

DECOLONIZAR O CURRÍCULO É POSSÍVEL? APONTAMENTOS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ricardo de Souza Janoario¹

Resumo

A pandemia da COVID-19 exacerbou os efeitos do neoliberalismo no campo educacional. As ideias neoliberais veem a educação como consumo em vez de um lugar de conhecimento. A educação focada no estímulo de competências e habilidades acelera a disputa por resultados imediatos na era da globalização, comercialização e sucateamento da força de trabalho, promovendo tanto a liberdade de competição em um mercado global, quanto o aumento do poder da iniciativa privada, com a ampliação da ideia de empreendedorismo e a redução dos gastos do governo em serviços sociais, incluindo saúde e educação. O presente artigo tem como principal objetivo trazer algumas reflexões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do olhar decolonial (GROSFUGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 1995; QUIJANO, 2005; 2007), intercultural crítico (WALSH, 2001; 2005; 2006; 2007; 2009) e antirracista (JANOARIO, 2016; 2020; KENDI, 2020) por meio de uma discussão bibliográfica, tendo em vista a necessidade de apresentar filosofias alternativas que possam fornecer outras possibilidades de se pensar o currículo e a educação brasileira.

Palavras-chave: Currículo; Decolonialidade; Interculturalidade crítica; Antirracismo.

¹Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com bolsa sanduíche na Universidade do Texas (The University of Texas at Austin). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Fez pós-doutorado na área de Ciências da Educação na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, na Universidad de La República, em Montevideo, no Uruguai (2019). Atualmente é Professor Adjunto dos Cursos de Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nas modalidades presencial e à distância. Coordenador do Grupo de Estudos Sobre Racismo e Surdez (GERES). Em seus estudos tem interesse nas seguintes áreas: educação antirracista, políticas públicas de promoção da equidade racial, formação de professores, pedagogos e gestores educacionais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2032-4726>. E-mail: janoario04@gmail.com.

IS IT POSSIBLE TO DECOLONISE THE CURRICULUM? NOTES ON THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

Abstract

The COVID-19 pandemic has exacerbated the effects of neoliberalism in the educational field. Neoliberal ideas see education as consumption rather than a place of knowledge. Education focused on stimulating skills and abilities accelerates the dispute for immediate results in the era of globalization, commercialization and scrapping of the workforce, promoting freedom of competition in a global market, the increase of private initiative, the expansion of the idea of entrepreneurship and reducing government spending on social services, including health and education. The main objective of this article is to bring some reflections on the National Common Curricular Base (BNCC) from the decolonial perspective (GROSGUÉL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 1995; QUIJANO, 2005), critical intercultural (WALSH, 2001; 2005; 2006; 2007; 2009) and anti-racist (JANOARIO, 2016; 2020; KENDI, 2020) through a bibliographical discussion, bearing in mind the need to present alternative philosophies that can provide other possibilities for thinking about the Brazilian curriculum and education.

Keywords: Curriculum; Decoloniality; Critical Interculturality, Anti-racism.

¿ES POSIBLE DESCOLONIZAR EL CURRÍCULO? NOTAS SOBRE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL (BNCC)

Resumen

La pandemia del COVID-19 ha exacerbado los efectos del neoliberalismo en el campo educativo. Las ideas neoliberales ven la educación como un consumo más que como un lugar de conocimiento. La educación enfocada en estimular habilidades y destrezas acelera la disputa por resultados inmediatos en la era de la globalización, la comercialización y el desguace de la fuerza de trabajo, fomentando la libertad de competencia en un mercado global, el incremento de la iniciativa privada, la expansión de la idea de emprendimiento y reducir el gasto público en servicios sociales, incluidas la salud y la educación. El objetivo principal de este artículo es traer algunas reflexiones sobre la Base Curricular Común Nacional (BNCC) desde la perspectiva decolonial (GROSGUÉL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 1995; QUIJANO, 2005, 2007), crítica intercultural (WALSH, 2001; 2005; 2006; 2007; 2009) y antirracista (JANOARIO, 2016; 2020; Kendi, 2020) a través de una discusión

bibliográfica, teniendo presente la necesidad de presentar filosofías alternativas que puedan brindar otras posibilidades para pensar el currículo y la educación brasileños.

Palabras clave: Currículo; Decolonialidad; Interculturalidad Crítica; Anti racismo.

Introdução

As seguintes observações surgiram a partir do diálogo estabelecido durante uma palestra sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proferida no Programa PRODOCÊNCIA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O presente texto tem como principal objetivo debater sobre as possibilidades de implementação de um currículo outro, tendo em vista a necessidade de se problematizar um documento de caráter normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais para as quais os estudantes devem desenvolver suas habilidades e competências, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. De fato, a intenção é trazer para o debate a perspectiva de um currículo decolonial, intercultural e antirracista, que rompa com quaisquer formas de subalternização impostas por ideias eurocentradas que se mantiveram como discursos de verdade ao longo dos séculos.

Ter acesso a uma educação de qualidade em um ambiente seguro é um direito de todos. Ao longo da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino têm lutado para encontrar novas maneiras de continuar o processo educacional em um momento desafiador, em que inúmeros professores, funcionários, alunos, gestores, coordenadores, juntamente com as famílias, têm encarado desafios que colocam em risco o processo de ensino aprendizagem. No entanto, essa promessa de uma educação segura e de qualidade já estava fora do alcance de muitos alunos bem antes da pandemia e pode se distanciar ainda mais se não agirmos coletivamente e com atenção à igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A pandemia parece ter aprofundado o impacto das disparidades no acesso enfrentado por muitos alunos nas escolas, sobretudo públicas, incluindo barreiras tecnológicas e outras que dificultaram o

envolvimento em salas de aula de ambientes virtuais. É fato que ainda vivemos o abismo de equidade na educação brasileira e as dificuldades potencializadas pelo período pandêmico ainda perduram.

Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma pandemia em 11 de março de 2020, poucos poderiam prever os efeitos catastróficos que o vírus teria na educação, tendo em vista as adversidades de uma pandemia global – desde o enfrentamento de doenças, à morte de um ente querido, fechamentos abruptos das escolas, até sentimentos de medo, tristeza e ansiedade. A COVID-19 deixou um impacto duradouro na educação de várias maneiras: déficits de aprendizagem, depressão, auto isolamento, grave escassez de pessoal, altas taxas de abandono escolar, problemas de saúde mental, índices mais altos de violência doméstica, mau comportamento, problemas de acesso e manuseio da tecnologia, dentre outros. Esta grande emergência de saúde pública levou a uma mudança dramática em todo o mundo, afetando todos os aspectos da vida social, sobretudo, a educação.

Mas a pandemia também deu aos educadores a chance de pensar em fazer as coisas de maneira diferente. Com a experiência de bloqueios e distanciamento social, mas também com as oportunidades oferecidas para usar a tecnologia de forma mais criativa, as instituições de ensino têm na pandemia uma chance de repensar os sistemas, as metodologias de ensino, a relação professor-aluno, os projetos políticos pedagógicos, a filosofia educacional e os currículos escolares. O que antes era organizado em torno das disciplinas escolares, avaliações padronizadas, ensino presencial, agora se tornou uma crise curricular, as escolas fecharam, o ensino passou a ser online, o currículo foi quebrado, forçando muitos a ensinar e aprender com novas tecnologias, que na maioria das vezes causam frustração. Diante desse panorama, é importante perceber que a pandemia da COVID-19 destacou brutalmente a fragilidade de todos os sistemas educacionais em todo o mundo, especialmente no Brasil.

A atual pandemia da COVID-19 exacerbou os efeitos do neoliberalismo no campo educacional. As ideias neoliberais veem a educação como consumo ao invés de um lugar de conhecimento. A educação focada no estímulo de competências e habilidades, assim como proposto pela BNCC, acelera a disputa

por resultados imediatos na era da globalização, comercialização e sucateamento da força de trabalho, promovendo a liberdade de competição em um mercado global, o aumento da iniciativa privada, a ampliação da ideia de empreendedorismo e a redução dos gastos do governo em serviços sociais, incluindo saúde e educação.

Diante desse panorama, o presente artigo traz algumas reflexões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através do olhar decolonial, intercultural crítico e antirracista, com uma discussão teórica de base bibliográfica, tendo em vista a necessidade de apresentar filosofias alternativas que possam fornecer outras possibilidades de se pensar o currículo e a educação brasileira. Apesar das pressões exercidas pelas políticas e práticas neoliberais em um contexto pandêmico, as ideias apresentadas visam contribuir para a discussão e pesquisa sobre a temática, entendendo que a educação é um investimento no futuro da humanidade, não uma mercadoria que queremos vender pelo lance mais alto.

BREVE REFLEXÃO SOBRE DECOLONIALIDADE

Os estudos sobre decolonialidade partem da discussão sobre colonialidade, um conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, posteriormente elaborado pelo semiótico argentino Walter D. Mignolo e outros como Nelson Maldonado-Torres. Quijano (2007, p. 168-178), identificou quatro conceitos-chaves da colonialidade, os quais não serão desenvolvidas nesse artigo. O primeiro é o controle da economia. O segundo é o controle da autoridade. O terceiro é o controle de gênero e sexualidade. O quarto é o controle do conhecimento e da subjetividade. Mignolo (1995), enfatizou a diferença colonial como o lado mais sombrio da modernidade, que precisa ser desmascarado diante de uma lógica que impõe controle, dominação e exploração disfarçados de discurso de salvação, progresso e modernização. Já Maldonado-Torres (2007) elaborou a diferença entre colonialidade e colonialismo, como demonstrado na definição:

Colonialidade é diferente de colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa no poder de outra nação, o que faz dessa nação um império. Colonialidade, ao contrário, refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações de si e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos respiramos colonialidade o tempo todo e todos os dias (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade é considerada uma estrutura de poder invisível, um retrato epistemológico que tomou como referência a raça como um princípio organizador, que não apenas hierarquizou os seres humanos, mas também sustenta as relações de poder globais assimétricas e uma epistemologia euro-norte-americana que se afirma universal, verdadeira e científica. Sendo assim, a colonialidade também pode ser atribuída aos sistemas educacionais que continuam a discriminar racialmente as pessoas por meio do acesso desigual à educação. É importante ressaltar que a perspectiva decolonial nos incita a ir além dos modos tradicionais de crítica social.

Diante da breve noção de colonialidade é importante tomar como referência a proposta decolonial apresentada pelo grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade” composto majoritariamente por intelectuais da América Latina: Enrique Dussel (Argentina), Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina/EUA), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Catherine Walsh (EUA/Equador), Nelson Maldonado Torres (Porto Rico), Arturo Escobar (Colômbia), entre outros. Tais intelectuais apresentam a necessidade de se pensar uma perspectiva outra, diferente da construção imposta pela modernidade eurocêntrica. Isto é, o mundo a partir de uma visão europeia continua a reproduzir uma hierarquia epistemológica, em que os conhecimentos ocidentais são universalmente relevantes e valiosos, enquanto os conhecimentos não-ocidentais são tidos como inferiores e são subjugados. Então, como nos exemplifica Grosfoguel (2007, p. 35), a “epistemologia

eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico".

A decolonialidade pode ser entendida como as múltiplas formas de recriar a matriz do poder, do saber e do ser, bem como da cultura. Significa discutir outros conhecimentos, trazer para o debate outras críticas, em que a maneira de pensar e agir questiona o tráfico negreiro, o imperialismo, o colonialismo, o *apartheid*, o neocolonialismo, o subdesenvolvimento, tendo em vista que os domínios da cultura, da psique, da mente, da linguagem, da estética, da religião permaneceram colonizados.

O pensamento decolonial tem como premissa três conceitos de análise, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 127-167). O primeiro conceito é o da *colonialidade do poder*, o qual investiga como a política global foi construída, constituída e configurada em um sistema racialmente hierarquizado, europeu, americano, estruturado pelo poder cristão, patriarcal, capitalista, heteronormativo, hegemônico, assimétrico e moderno.

O segundo conceito é o da *colonialidade do saber*, que se concentra em provocar questões epistemológicas, políticas, de conhecimento, bem como questões de como e por quem tais saberes são elaborados e produzidos como discurso verdadeiro e único. A colonialidade do saber é útil para nos permitir entender como os conhecimentos não europeus são subjugados, discriminados e deturpados.

O terceiro conceito é o da *colonialidade do ser*, que aponta para as questões pertinentes a uma construção das subjetividades modernas e para as questões da ontologia humana. A colonialidade do ser é muito importante porque auxilia na compreensão, por exemplo, de como o povo negro foi questionado sobre sua humanidade, perpetuando a luta contra a objetificação, a desumanização dos corpos negros em uma escala mundial. É uma luta contínua para recuperar a subjetividade, a cidadania, o direito de viver dignamente enquanto pessoa negra

A prática decolonial implica um movimento da teoria para a ação. Não é apenas um trabalho intelectual ou uma reflexão teórica, mas também ações que envolvem afeto, valores, diálogos, saberes, resistência, reciprocidade.

Contribuições que nos alertam como podemos aprender uns com os outros e pensar coletivamente. A conversa sobre decolonialidade deve ser, ao mesmo tempo, local e global, reunindo esforços políticos e acadêmicos, além de oferecer uma visão histórica e sistêmica para entender e combater as desigualdades sociais.

A decolonialidade, portanto, não é apenas um movimento político e epistemológico de libertação dos povos ex-colonizados, mas também uma maneira de pensar, saber e fazer que está implícita nos movimentos marginalizados que surgiram das lutas contra o tráfico de escravos, contra o imperialismo, o colonialismo, o *apartheid*, o neocolonialismo e a modernidade eurocêntrica. A proposta decolonial, aqui entendida, refere-se à crítica contra o colonialismo e a colonialidade em curso com as mentalidades coloniais que permeiam todo sistema-mundo. Compreendemos, assim como Walsh (2009), que o pensamento e a prática da decolonialidade questionam a centralidade do pensamento hegemônico europeu e o problematiza, tendo em vista o desafio de se pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e de outras concepções de mundo.

BNCC: ALGUNS APONTAMENTOS

A ideia de uma base comum nacional não é recente no Brasil, surgiu a partir do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores no final da década de 1970. Como resultado desse movimento foi realizada, em São Paulo, a *I Conferência Brasileira de Educação* e, conseqüentemente, a criação do *Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura* que, em 1983, se configurou na *Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores* (CONARCFE). Em 1990, a Comissão deu origem à ANFOPE, atual *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (SAVIANI, 2016).

É importante frisar que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBN) de 1996, afirma, no artigo 26, a ideia de uma base comum: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base

nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Assim, como reforça no artigo 64, que a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a *base comum nacional*”.

Ainda que se tenha a referência da LDBN em relação à base comum, esta não traz uma definição do significado dessa expressão. Por isso, se faz necessário mencionar o documento publicado em 2017, que define a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7)

Outro ponto relevante a ser destacado é que ao longo do texto é expressiva a repetição de uma ideia de desenvolvimento por competências e habilidades, em que o próprio documento define “competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) como atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8)

Diante do exposto, cabe ressaltar que a implementação de uma proposta curricular decolonizada coloca as metodologias tradicionais no centro das discussões sobre educação contemporânea. Não há possibilidade, por exemplo, de se constituir uma proposta decolonial em um lugar uníssono, uniforme ou uniformizador, como tem sido a escola. Como agir diante da falta de visibilidade de vozes plurais? ou da diversidade de ideias nos currículos escolares? Como tecer uma narrativa diferente da ‘história’ que está sendo contada nos currículos até então? Quais têm sido os únicos saberes contemplados e/ou privilegiados pela BNCC? A educação a distância ou híbrida

é possível no nosso modelo educacional? Os nossos estudantes estão suficientemente equipados e autônomos para continuarem a aprender em um contexto pandêmico? Como a *Base Nacional Comum Curricular* tem se adaptado a essa nova era? É possível efetivar todas as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC diante da realidade educacional em que vivemos?

Sem a pretensão de responder a todas essas perguntas, é válido destacar que a possibilidade da construção de currículo decolonial deve estar associada à mudança paradigmática embasada em ações interculturais, ou seja, é preciso reconhecer as ideias, os sentimentos, as diversas atitudes em contextos diversificados. O desafio de implementar uma metodologia outra é desconstruir os saberes selecionados, os discursos de verdade impostos, as perguntas que são feitas, as respostas que são dadas e, sobretudo, a proposta de um ensino que se embasa em uma lógica competitiva, mercadológica e desigual. Portanto, a leitura atenta, crítica e propositiva da BNCC permite pensar em um currículo outro, com o outro, pelo outro e com o coletivo, lendo pistas, desconstruindo imposições, valorizando as falas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Na análise do texto da BNCC é expressiva a ausência de temáticas sobre gênero e/ou sexualidade, questões afro-brasileiras, indígenas, raça, preconceito, discriminação, desigualdade. Estes aspectos aparecem de forma aligeirada e superficial na introdução do documento. Tais temáticas devem ser encaradas como essenciais para uma educação igualitária e inclusiva. Um objetivo importante na educação para diversidade é possibilitar aos estudantes o reconhecimento de seus próprios preconceitos, quer sejam implícitos ou explícitos. A ausência desses debates na BNCC reforça que a diversidade não é considerada merecedora de atenção particular, pois acredita-se que já esteja integrada no cotidiano e nas relações escolares. A *Base Nacional Comum Curricular* não pode se ausentar da discussão sobre diversidade e diferença diante das sociedades multiculturais.

Percebe-se, no conteúdo apresentado pela BNCC, a ausência de debates sobre o fracasso escolar; a formação continuada de professores, o analfabetismo, a baixa remuneração de profissionais da educação, os altos

índices de evasão e repetência, a melhoria na qualidade de ensino, a apresentação de propostas e políticas de avaliação. Há uma nítida homogeneização do ensino por competências e habilidades, as quais os estudantes precisam demonstrar ao longo de suas trajetórias educacionais e, sobretudo, é nítido o enaltecimento das ciências empíricas como proposta curricular. O documento não discute o contexto educacional brasileiro, o qual apresenta um panorama de burocracia em excesso na administração escolar; investimentos públicos insuficientes para atender todas as demandas com qualidade para suprir as necessidades educacionais; os elevados índices de repetência, além da baixa permanência dos alunos nas escolas, que foi intensificada pela pandemia da COVID-19.

A proposta defendida pela BNCC, com base nas competências, consiste em uma ideia fortemente moldada pela ascensão das agendas políticas e econômicas neoliberais. Políticas que (re)produzem processos institucionais pautados na competição acirrada e no individualismo. Em vez de assegurar o debate sobre educação de qualidade para todos, concentra-se na requalificação do ensino para suprir as necessidades do capitalismo global de mão de obra qualificada. Reforça-se, portanto, um ambiente educacional onde a medição competitiva de habilidades é o discurso principal, onde o sistema público de educação é considerado uma rede excludente e de privilégios de alguns em detrimento de outros.

É necessário decolonizar a BNCC, entendendo que a decolonialidade, dito de maneira mais simples, significa ressignificar o conhecimento que foi deixado de lado, esquecido, desacreditado pelas forças colonialistas. Decolonizar a Base não se constitui em rejeitar conhecimentos já apresentados, mas sim questioná-los enquanto regime de verdade. Além disso, é levar em consideração uma série de modos de viver, pensar e estar no mundo que até então foram destituídos de significado, rejeitados, apagados, objetificados. Pensar a BNCC de uma outra maneira significa reconhecer e validar a multiplicidade de vidas, vivências, cultura e saberes dos povos indígenas, negros e colonizados, bem como descentralizar hetero/cisnormatividade, hierarquias de gênero e privilégio racial. Em uma perspectiva de crítica à

decolonialidade, não a reduzimos à condição humana, que enxerga o colonialismo apenas como um evento histórico particular, mas abre espaços e interconexões que moldam os processos contemporâneos de exclusão.

O movimento decolonial prevê uma mudança de olhar para os excluídos, pois é necessário evitar a armadilha de acabar normalizando e universalizando a colonialidade como um estado natural do mundo e das coisas. A colonialidade deve ser desmascarada, resistida e desmantelada porque produziu uma ordem mundial que só pode ser sustentada através de uma combinação de violência, engano, hipocrisia, mentiras e exclusão. Nesse contexto, a BNCC não deve se furtrar da discussão sobre as ideologias raciais e racistas para “legitimar” a dominação, a supressão de aspectos da identidade, da cultura, das tradições, e somente tomar como base a propaganda de um sistema de conhecimento ocidental.

DECOLONIZAR O CURRÍCULO É POSSÍVEL?

Se as discussões sobre o currículo (CANEN e MOREIRA, 2001; FERRAÇO, 2005; GARCIA e MOREIRA, 2006; MOREIRA, 1997; 1999; MOREIRA e SILVA, 1999; LOPES e MACEDO, 2006; SACRISTÁN; 2000; SAVIANI, 2005; SILVA, 2005) atravessam momentos de questionamentos, então, tais debates também precisam acontecer na escola, nos espaços educacionais, na formação de professores, nas reuniões pedagógicas, nas decisões institucionais. As mudanças trazidas com a implementação de metodologias decolonizadas pressionam as velhas estruturas do sistema educacional. Como podemos questionar, criticar ou mesmo desfazer os quadros epistemológicos e ontológicos dominantes nos quais as instituições e os imaginários educacionais atuais estão inseridos? O currículo apresentado pela BNCC pode ser verdadeiramente um espaço para se engajar na proposta decolonial?

No intuito de problematizar essas questões é possível argumentar que a teoria decolonial envolve contestar a hegemonia, o legado e as limitações das epistemologias eurocêntricas, o controle da produção de conhecimento, a 'colonialidade' das culturas, línguas e disciplinas das instituições educacionais e

questionar quais interesses são atendidos por esse conhecimento. Debater sobre decolonialidade na educação reúne esforços políticos, individuais e acadêmicos. Os desafios aos aspectos coloniais das instituições educacionais e dos currículos visam derrubar as estruturas de privilégio existentes para abrir espaço de debate e efetivação de práticas educacionais mais justas.

Mudar os currículos dentro das instituições de ensino contemporâneas é um desafio, pois elas continuam a reforçar o pensamento colonial que individualiza as práticas de conhecimento, segrega, discrimina e mantém o mérito, o esforço de cada um, como possibilidades de avanço, mesmo diante das desigualdades nos sistemas educacionais. A proposta decolonial questiona como as diferenças coloniais são construídas e como elas estão ligadas com as estruturas de poder.

Repensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial significa criar espaços e recursos para um diálogo coletivo e levar em consideração tudo o que estudamos a partir de novas perspectivas. Não se trata simplesmente de suprir conteúdos e substituí-los por novos, porém, trata-se de considerar outras perspectivas, narrativas e diferentes fontes de conhecimento. É abrir espaço para se pensar cuidadosamente sobre o que se tem valorizado enquanto verdade. As práticas decolonizadoras do currículo ajudam a desafiar as maneiras pelas quais o mundo é moldado pelo colonialismo, levando em consideração também as práticas profissionais e as maneiras de ser, agir e de estar no mundo.

Problematizar as ideias trazidas pela BNCC é permitir que os profissionais de educação interpretem as narrativas do cotidiano escolar, colocando os estudantes como autores de suas próprias histórias, dando a oportunidade de reconhecerem esse lugar de pertencimento na escola e na sociedade. Qual o tempo que as instituições de ensino reservam para pensar além da formação para o mercado de trabalho? Quais são as outras formas de produzir saberes? Como esses saberes podem ser validados, ensinados e aprendidos? Por quem e em que contextos? A necessidade de se trazer práticas decoloniais e interculturais críticas não significa rebaixar o padrão de qualidade, suprimir conhecimentos, é simplesmente possibilitar a apresentação de conhecimentos

outros que estão para além dos saberes estabelecidos pela cultura ocidental. Essas contribuições nos lembram como podemos aprender uns com os outros e pensar coletivamente as desigualdades de maneira local e global.

Decolonizar o currículo é possível quando rompemos com o privilégio epistêmico branco, europeu, heteronormativo, fortificados pelas relações de poder colonial, envolvendo também um diálogo entre os movimentos sociais para desmistificar a reprodução de saberes educacionais que continuam a justificar a supremacia branca europeia diante dos conhecimentos e modos de vida dos povos colonizados, sempre vistos como retrógrados, inferiores, subalternos. Como acontece com todas as mudanças, decolonizar as práticas curriculares é um exercício desafiador porque exige que abandonemos os hábitos e tentemos modificar nossas práticas. A linguagem pode ser uma ferramenta poderosa no processo decolonial. A ânsia de mudar a terminologia relacionada à escravidão - por exemplo, usando o termo 'pessoa escravizada' em vez de 'escravo' - é um exemplo importante.

Ressignificar o currículo é desenvolver a capacidade de imaginar, sentir e ver sem excluir. É a extensão do trabalho para tornar a educação mais acessível e inclusiva, para desenvolver empatia e identificação com a comunidade escolar. Também pode ser entendido como abertura para um encontro com o "outro", com a diferença. Portanto, um currículo decolonizado pode evocar um senso de responsabilidade mais profundo na escola, bem como nos coparticipantes. Traz a promessa de uma educação mais equitativa em suas abordagens, em seus conteúdos. É uma virtude que deve ser desenvolvida pelos profissionais de educação para contestar a injustiça e possibilitar uma transformação ética.

CURRÍCULO: ALÉM DE DECOLONIAL, INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA!

Descolonizar a si mesmo e ao próprio pensamento implica a tarefa urgente de desobedecer às ciências para repensar as instituições de ensino e, conseqüentemente, os currículos escolares. Significa investigar a partir de saberes ancestrais e territórios coletivos; imaginar e viver em outras

possibilidades para além das quais já nos foram impostas. A interculturalidade (WALSH, 2001; 2005; 2006; 2007; 2009) se associa à decolonialidade como uma forma que desconstrói a lógica da história única (ADICHE, 2019) e garante a representatividade dos conhecimentos colonizados e deslegitimados. É discutir questões sobre a diversidade, compreender as diferenças, o multiculturalismo, a educação multicultural e intercultural, além disso, examinar formas de gerir a diversidade na sala de aula e criar uma cultura inclusiva nas escolas.

É importante, a partir daqui, entender melhor o conceito de interculturalidade. Catherine Walsh (2001), nos elucida afirmando que a interculturalidade significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Acrescenta em outro estudo que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/de desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25).

Para além do conceito de interculturalidade, Walsh (2007) vai propor a perspectiva da interculturalidade crítica como proposta da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também

buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

É válido afirmar que a decolonialidade e a interculturalidade crítica são utilizadas para destacar o(s) discurso(s) com intuito de reconhecer que existem mundos e conhecimentos para além dos ensinamentos ocidentalmente reconhecidos. Se configuram como uma ferramenta útil para desconstruir nossos sentidos enquanto repetidores de uma verdade universal imposta e desconfigurada. Além de trazerem um discurso crítico, que visa dismantelar a opressão subconsciente do outro. A ligação entre as perspectivas decoloniais e interculturais pode representar um trampolim para se aproximar de novas teorias com base em valores e habilidades diferentes daquelas com referência em um colonialismo científico ocidental, ou seja, afirmar identidades negadas no exercício de desconstrução e reconstrução das Ciências Sociais.

A interculturalidade crítica e a decolonialidade são interpretados como um processo e um projeto social, político, ético e epistêmico, com objetivo de desfazer as práticas colonizadoras no contexto educacional. Significa enfrentar e desafiar atitudes colonizadoras que influenciaram a educação no passado e que ainda hoje estão presentes, tendo em vista que as escolas foram projetadas especificamente para colonizar a mente, o coração e o espírito dos que dela participam. É importante confrontar as relações de poder dentro dessas instituições, onde o colonialismo é mais sutil e muitas vezes é perpetuado por meio do currículo, das relações de poder e das relações institucionais. Sendo necessário considerar quais conhecimentos e formas de saber são priorizados no currículo. Dessa forma, a decolonialidade associada à interculturalidade crítica envolve a reflexão sobre o papel da educação no combate às desigualdades e à exclusão.

Vale reconhecer que a educação, na sociedade brasileira, ocorre em contextos muitas vezes injustos, sobretudo para a população negra. Talvez a parte mais importante dessa análise seja a reflexão sobre os currículos, as

dinâmicas de poder, o racismo existente no interior das práticas educacionais.

Para tal debate, é válido entender que enfrentar ativamente o racismo, em todas as suas manifestações, é imprescindível. As práticas escolares têm um longo legado colonial que influencia e determina os atos contemporâneos preconceituosos na educação. De fato, as instituições de ensino são locais nos quais o racismo é construído, reproduzido e mantido, seja na marginalização de estudantes negros, indígenas ou na exclusão das experiências históricas dos grupos marginalizados. O racismo está tecido no cotidiano e existe nas interações diárias entre alunos, professores e na comunidade escolar como um todo, sendo necessário desenvolver atitudes antirracistas na educação.

O antirracismo, aqui, é entendido assim como Janoario (2020, p. 201) o entende:

um processo contínuo de mudança para erradicar o racismo. Existe para criticar o racismo e apresentar ideias sobre como eliminar a opressão racial. Diante do fato de que o racismo se manifesta em vários níveis da/na sociedade, então o antirracismo precisa coexistir e criar uma rede de resistência, estratégias pedagógicas que possam desconstruir ideais racistas. Tais táticas devem estar presentes nos projetos interpessoais, organizacionais, comunitários, culturais, políticos e sobretudo educacionais. É por meio da conscientização sobre o racismo que será possível desmantelá-lo em seus múltiplos níveis de exploração. É primordial implementar o antirracismo através de práticas pedagógicas educacionais, nas escolas, universidades e instituições.

Tal ideia é reforçada por Kendi (2020, p. 13) quando afirma que o antirracista é “alguém que apoia uma política antirracista por meio de ações ou expressando ideias antirracistas”. Por isso, pensar em práticas antirracistas na educação refere-se a uma série de estratégias que visam combater o racismo no ambiente de aprendizagem. Inclui programas que auxiliam a comunidade escolar a entender, prevenir e abordar o racismo na escola, estratégias para lidar com incidentes de racismo e propostas vinculadas ao currículo que visam ensinar os alunos sobre a ideia de raça, racismo, diversidade cultural, história da população negra e leis de discriminação racial no Brasil. Também inclui metodologias que promovam a equidade, o respeito mútuo e a inclusão no ambiente escolar.

Em termos práticos, ensinar através de uma lente antirracista significa simplesmente colocar no centro da discussão as origens e disfarces do racismo, para que seja possível interrompê-lo, em vez de perpetuá-lo. A educação antirracista permite que os alunos entendam as consequências prejudiciais do racismo, garantindo uma formação histórica destacando a noção de um passado imperial, colonialista e escravocrata e como o passado colonial está presente nas práticas comuns da vida cotidiana contemporânea. Sendo assim, como nos alerta Janoario (2016, p. 29), é necessário perceber que a Pedagogia Antirracista é “um ato de descolonização que representa uma atitude de confronto com um sistema hegemônico de pensamento. Consiste em um processo de libertação histórica e cultural. É um instrumento de contestação das estruturas dominantes, sejam elas linguísticas, discursivas ou ideológicas”.

Dialogar, portanto, com os conceitos de decolonialidade, interculturalidade crítica e antirracismo nos permite entender a desigualdade econômica, a super-representação de grupos racializados em populações prisionais, nos manicômios, em situação de rua, na desigualdade no acesso à educação, perpetuando a discriminação e a desigualdade. Além de nos alertar para a compreensão de como os sistemas educacionais mantêm as perspectivas eurocêntricas no núcleo do conhecimento disciplinar. Em contrapartida, as práticas antirracistas incluem aprender sobre a posição e o privilégio de cada um, avaliar o impacto da supremacia branca tanto no conteúdo curricular ensinado quanto nas atitudes cotidianas escolares. É desconfortável falar sobre discriminação e racismo, mas esse diálogo nos move rumo ao caminho para a criação de um ambiente mais diverso e inclusivo dentro da escola e nos currículos. A escola pode cometer erros ao longo de sua jornada para se tornar antirracista, mas é a responsabilidade, a reflexão, o crescimento, o aprendizado contínuo e as ações que realmente fazem a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como seres humanos, nos acostumamos com as coisas de uma certa maneira, observando uma ordem específica, seguindo um determinado

caminho. Às vezes, nem levamos em consideração, ou até mesmo questionamos, o porquê fazemos as coisas da forma com que fazemos. Não questionar normas ou pensamentos, de acordo com a perspectiva atualmente controladora, torna-se mais fácil, muitas vezes por não pensarmos a possibilidade de pontos de vista ou abordagens diferentes. Decolonizar o pensamento é desconfortável. Pode parecer uma turbulência. Pode fazer com que certas pessoas fiquem extremamente defensivas sobre suas tradições e costumes. Especialmente, para o grupo controlador, para quem a norma parece sempre normal. Decolonizar o currículo pode parecer um ataque deliberado à educação, à escola, aos gestores, à comunidade escolar como um todo. No entanto, se o objetivo é mudar a norma, a esperança é que talvez outras pessoas possam agora se sentir mais incluídas. Isso ajudará a melhorar e aumentar a representação deles e de suas perspectivas.

O desafio é desenvolver a capacidade de compartilhar as emoções com o outro. Aprender a ser (mais) empático é de vital importância. No entanto, em um mundo globalizado, a empatia pelos outros e, particularmente, por aqueles que podemos perceber como “diferentes” é ainda mais importante para enfrentarmos os desafios contemporâneos: a crise climática, a migração, as pandemias, os discursos de ódio, o racismo, o sexismo, a homofobia, o capacitismo e assim por diante. Tais desafios nos obrigam a trabalhar juntos globalmente e nos colocam em contato com outras pessoas ao redor do mundo. Se não formos capazes de sentir empatia pelos outros, seremos incapazes de trabalhar juntos ou não teremos vontade de ajudar uns aos outros. O egoísmo é resultado da falta de empatia que sustenta uma das principais ferramentas neoliberais capaz de atrapalhar o fluxo da vida cotidiana: o individualismo.

Não será possível, no ambiente escolar, lutar contra as desigualdades sem que ocorram mudanças de atitude e comportamento. Refletir sobre a própria prática pedagógica significa criar estratégias que levem em consideração métodos que decolonizem o pensamento e construam um ambiente interculturalmente comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. É importante capacitar a comunidade educacional para levar adiante abordagens antirracistas para o espaço escolar.

Essas práticas devem ser compartilhadas com todos no intuito de que não sejam apenas pensadas e executadas por um grupo específico de pessoas na instituição, mas por toda a equipe.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CANEN, A.; MOREIRA, B. F. A. (org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- FERRAÇO, E. C. Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo (org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- GARCIA L. R; MOREIRA B. F. A. (org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- JANOARIO, R. S. Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista. In: JANOARIO e PELUSO (org.) Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad. Montevideo, Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, 2020, p. 191-206. Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf> Acesso em: jan de 2023.
- JANOARIO, R. S. Por uma pedagogia antirracista: reflexões sobre a desigualdade racial e o ensino superior no Brasil. In: Marcia Moraes. (Org.). Questões da Educação. 1ed. Rio de Janeiro: iVentura, 2016, v. 1, p. 15-36.
- KENDI, I. X., 2020. Como ser antirracista. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020
- LOPES, C. A; MACEDO E. Políticas de Currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 127-167.

MIGNOLO, W. D. The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1995.

MOREIRA, B. F. A. (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, B. F. A. (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, B. F. A; SILVA T. T. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

QUIJANO, A., 'Coloniality and Modernity/Rationality', Cultural Studies, 21(2-3), 2007, pp. 168-178.

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

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2005.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista e Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. La educación Intercultural en la Educación Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Recebido em: 16/08/2023

Aprovado em: 17/10/2023

Publicado em: 23/11/2023