poder se estabelecem e vão, de modo complexo, se perpetuando na sociedade e na cultura. Isso, evidentemente, apesar de ser um processo que ocorre de maneira explícita, também é fomentado por ideologias excludentes e por políticas nefastas que tem como foco a educação, a escola e o currículo.



O compromisso com a de(s)colonização⁶ de práticas de ensino requer o entendimento de que a resistência à colonialidade é resistir, combater a homogeneização da escola, a universalização dos sujeitos. Quanto à homogeneização da escola, Candau (2011, p. 25) nos provoca:

Se a cultura escolar é, em geral, construída, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos todas as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar a nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la.

A universalização dos sujeitos colabora diretamente com esta homogeneização. Universalizar sujeitos não os torna iguais, pelo contrário, acentua-se as desigualdades, pois a universalização acaba por enfatizar uns e invisibilizar outros, especialmente aqueles cujos marcadores sociais não são os hegemônicos. Resistir a isso é premente e necessita da transgressão das normas e do rompimento com aquilo que nos afasta de reconhecer, em nossas salas de aula, a diferença e a diversidade, que são, na visão intercultural de Candau, uma vantagem pedagógica (Candau, 2011).

Desconstruir a norma que apaga quem nós somos faz com que seja necessário (re)construir nossa identidade, buscando nos saberes dos nossos povos novos e velhos caminhos, uma vez que o decolonialidade não precisa, necessariamente, de inovação, mas propõe também um resgate daquilo que foi dito e vivido outrora, mas apagado pelo epistemicídio - o assassinato de saberes (Carneiro, 2005). E quando os saberes sobrevivem e são partilhados, encontramos experiências outras de viver e aprender. Reis Neto e Grammont (2021) ao considerarem caminhos de de(s)colonização do currículo, nos maravilham com reflexões que dão base para entendermos o que significa fomentar a transformação dos espaços educativos pela decolonialidade. Pensando desde as pedagogias de terreiro, os autores defendem que o diálogo com os sujeitos deste chão afro-latino-americano “é o exercício

⁶ Pensando a partir do que aprendemos sobre Catherine Walsh, consideramos “decolonizar” como termo mais adequado para sintetizar as ações de romper com a colonialidade. No entanto, também reconhecemos que na língua portuguesa e para muitas pessoas se inspiram na decolonialidade, o termo “descolonizar” também é muito utilizado. Ademais, é preciso considerar que para muitas identidades subalternizadas, o colonialismo nunca acabou. Por isso, as resistências nesses caminhos seguem a ser opostas a colonialidade e ao colonialismo. Assim, inserimos a letra s entre parênteses para considerar esses múltiplos movimentos e compressões do termo.



concreto da justiça cognitiva e epistêmica” (Reis Neto; Grammont, 2021, p. 1151). Quando, pois, a colonialidade permitiria-nos pensar em um ebo epistemológico? (Rufino, 2019).

Voltamo-nos, pois, ao campo dos saberes para buscar refúgios epistemológicos nas quais podemos pensar como basear nossa resistência. Destacamos, dentre muitas contribuições, a ideia de uma identidade Ameericana, dada a nós por Lélia Gonzalez e que Reis (2023) estabelece como um projeto, no campo do currículo, de combate às desigualdades sociais. Embora cada identidade carregue sua própria complexidade e seus sujeitos possuam trajetórias distintas, existem também aspectos comuns a esses povos oprimidos nesta América Latina (Gonzales, 1988), que apesar de ser desenvolvido por uma perspectiva afrocentrada, também compreende a luta dos povos indígenas como grande contribuição no processo de libertação desses territórios (Fonseca, 2021). Se rompemos com a alienação colonial, não nos falta, pois, referências e lugares nos quais podemos encontrar saberes outros e modos outros de ser, viver e existir para basear práticas decoloniais de ensino. É a busca por referências outras que nos aponta para quais caminhos seguir.

Repensar, ressignificar e contextualizar

Reafirmo a necessidade de um giro decolonial que produza o conhecimento do outro da educação, do eu epistêmico do aluno e das articulações desse eu com o eu empírico. Assim, reitero o princípio de que a didática tenha presença maciça na formação de futuros docentes. Uma presença que produza um mergulho renovado nos significados (Franco, 2022, p. 19).

A decolonialidade é um projeto de superação à colonialidade que entende que não é possível des-fazê-la, mas que a libertação deve tê-la como base para saber o que é necessário superar. Nesse caminho, embora abraçar e apropriar-se das teorias e conceitos daqueles/as que estão verdadeiramente comprometidos com o exercício decolonial seja crucial para desenvolver ações libertadoras, essa absorção de conhecimento não é suficiente para efetivar a construção de práticas educativas decoloniais. Embora a reflexão também seja uma ação importante, é necessário estabelecer o que, na prática, significa de(s)colonizar a educação e desenvolver processos formativos mediados pela decolonialidade. E isso não requer, imediatamente, a criação de formas inovadoras de fazer nossas aulas. Essa busca por referências pode também



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

ser feita em teorias que outrora significavam o rompimento com a dominação e o compromisso com a libertação. Nesse sentido, é possível encontrar nas teorias e práticas da Educação Popular projetos emancipadores que, apesar de não utilizarem o termo decolonial em sua gênese, podemos entender, hoje, como caminhos de resistência à colonialidade. Pensaremos pois desde Nidelcoff, já mencionada, e desde hooks, que apesar de estar inserida no contexto estadunidense, é fortemente influenciada por Freire e por perspectivas críticas, contextualizando esses olhares a outras identidades.

Num exercício de pensar a partir de questionamentos, trazemos uma indagação significativa feita por Nidelcoff, que coloca: “Existem textos do sétimo ano que falam de Carlos Magno, de Carlos V, da Guerra dos Cem anos, etc... Mas que significado tem isto na vida de uma criança latino-americana?” (Nidelcoff, 1983, p. 61). Aqui, percebemos claramente uma problematização relacionada aos currículos escolares e materiais didáticos, carregados amplamente por tópicos que engendram uma grande necessidade de se aprender sobre a construção sócio-histórica de territórios que não os nossos. Pode parecer uma problematização simples, mas na verdade carrega em si muito do que temos apontado nesse texto: a colonialidade representa uma descontextualização do processo formativo. Uma alienação que retira, simbolicamente, o ser de seu meio.

Assim, é necessário pensar sobre quais saberes guiam e formam nossas práticas e quais narrativas estamos fomentando. Nidelcoff (1983) pensa a sua proposta de um professor comprometido com a libertação e popularização da escola, chamado de professor-povo, e ela define que esse professor deve revisar os conteúdos e ideologias dos materiais que utiliza e, para além disso, deve ensinar os/as estudantes a confrontar ideologias classistas, tomando como base visões populares e libertadoras. E este é um ato revolucionário, pois quando nossas crianças deixam de aprender sobre Carlos Magno e aprendem sobre Tereza de Benguela, um processo de inversão insurgente se estabelece. Reconhecer os heróis e heroínas ancestrais em nosso processo de formação escolar leva-nos a entender os caminhos que temos traçado enquanto povos subalternizados por essa dominação que possui tantos nomes: moderna, colonial e eurocêntrica. Essa insurgência nos conduz a compreender nosso lugar no mundo. Para além da contraposição à narrativa histórica hegemônica, essas ações também desmistificam o mito da meritocracia tão presente nas escolas, materiais didáticos e currículos desde a grande influência neoliberal na educação que se inicia na segunda metade do século XX e que cada vez mais se consolida em nossas instituições, pois



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

reconhecemos que as desigualdades e privilégios que atravessam a maneira como vivemos, de fato, é o que determina sucessos ou fracassos em nossas trajetórias.

Para as práticas educativas decoloniais, é preciso que essa revisão de ideologias considere também outras dimensões da dominação ideológica excludente, considerando aspectos raciais, de gênero, de sexualidade, de origem, de deficiência e de outras categorias de identidade. Abraçar essas dimensões não deve ocorrer de maneira temática ou superficial, mas de maneira complexa, considerando que essas categorias não são meras “pautas identitárias”, mas demarcações sociais e culturais que requerem movimentos profundos de reconhecimento, de resistência e de transformação. É nesse sentido que, na sala de aula, a confrontação da desigualdade torna-se uma tarefa necessária todos os dias e em todos os momentos, porque a colonialidade nos afasta de perceber a opressão, nos afasta de nossas subjetividades e de perceber, em nossas trajetórias, a maneira como resistimos e encontramos nas pessoas como nós a força para seguir.

Essa problemática gera para os/as professores/as muitas questões, pois nos coloca em um lugar muito sensível, que também toca a nós e a nossa identidade, afinal, somos gente (Freire, 2002). Refletir sobre isso nos leva a hooks (2013), que quando pensa sua pedagogia engajada, fala sobre o problema do silenciamento na sala de aula de estudantes oriundos das classes populares e pertencentes a grupos minoritários. Dentre as muitas considerações que a filósofa faz sobre essa questão, ela também diz que não é possível que os/as estudantes falem sobre suas trajetórias e compartilhem suas vivências na sala de aula se o/a professor/a mesmo/a não faz isso. Os saberes não devem ser explorados, mas partilhados. É necessário que haja um movimento de falar e ouvir, sentir e provocar emoções, levar a libertação e no processo libertar-se junto. hooks (2013, p. 269) diz ainda que esse tipo de abordagem pedagógica representa um desafio pois é “preciso empenhar mais tempo e mais esforço para fazer esse tipo de trabalho”, mas que esse é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender.”. Sentir alegria de aprender não é algo fomentado pela escola tecnicista. O capitalismo em suas múltiplas facetas, ao roubar a subjetividade dos indivíduos (Saviani, 2008), impede-nos de considerar dimensões afetivas e transformadoras na escola. Essas dimensões não são entendidas como necessárias, mas são potentes e geram caminhos para uma insurgência libertadora. A filosofia estadunidense nos fala:



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

É a partir disso que definimos algo importantíssimo sobre de(s)colonizar práticas educativas: esse processo não demanda somente a mudança na perspectiva sobre conteúdos e saberes, mas exige também outras posturas e outras maneiras de pensar as relações entre indivíduos. hooks (2013, p. 180) destaca: “Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é *minha identidade e não posso questioná-la*’”. A educação decolonial precisa de professores/as que assumam o lugar de quem ensina e aprende, mediando e caminhando rumo à aprendizagem com os/as estudantes. Isso implica a desconstrução de posturas tradicionais e intimidadoras do fazer docente, tomando a participação e engajamento dos/as estudantes com um eixo central da organização da sala de aula. Isso, por sua vez, implica pensar e questionar aspectos que aparentemente são banais, como a espacialidade da sala de aula e a maneira que os/as estudantes se organizam. Lembremos: há muito sobre o espaço da escola que requer transformação. Não é possível romper com relações de poder se a sala possui demarcações excludentes e silenciadoras.

Neste aspecto, lembramos da categoria ancestral da circularidade, onde não há cantos e onde todas as pessoas são iguais e podem ser ouvidas. Frisamos: falar e ser ouvido/a são categorias que emanam poder. Quem fala compartilha de suas vivências e perspectivas. Quem fala faz conhecer o seu eu e o seu existir em coletividade. Para as pessoas que historicamente foram e culturalmente são silenciadas, falar é um instrumento de resistência. No entanto, a categoria do ouvir também é uma categoria crucial nesse processo. Afinal, a luta contra as desigualdades não está baseada em dar voz: esses grupos e essas pessoas já têm falado há muito tempo. A luta verdadeira está em fazer com que as pessoas os/as ouçam: romper com a alienação oriunda da colonialidade.

Eis, pois, algumas questões a serem consideradas para a de(s)colonização da educação: a mudanças e a resignificação de conteúdos, a absorção e a tomada de consciência acerca do nosso papel nas lutas por



igualdade, a necessidade de mudança interna em nós e a importância de repensar estruturas, físicas e simbólicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De(s)colonizar práticas de ensino significa olhar para estruturas sociais de nossas sociedades e pensar nosso papel na luta por transformá-las - e essa não é uma tarefa fácil, pois assim como a colonialidade possui raízes profundas, também é necessário ir fundo para poder superá-la. Apesar dos desafios, este é um caminho urgente para a escola da atualidade que para além de carregar heranças históricas baseadas na opressão de identidades e de sujeitos, também se vê oprimida pela ótica imperial que a reduz a sua função de serviço à lógica mercadológica.

Há, pois, que se pensar na decolonialidade como uma fortaleza aberta ao diálogo e à pluriversalidade e resistente à tentativa de manutenção e consolidação de hegemonias. Não é, tão somente, uma lente teórica e uma perspectiva prática que pode resolver todos os problemas que enfrentamos na escola hoje, mas como um projeto ético-político do fazer e do resistir da docência em tempos nas quais buscamos transformar a escola e transformar a nós mesmos/as.

O radical compromisso com os contextos é sem dúvidas a manifestação da pluriversalidade que a decolonialidade enseja. Essa possibilidade torna possível que cada docente pense, reflita e aja de acordo com as especificações do ambiente na qual ensina. Ademais, é necessário pensar sobre como a de(s)colonização reivindica também a transformação de nós/as mesmos/as e de nosso entendimento acerca do que fazemos. Assim, não é e não deve ser nosso objetivo criar manuais de como a de(s)colonização das práticas educativas deve acontecer, pois não há um caminho único. Compreender os contextos e ouvir a voz daqueles/as que ensinam e aprendem junto conosco são ações que nos levam a entender quais caminhos seguir.

REFERÊNCIAS

Arias, P. G. **Corazonar**: Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

Bourdieu, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

Bourdieu, Pierre. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

Candau, Vera Maria Ferrão. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: Libâneo, José Carlos; Suanno, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e Escola em uma Sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 13-32.

Carneiro, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Chaves, Pedro Jônatas. **Didática, Decolonialidade e Epistemologias do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

Dávila, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917 -1945. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

Davis, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dussel, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/Unimep, 1977.

Dussel, Enrique. Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1. 2012.

Fonseca, Fernanda Cardoso. **Nossa Améfrica Ladina**: O pensamento (decolonial) de Léila Gonzalez. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33728/1/FERNANDA%20FONSECA%20-%20%5BDISSERTA%C3%87%C3%83O%5D%20Nossa%20Am%C3%A9frica%20-%20O%20pensamento%20%28decolonial%29%20de%20L%C3%A9lia%20Gonzalez.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

Franco, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e240473, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195964>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Gonzalez, Léila. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**,



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

Lander, Edgardo. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocêntrico. In: Lander, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

Mezarobba, Gilson. **Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 - 2014)**. 2017. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1730>. Acesso em 11 abr. 2024.

Maldonado-Torres, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

Meneghetti, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Nidelcoff, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Quijano, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

Ramalho, B.; Alvarez Leite, L. H. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 58, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Ratts, Alecsandro J. P; Rodrigues, Ana Paula Costa; Vilela, Benjamim Pereira;



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

Cirqueira, Diogo Marçal. Representações da África e da População Negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Reis, Diego dos Santos. “Da terra sai um cheiro bom de vida e nossos pés a ela estão ligados”: amefricanizando o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66132>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Reis Neto, João Augusto dos; Grammont, Maria Jaqueline de. Exu nas escolas: Rompendo as fronteiras do currículo colonizado. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1131-1155, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762021000301131&script=sci_arttext. Acesso em: 14 dez. 2023.

Rufino, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Saviani, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Silva, Gleidson; Amorim, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, p. 185-196, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Spivak, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Veiga, Cynthia Greive. Escola de alma branca o direito biológico à educação no movimento da escola nova. **Educação em Revista** [online], número especial, pp.123-150. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982000000200007&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 4 mar. 2024.

Veiga, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 502-516, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 de mar. 2024.

Walsh, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: Entretecidos do pedagógico e do colonial. In: Santos, Sueli Ribeiro Mota; & Santos, Luciano Costa (Org.), **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**, pp. 93-120. Bahia: EDUFBA, 2019.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>

Submissão em 01 de maio de 2024.

Aceite em 27 de setembro de 20xx.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262738 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262738>