

## **POR UMA ESCOLA QUE NÃO DECRETE A MORTE: o currículo e o seu desejo de desencantamento**

Evanilson Tavares de França<sup>1</sup>  
Jackeline Rodrigues Mendes<sup>2</sup>

**Resumo:** Resultante de uma pesquisa acadêmica iniciada em 2017, e que atravessou a crise pandêmica, a presente escrita transita por territórios que nos impulsionam a pensar o currículo como um conjunto de atitudes capazes de promover o encantamento, e isso simboliza o nosso objetivo. Para fazê-lo, necessário se fez percorrer estradas que velam os interesses impulsionadores desse instituto pedagógico, intuindo nos acomodar numa camisa de forças costurada pela racionalidade ocidental moderna. Ao mesmo tempo foi necessário recorrer a aportes praxiológicos próprios do movimento Modernidade/Colonialidade, que nos emprestam ferramentas capazes de esgarçar o tecido colonial e abrir frestas para a invenção de mundos outros. As discussões guardam como expectativa “futucar” saberes e práticas (e saberes são práticas) que provoquem incômodos naquelas e naqueles que fazem a Educação (nos seus diversos âmbitos), e atuam para emancipar os sujeitos ou para agrilhoá-los. Ainda que não tenhamos receitas, cremos que o entendimento de escola enquanto território de fronteira pode contribuir para encantá-la.

**Palavras-chave:** Escola; Currículo; Colonialidade; Encruzilhada; (des)encantamento.

## **FOR A SCHOOL THAT DOESN'T DECREE DEATH: the curriculum and its desire for disenchantment**

**Abstract:** The aim of this article, fruit of an academic research that began in 2017 and has been going through the pandemic crisis, is to think the curriculum as a set of attitudes that promote enchantment. In order to do this aim it was necessary to travel along paths that safeguard the guiding interests of this pedagogical institute, intending to accommodate us in a straitjacket sewn by modern Western rationality. At the same time, it was necessary to resort to praxeological contributions specific from Modernity/Coloniality movement, which lend us tools capable of fraying the colonial fabric and opening gaps for the invention of other worlds. The discussions await tensioning knowledge and

---

<sup>1</sup> Professor e pedagogo do Sistema Estadual de Educação (Sergipe). Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [evanilsont@gmail.com](mailto:evanilsont@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>.

<sup>2</sup> Professora na Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [jamendes@unicamp.br](mailto:jamendes@unicamp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>.

practices (and knowledge is a practice) that cause discomfort in those who work in education (in its various areas), and who act to emancipate subjects or to shackle them. Although we don't have any recipes, we believe that understanding the school as a frontier territory can help to enchant it.

**Keywords:** School; Curriculum; Coloniality; Crisscrossing; (dis)enchantment.

### **POR UNA ESCUELA QUE NO DECRETA LA MUERTE: el plan de estudios y su deseo de desencanto**

**Resumen:** Como resultado de una pesquisa acadêmica iniciada em 2017 y que atravesó la crisis pandémica, el escrito presente transita por territorios que nos impulsan a pensar el curriculum como un conjunto de actitudes capaces de encantar, lo cual simboliza nuestro objetivo. ara eso se hizo necesario recorrer caminos que representan los intereses impulsados por ese instituto pedagógico, colocandonos en una camisa de fuerza trabajada por la racionalidad occidental moderna. Al mismo tiempo fue necesario recorrer a aportes de la praxislogia propia del movimiento Modernidad/Colonialidad que nos presta herramientas capaces de desmenuzar el tejido colonial y abrir grietas para la invención de otros mundos. Las discusiones tienen la expectativa de descubrir saberes y prácticas (y saberes son practicas) que provoquen incómodos en aquellas y aquellos que hacen la Educación (en sus diversos ámbitos) y actúan para emancipar los sujetos o para engrillarlos. Aunque no tenemos recetas, creemos que entender la escuela como territorio de frontera puede contribuir para encantarla.

**Palabras clave:** Escuela; Curriculum; Colonialidad; Encrucijada; (des)Encantamiento.

### **ESPIANDO (DES)ENCANTAMENTOS PARA ENTENDER O CURRÍCULO**

#### **O Jabuti e a Sabedoria do Mundo<sup>3</sup>**

Num tempo quando o mundo ainda era novo, Jabuti se ocupava só em colecionar sabedoria. Essa tarefa custou-lhe muitos anos. Um dia, examinando a sua coletânea, descobriu que tinha obtido toda a sabedoria do mundo.

Jabuti ficou muito feliz com sua descoberta. Guardou todas as peças de sabedoria dentro de um enorme vaso e o escondeu em um canto da casa. Mas ficou com um medo terrível de que alguém pudesse encontrar o segredo e roubar o seu vaso.

Passou durante três noites sem dormir, pensando como achar um lugar seguro para ocultar o seu tesouro.

---

<sup>3</sup> Fábula africana extraída da obra “O Jabuti e a sabedoria do mundo e outras fábulas”, de Vilma Maria (2012, p. 15-17).

“Não vai funcionar se eu enterrar”, pensava. “Alguém pode me ver cavar. Logo que eu for embora, o ladrão vai lá, desenterra e me rouba o vaso. Guardar no fundo do mar também não serve. Posso nunca mais encontrar o lugar e perderei todo o meu trabalho.”

- Só se for no alto de uma árvore bem alta... Opa! Acho que é isso mesmo! - finalmente exclamou com grande alegria. Ninguém pensará em levantar os olhos para meu tesouro. Estará perfeitamente salvo até eu desejar usá-lo.

- O que você disse, meu querido? - perguntou Nyanribo, acordando de seu sono.

- Vá dormir, mulher! Estava apenas calculando quantos cachos de banana podemos esperar do nosso bananal - ele replicou depressa. Tinha ficado tão ansioso para manter seu segredo que manteve silêncio sobre o assunto mesmo com ela.

Solucionado o dilema, Jabuti finalmente dormiu seu bom sono. Na manhã seguinte, atou uma corda em torno do vaso e o pendurou em si. Bem perto achou a árvore de que precisava, esperou até que não houvesse ninguém nas imediações e começou a subir.

O caso é que Jabuti pendurou o vaso na frente de si. Logo percebeu que o peso impedia seus movimentos. Fosse só o peso, mas não, o próprio vaso obstruía a subida pelo tronco. Nem ele nem vaso iam, ficavam entalados. Impossível fazer progresso. Não demorou muito, ele desceu para descansar.

Jabuti era pertinaz. Tentou novamente, novamente fracassou, novamente viu que era impossível fazer progresso, novamente teve de descer. Já estava quase no chão, quando percebeu seu filho ali observando espantado a cena.

- Vá embora! - disse Jabuti rudemente - Não vê que estou ocupado?

- Mas, pai! - clamou o filho - nunca conseguirá chegar ao topo da árvore com um vaso pendurado na sua frente. Por que não o pendura atrás? Assim ele ficará fora do seu caminho.

Jabuti parou onde estava e pensou: “Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”

A esse pensamento, ficou tão desgostoso que soltou o vaso. A peça quebrou em muitos pedaços. Toda a sabedoria que continha esparramou-se, voou para longe e para toda parte.

Por essa razão é que fragmentos de saber são encontrados em todo lugar sobre a terra.

Uma boa pergunta a ser feita (capaz de nos fazer “coçar a cabeça”), ainda que agrilhoando-a aos territórios do próprio corpo, por quem com essa nossa escrita estabelece algum contato, poderia ser: “Por que iniciar uma produção textual sobre currículo recorrendo-se, como mote, a essa fábula?” Um olhar de relance muito provavelmente responderia à questão sem hesitação e

levaria o/a interrogador/a a observar, na fábula, a questão dos saberes, que tanto ocupou, mais que isso, *preocupou* Jabuti, a ponto de ter-lhe custado muitos anos de sua vida. E não estaria errado ao responder dessa forma. Pensar currículo é refletir sobre os modos como o conhecimento (os saberes) é selecionado, legitimado e imposto em detrimento de outras práticas/saberes, as quais, pensando-se com Santos (2009), são invisibilizadas, ou, em diálogo com Maldonado-Torres (2008), alocadas no esquecimento da condenação.

Um segundo olhar, talvez, atentar-se-ia também para os cuidados que Jabuti reservou à salvaguarda e à defesa de sua conquista: ele “guardou todas as peças de sabedoria dentro de um enorme vaso e o escondeu em um canto da casa”. Mas não parou por aí. Jabuti também buscou uma árvore “bem alta” capaz de não apenas assegurar a proteção do vaso e do seu conteúdo, mas também de deixá-los fora do alcance de todas/os, exceto dele mesmo.

Nas sociedades de tradição oral, essa “guarda” dos saberes, se pensarmos com Hampaté Bâ (2010) e Calvet (2011), fica nas mãos dos griôs ou dos *domas*. São eles os verdadeiros “sacos de fala”. Mas, contrariamente às inquietações de Jabuti, a tarefa que os ocupa é o compartilhamento dos saberes acumulados, obtidos ao longo de suas vidas, “de boca a ouvido”, sempre cautelosos com a não deturpação da palavra, porque ela tem poder.

A esse respeito, Vansina (2010, p. 139) relembra a fala de um estudante iniciado nas tradições orais: “O poder da palavra é terrível. Ela nos une, e a revelação do segredo nos destrói”. Desse entendimento também partilha Amadou Hampaté Bâ. Segundo esse tradicionalista, natural do Mali (2010, p. 169), é, “pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. [...] O homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela”.

Nas sociedades de tradição escrita, a guarda dos saberes cabe aos livros. Não só. Também compete aos laboratórios e às/aos suas/seus pesquisadoras/es, às academias e às/aos suas/seus professoras/es, às/aos juristas e aos códigos de leis elaborados, às/aos sacerdotisas/sacerdotes e aos livros sacralizados.

Obviamente, os modos de manejar e de compartilhar os conhecimentos e práticas são uma função intimamente atrelada à forma como determinada sociedade (ou comunidade) se organiza; e essa organização depende da visão de mundo ou das “sensibilidades do mundo” (Mignolo, 2017) que a mobilizam.

Espiando o pensamento ocidental moderno e, dentro dele, a escola, vemos que não são mais os “mais velhos” aqueles a quem devemos recorrer para alargarmos o olhar ou para praticarmos novas maneiras de fazer. Também a relação com a palavra (e já não mais a grafamos com inicial maiúscula) é outra. Ela já não tem poder<sup>4</sup> (nem precisa), também não estabelece vínculo com quem a convoca; ou, quando o faz, ele é ocasional e dependente das defesas manifestadas naquele momento e lugar. É bastante a obediência ao método. Ele, sim, nos conduz à verdade. Se todas as suas etapas forem seguidas, chegaremos ao conhecimento verdadeiro - e último, até que se prove e se comprove o contrário. Mas isso ainda não é suficiente. É preciso, para além disso, obedecer a uma determinada maneira de proferi-lo, dentro de um jogo discursivo atrelado a um regime de verdade. Acerca desse ponto, Foucault fala de uma certa aleturgia, ou seja, de “um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível” (Foucault, 2010, p. 46).

Os espaços formais (e essa não nos parece uma boa palavra - “oficiais” soa-nos melhor, talvez) de ensino e de aprendizagem são, por princípio, aletúrgicos: os instrumentos de avaliação não nos deixam mentir, nem as “qualificações” e “defesas” de dissertações e teses. Aleturgia é, por isso, uma forma de exclusão e, por via disso, de produção de interditos, visto que a não obediência aos procedimentos pré-determinados para se expor a verdade retira desta o direito de ser dita; e, se dita de qualquer modo, é-lhe subtraída, ou pelo menos reduzida, a condição de ser verdadeira.

---

<sup>4</sup> O poder a que nos referimos diz respeito àquele defendido por Amadou Hampaté Bâ, e que se faz presente, por exemplo, nos terreiros de Candomblé, quando, pela força da palavra, a Yá faz sua filha (no Axé) “virá no santo”.

Mas é possível alargarmos isso, se pensarmos que a modernidade nasce conectada à colonialidade (Quijano, 1992; Dussel, 2005) e que, por essa via, a partir do século XV, a relação entre a Europa e as regiões exploradas (tanto em seu espaço geográfico como nos corpos dos seus habitantes) segue *pari passu* a lógica sujeito-objeto, sendo, evidentemente, parte da Europa e dos europeus os sujeitos da relação (Quijano, 1992).

Em consequência disso, a nós parece que os procedimentos de interdição são indiscutivelmente estratégias de silenciamento do outro, são um conjunto de procedimentos que objetivam estabelecer hierarquias, exclusões e marginalizações. Atreiam-se, de acordo com Santos (2009), às manobras moderno/coloniais que visam ao erguimento de muros que separam “os deste lado da linha” e “os do outro lado da linha”, cujo objetivo é impingir uma cultura única e, por meio dela, produzir a inexistência de outros modos de fazer e de intervir, de pensar e de contribuir para a construção de uma sociedade equânime.

Mas voltemos àquela pergunta (Por que iniciar uma produção textual sobre currículo recorrendo, como mote, a uma fábula?), e às suas possíveis respostas. Um terceiro olhar, tendo maior tempo para leitura e reflexão, poderia, talvez, responder a essa questão elencando um conjunto de práticas/saberes que envolveu Jabuti na inquietação de buscar modos de alojamento e de vigilância de outros saberes/práticas por ele colhidos durante anos: “Num tempo quando o mundo ainda era novo, Jabuti se ocupava só em colecionar sabedoria. Essa tarefa custou-lhe muitos anos. Um dia, examinando a sua coletânea, descobriu que tinha obtido toda a sabedoria do mundo”.

Mas de que mundo veio essa sabedoria? Seria o mundo compreendido por todo o planeta (Terra), pela Via Láctea ou por todo o Universo já descoberto e por descobrir? Qual o real tamanho do mundo explorado por Jabuti? Parece tratar-se, em verdade, do mundo de Jabuti, o mundo por ele conhecido, explorado e interpretado. Não é apenas o mundo do Jabuti, mas, frisemos, um mundo *de* jabuti, experimentado por Jabuti (compreendem?). Pois bem, nesse

mundo, à guisa de jabuti, de Jabuti, saberes são, por ele, coletados, armazenados, cuidados e vigiados.

Mas, se pensarmos bem, nem mesmo num mundo de jabuti. jabuti conseguiu abarcar todos os saberes: “Olha só! Tenho toda a sabedoria do mundo em meu vaso. Apesar disso, sou tão tolo que meu próprio filho pode me ensinar a subir em uma árvore. Dei à minha coletânea de sabedoria uma finalidade inútil!”. O filho de Jabuti, um jabutizinho, encontrou em seu mundo (de jabuti) uma estratégia, não vista pelo pai (sublinhe-se: que havia “obtido toda a sabedoria do mundo”), para que ele, o pai, alcançasse o ponto mais alto da árvore.

A comprovação de que Jabuti havia coletado apenas saberes do mundo de jabuti, à maneira de Jabuti, também encontra guarida na forma descoberta por ele para preservá-los e protegê-los: “*Só se for no alto de uma árvore bem alta... Opa! Acho que é isso mesmo!* - finalmente exclamou com grande alegria. *Ninguém pensará em levantar os olhos para meu tesouro. Estará perfeitamente salvo até eu desejar usá-lo*”. Embora as árvores não sejam bem lugares onde jabutis possam ser encontrados, exceto se os puserem lá, é mais palatável pensar nessa possibilidade, até porque, como Jabuti buscava um local de difícil acesso, e, para ele, as árvores foram e são um ente da natureza de escalamento impossível, esconder o vaso em uma delas (e “bem alta”) seria um bom modo de evitar as “mãos bobas” e até mesmo de inviabilizar sua visualização (Quem já viu jabutis olhando para o céu?).

Não fosse jabuti, um jabuti, e sim um homem agarrado ardorosamente à vigilância de todos os saberes do seu mundo, os bancos centrais e as casas de moeda do planeta poderiam ser excelentes *locus* de guarda segura.

Enfim, certo é que aquele terceiro olhar, já penetrado pelos diversos elementos da fábula, mapearia, além dos conhecimentos armazenados no vaso, outras práticas às quais recorreu Jabuti, tanto para colher “toda sabedoria do mundo” quanto para contê-la num vaso e resguardá-la da astúcia de possíveis larápios.

Essa fábula africana, de tradição oral, intitulada *O jabuti e a sabedoria do mundo*, encerra uma moral - aliás, isso é bastante comum nos textos pertencentes a esse gênero literário. Não cremos, entretanto, que essa moral, originalmente, tenha sido uma referência aos estudos de currículo, e sim à inutilidade da contenção da sabedoria e à importância de seu compartilhamento. Ainda assim, acreditamos que ela, a fábula, incita e alimenta uma boa discussão sobre as práticas curriculares desdobradas, diuturnamente, nos espaços da chamada educação formal, mesmo que ambas, práticas curriculares e a fábula em lume, estejam assentadas em formas de vida distintas - é o que imaginamos.

## PELAS MALHAS DO CURRÍCULO: ENCANTOS E DESENCANTOS

O currículo é, muito provavelmente, o gargalo, o nó (de difícil desate) da educação. E não o é apenas porque simboliza os interesses hegemônicos de determinado grupo social, ou porque, no instante mesmo em que seleciona saberes e valores, efetiva a exclusão de modos outros de existência e, por conseguinte, de pessoas, se pensarmos com Santos (2009). Não o é tampouco porque configura território em contestação, em embate contínuo, ecoando, aqui, expressões de Tomaz Tadeu da Silva (2010). Também não o é, menos ainda, porque ele (o currículo), apesar dos institutos pedagógicos nos quais se encontra repartida historicamente a educação, acomoda em si as diversas instâncias componentes do processo de ensino e de aprendizagem (projeto político-pedagógico, avaliação, planejamento etc.), que o engravidam ou que vêm à luz por seu intermédio.

O que faz verdadeiramente do currículo um nó de difícil desate é sua compleição no território do discurso, em vez do entendimento pretérito que o enquadrava como teoria.

O deslocamento de “teoria” para “discurso” produz um movimento importante: a implicação dos sujeitos naquilo que se produz. Noutras palavras, é na linguagem e pela linguagem que o entorno e tudo que nele há (inclusive

os sujeitos) são construídos. Portanto, compreender o currículo enquanto objeto discursivamente produzido exige daqueles que assim o entendem um comportamento flexível e movente, visto que o entendimento de qualquer prática e/ou conceito fora do *lócus* em que circulam é, no mínimo, ou redução de seus significados, ou aleijamento de seu uso, ou simplesmente má-fé. Resultando disso que “nenhum saber poderá, assim, ser elevado à condição de padrão a partir do qual será aferida a validade dos outros saberes sem considerar as condições situadas da sua produção e mobilização e as suas consequências (Nunes, 2009, p. 233). Noutros termos: os saberes encontram sua validação nos territórios onde eles são erguidos e experimentados; ou, como repetiria o provérbio africano: “Não se pode pentear uma pessoa quando ela está ausente” (*apud* Hampaté BÂ, 2010, p. 175).

Logo, recorrer à determinada epistemologia para reconhecer ou incluir qualquer prática sociocultural - ou, d’outra forma, invalidar e excluir - é uma postura que reforça preconceitos, discriminações e racismos. Negritamos isso porque consideramos urgente a compreensão de currículo como ferramenta que envolve (e é envolvida por) uma teia de perspectivas e estratégias que, se tensionadas, podem apontar possibilidades outras de caminhar.

Essa percepção nos conduz a duas asserções que envolvem Alfredo Veiga-Neto. Na primeira, o professor sublinha que o currículo é geometricamente construído (Veiga-Neto, 2002). Ocorre que, na escola, diferentemente do que concluímos da leitura que abriu esta escrita, a espacialização requer (e cada vez mais) divisões específicas. E não tão somente os saberes são compartimentalizados, geometrizados; porquanto, o corpo também é alvo dessa geometrização. E não podemos esquecer que saberes e corpos, à luz de Sodré (1988), são também territórios.

A segunda asserção, a partir de Veiga-Neto, ele a faz em companhia de Sílvio Gallo: o currículo é disciplinar. As disciplinas não apenas determinam os modos de fazer e de saber, mas também estabelecem os modos de agir e de ser: disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências - e nisso podemos, tranquilamente, inserir o currículo - quanto domesticar os corpos e as vontades

- e nisso podemos também, tranquilamente, inserir o currículo (Gallo; Veiga-Neto, 2007).

Essa abordagem de disciplina e de currículo, proposta por Veiga-Neto e por Sílvio Gallo, escolta-nos a outra percepção. Desta feita, aludimos à ideia de “processos de abjeção”, sobre os quais discorre Thomas S. Popkewitz. O pensador estadunidense a eles se refere quando analisa as reformas educacionais americanas: “Meus estudos sobre a reforma escolar [nos Estados Unidos] pretendem entender *como as inscrições da diferença e da representação criam exclusões e abjeções* em seus esforços para incluir” (Popkewitz *apud* Lima; Gil, 2016, p. 1136, *itálicos nossos*).

Pensar o currículo como instrumento geometricamente construído, capaz de compartimentalizar saberes e corpos; entendê-lo como ferramenta disciplinar, responsável pela segmentação dos saberes e, também, pela adequação e domesticação dos sujeitos, segundo certo padrão e desejo; e/ou de exclusões e de abjeções, se preferirmos ecoar Popkewitz (2011), é imprescindível ao desenvolvimento de qualquer prática educativa que se pense democrática ou decolonial. E isso se torna ainda mais urgente quando nos referimos às escolas localizadas em territórios de fronteira - e há possibilidade de não as haver nesses lugares?

### **Currículo: uma porção (interessada) da cultura**

Conforme Forquin (1993), a relação entre escola e cultura é embrionária, orgânica. No que concerne à educação, trata-se de um processo regido, inevitavelmente, por conhecimentos, valores, crenças, competências e hábitos. Há sempre alguém que se responsabiliza pela educação de outro alguém. É na estreiteza dessa relação que aqueles elementos se fazem presentes, medeiam e justificam o encontro entre quem se propõe a ensinar e quem objetiva aprender. Noutras palavras: aquilo que se convencionou como conteúdo escolar representa, em verdade, uma porção da cultura que se considera como relevante e, por isso mesmo, digna de transmissão: “Neste sentido pode-se

dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Forquin, 1993, p. 14). Mas qual cultura?

Assim, a tarefa da escola seguiria uma correnteza retilínea e suave, porquanto o que ensinar (o conteúdo curricular) já estaria dado; com isso, restaria às/aos aprendentes absorver, recorrendo à memorização e à imitação, tudo aquilo definido (por um grupo privilegiado de humanos: homens, brancos, europeus) como digno de incorporação.

A questão é que “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”. Esse provérbio, segundo Santos Júnior (2010), compõe o acervo de sabedoria do povo Haussa (ou Hauçá), que habita principalmente o norte da Nigéria e o sudeste do Níger. Os leões precisam falar e, nós, por nosso turno, precisamos ouvir suas narrativas. Mesmo porque a cultura condiciona a visão de mundo, tem uma lógica própria e a dinamicidade lhe é concernente (Laraia, 1986).

Em Lopes e Macedo (2011), após transcurso pelas idas e vindas da construção do conceito de cultura, encontramos a relevância dos Estudos Culturais nessa trajetória, enquanto movimento com ênfase no social e de articulação entre cultura e poder. Seguindo Stuart Hall, para quem “[...] todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (*apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 202), as autoras “definem” cultura como aquilo mesmo que permite a significação. É nessa acepção que nos interessa pensar o currículo, ou seja, como artefato histórico-cultural e político construído num campo de significação e construtor de significados.

Macedo (2006, p. 105 [*sic*]) entende currículo “como um híbrido em que as culturas negociam com-a-diferença” - e como um híbrido pós-colonial. E, além de atrelar a noção de currículo às perspectivas culturais, o que, aliás, é substancial nas teorias pós-críticas (Silva, 2010), também convoca a ideia de hibridismo, presente em Homi Bhabha, para compor a compreensão dessa noção. Para este último autor, “os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação

da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexos de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição” (Bhabha, 1998, p. 20, *itálicos do autor*).

Ainda para o professor indiano, as diferenças são negociadas historicamente e buscam conferir “autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (idem, p. 21). Parece ser a partir desse hibridismo, dos processos de negociação que sustentam o currículo e das práticas que dele emergem e que o erguem que Macedo (2006, p. 105) apresenta “uma definição alternativa de currículo que o perceba como um espaço-tempo de fronteira entre saberes”. Essas são vias que também nos ajudam a pensar o currículo como uma encruzilhada.

Dialogando, pois, com as dinâmicas próprias de “fronteiras”, não nos restringindo aqui a um recorte geográfico, mas considerando também as diferentes zonas de contato, como propõe Santos (2002), nas quais distintas práticas culturais se embatem e negociam entre si, algumas perguntas vêm à baila: Nas escolas localizadas nesses espaços/tempos de fronteira, como são concretizados os currículos? Como os processos de significação (que podem também ser compreendidos como processos de subjetivação) se movem e/ou são mobilizados pelos indivíduos que participam de diferentes práticas de existência, de resistência e de reexistência?

Creemos que as escolas localizadas em regiões outrora colonizadas e que permanecem no estatuto da colonialidade são, “por natureza”, espaços/tempos em que encontros, desencontros (e até mesmo confrontos) culturais desdobram-se diuturnamente: são sempre, em maior ou menor grau, regiões de fronteira, são encruzilhadas. Como, então, é implementado o currículo nesses espaços/tempos?

Compreender como se relacionam as culturas que participam das cenas numa zona de contato talvez seja o melhor percurso a ser trilhado, ao se atribuir o objetivo de construir algumas possíveis respostas às questões acima elencadas. Nessas zonas, duas ou mais culturas distintas ocupam e/ou disputam o mesmo espaço geográfico (e dimensão simbólica), num mesmo intervalo

temporal, e suas dinâmicas seguem os fios e as redes, com maior ou menor tensão, conforme se movimentam as relações de poder, normalmente assimétricas, que constituem e que atravessam esse emaranhado. O colonialismo, a escravização e as comunidades afrodiaspóricas são bons exemplos de situações em que as formas de vida se moveram/movem em zonas de contato.

Esse jogo de forças, que, de algum modo, perfila as zonas de contato, levou-nos a pensar na transcrição feita por Woodward (2009), no artigo intitulado “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, do texto do escritor e radialista Michael Ignatieff, a respeito da guerra na antiga Iugoslávia. A narrativa do radialista se faz a partir de um diálogo efetuado entre ele e um soldado sérvio - reservista cansado, que preferia estar em casa, na cama, como descreve Ignatieff. O radialista enfatiza que, antes da guerra, os milicianos, sérvios e croatas, foram à escola juntos; “alguns deles trabalhavam na mesma oficina; namoravam as mesmas garotas” (Woodward, 2009, p. 07).

Ignatieff, durante a conversa com o soldado, afirma não conseguir ver diferenças entre sérvios e croatas e lança ao seu interlocutor a seguinte pergunta: “O que faz vocês pensarem que são diferentes?”. O homem interrogado recolhe um maço de cigarro do “bolso de sua jaqueta cáqui” e declara: “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas”. “Mas eles são, ambos, cigarros, certo?”, questiona o radialista. Incomodado com a observação de Ignatieff, o sérvio assevera: “Vocês estrangeiros não entendem nada”. E sentindo-se, talvez, insatisfeito com essa sua afirmação, complementa: “Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs” (idem, pp. 07-08).

De acordo com Santos (2002, p. 268 [sic]), as zonas de contato podem ser definidas como “campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem”. Por conseguinte, mesmo que as tensões lhes sejam inerentes, em maior ou menor grau, há sempre a possibilidade de trocas de modos de ser e de fazer. Ainda de

acordo com esse sociólogo, há duas zonas de contato que constituem a modernidade ocidental: a zona epistemológica, “onde se confrontam a ciência moderna e o saber ordinário”, e a zona colonial, “onde se defrontam o colonizador e o colonizado”. Essas “são duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade de poder entre elas” (2002, p. 268 [sic]). Da maneira que enxergamos, de um modo ou de outro, zonas de contato são sempre encruzilhadas.

Não obstante, segundo essa mesma obra de Santos, é possível, a partir de um trabalho de tradução, que nesses contatos entre saberes e práticas tornem-se plausíveis a identificação e a escolha daqueles elementos (das culturas em cena) que são melhor traduzíveis, os quais, por isso mesmo, melhormente contribuem para uma convivência democrática entre os saberes e os sujeitos que os utilizam no seu cotidiano.

Nas zonas de contacto multiculturais, cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser seleccionados para confronto multicultural. Em cada cultura há aspectos considerados demasiado centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contacto pode representar ou aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura (idem, ibidem [sic]).

Para nós, é bastante verossímil que as escolas implantadas em regiões de afrodiáspora se corporifiquem, mesmo que não haja reconhecimento formal dessa realidade, como uma forma de vida multicultural (e não necessária e formalmente intercultural), na qual as zonas de contato se erguem tanto epistemologicamente quanto de modo colonial, já que os saberes que, nela, mobilizam e justificam o currículo assumem claramente vínculos com o pensamento ocidental moderno, que é abissal: em nosso entendimento, ainda que, do ponto de vista físico, o colonizador não se faça presente nesses espaços, ele efetivamente se manifesta *na* e *através* das práticas curriculares hegemônicas.

**Currículo: é possível fazer uma escola que nos encante**

Olhando a escola que temos e a maneira como ela tem se movimentado nas comunidades quilombolas, para nós é evidente como as zonas de contato, epistemológica e colonial, são erguidas a olhos vistos. E esse erguimento é tão potente e escancarado que, convocando Freire (1983), pensamos que a escola atua no âmbito da invasão cultural, uma vez que suas ações e, conseqüentemente, seu currículo sustentam-se nas ideias de conquista, de manipulação e de massificação.

Ainda assim, e retomando a conversa com Santos (2002), pensamos ser possível, a partir do trabalho de tradução, produzir coletivamente um currículo outro, assente numa interculturalidade que a própria zona de contato produz: quando pensamos as zonas de contato como espaços/tempos híbridos - de fronteira, de encruzilhada - e o currículo como um artefato cultural em que esse hibridismo encontra-se assentado, ainda que, do ponto de vista de sua formalização, os saberes subalternizados tendam à invisibilização, torna-se viável o erguimento de uma escola capaz de impedir as tentativas de apagamento ou, pelo menos, capaz de contribuir com a costura de interações entre os saberes diversos, mesmo que, inicialmente, assimétricas.

A discussão que neste momento fazemos está interessada em pensar não apenas o currículo como um artefato cultural híbrido (de fronteira, de encruzilhada), o que nos parece inquestionável, mas também objetiva desnudar nele a colonialidade que lhe é fecundante - e que ele também fecunda -, a qual, por isso mesmo, trabalha em direção à manutenção dos processos de hierarquização (sociedades metropolitanas x territórios coloniais), de subalternização (colonizador x colonizado) e de dependência.

Para Mignolo, a modernidade é irmã siamesa da colonialidade. Ou seja, os processos que ergueram aquela, também elevaram essa:

A partir deste momento, do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder (Mignolo, 2005, p. 34 [sic]).

A questão, no entanto, que deve arrastar nossas reflexões transita pelas empreitadas de entendimento dos modos pelos quais a segunda irmã, a colonialidade, convertida em fonte e em ferramenta de sustentação da primeira, foi conceptualizada e utilizada ao longo de sua vida; importa também descobrirmos ou engenharmos estratégias e ferramentas capazes de reverter (e não de inverter) essa situação: de um lado, têm-se as regiões metropolitanas que se tornaram hegemônicas graças à exploração e à subalternização de regiões e de pessoas reais; de outro, os territórios e indivíduos literalmente sangrados para benefício das primeiras.

E esses processos (de colonialidade) continuam atravessando nossos espaços/tempos de existência porque se encontram encravados no imaginário do mundo ocidental moderno/colonial. Segundo Glissant (*apud* Mignolo, 2005, p. 33), “o ‘imaginário’ é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma”. E, como não é possível, de acordo com Mignolo (2005), promover apartamento entre modernidade e colonialidade, o “imaginário” construído por aquela (a modernidade) certamente impôs os elementos constitutivos do imaginário dessa (a colonialidade), ou pelo menos causou grandes interferências nestes.

É imperativo ratificarmos: a colonialidade se efetiva no poder, no saber e no ser. Para Quijano (2005, p. 125), “a colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações”. Esse mesmo autor fotografa ainda as duas implicações do poder colonial que são decisivas: 1) “todos aqueles povos [astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas etc., na América; e achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc., na África] foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas”; 2) “sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (2005, p. 127).

Para Ballestrin (2013, p. 99), a colonialidade do poder “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas

econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. Por conseguinte, “o conceito de colonialidade do poder assume duas pretensões: denuncia a continuidade dos processos de dominação colonial, mesmo após a independência dos países colonizados”; e “possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade” (Grosfoguel *apud* Ballestrin, 2013, p. 100).

Num e noutro caso, segundo nosso entendimento, o currículo pode simbolizar uma ferramenta potente no que concerne à feitura de uma prática escolar politicamente situada e conscientemente inserida nos processos de resistência às tentativas de apagamento das práticas culturais existentes e validadas no cotidiano dos grupos humanos, nos quais elas foram/são erguidas, independentemente de sua localização geográfica e do seu pertencimento étnico e social. Num e noutro caso, pensamos serem elementos do currículo e funções das professoras e dos professores, juntamente aos deveres das educandas e dos educandos, a pesquisa contínua de modos outros de existência e a atenção permanente às práticas socioculturais assentes numa monocultura totalizante e totalitária, cuja consequência é a produção do epistemicídio, ou seja, “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos; Meneses, 2009, p. 10), o que ratifica a ideia de invasão cultural presente em Freire (1983).

Castro-Gómez (2005) nos lembra que a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se situam numa mesma matriz; e, ao afirmar que a “Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (2005, p. 84), esse autor revela como o pensamento europeu, para o alcance de seus fins, recorrendo às Ciências Sociais (produzidas nos séculos XVII e XVIII), estabeleceu estágios de aperfeiçoamento da espécie humana (em cuja base se encontravam as sociedades indígenas americanas, caracterizadas pela selvageria, pela barbárie e pela plena ausência de ciência e de escrita; no topo, obviamente, estavam as sociedades europeias onde reina a civilidade). E continua afirmando que esse mesmo pensamento, como

corolário dos posicionamentos anteriores, também produz “conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros” (Castro-Gómez, 2005, p. 84) que permearam por inteiro “os modelos analíticos das ciências sociais” (idem, *ibidem*).

A escola se insere nesse cenário como um instrumento colonizado e colonizador, mas não precisa sê-lo: ela pode (e cremos que deveria) funcionar segundo o registro da decolonialidade, sendo essa uma possibilidade bastante viável; outra possibilidade é o reconhecimento de outros ambientes (“não-formais”?) de ensino e de aprendizagem, muito presentes, aliás, nos espaços/tempos de práticas culturais tradicionais: os terreiros de Candomblé (de Umbanda, de Tambor de Mina), as rodas de Capoeira, as parlendas, os provérbios, os trava-línguas e as adivinhações, as “contações” de histórias, os brinquedos e as brincadeiras tradicionais, as práticas dos artesãos e dos pescadores, os movimentos sociais organizados; enfim, há um universo imenso em formas de vida diversas nas quais, ao lado da escola, apesar dela ou em sua ausência, as pessoas ensinam e aprendem umas com as outras (e com o meio: ambiente, social, cultural), e movimentam suas vidas compatibilizando e compartilhando práticas.

Embora estejamos aqui pensando no currículo e nos modos como esse instrumento encontra-se embrionariamente vinculado à colonialidade (do poder, do ser e do saber), reconhecer a existência e a potência de outras práticas educativas é uma agenda importante para a empreitada de combate a esse processo de continuidade da exploração e da discriminação, qualquer que seja ela.

Por fim, nunca é demais negritar que a imposição de modelos eurocêntricos não implica somente o apagamento de saberes (epistemicídios), ela concebe também desencantamentos. Mas não anula de uma vez por todas a possibilidade de rupturas, de esgarçamentos, de revolução.

## ENCRUZILHANDO O CURRÍCULO PARA ENCANTÁ-LO

Um bom modo de decolonizar o currículo é movendo-o pelas encruzilhadas. Isso porque o fazer decolonial é, como assinala Mignolo (2017), uma prática fronteiriça, ou seja, um conjunto de atitudes que tensiona as formas de colonialidade que se arrastam desde o final do século XV. Por outro lado, “praticar a encruzilhada nos aponta como caminho possível a exploração das fronteiras, aquelas que, embora tenham sido construídas *a priori* para cindir o mundo, nos revelam a trama complexa que o codifica” (Rufino, 2017, p. 41).

Contrariamente, o currículo que temos funciona como instrumento estratégico da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ou seja, ele, engenhosamente, atua como ferramenta de instauração da classificação hierárquica dos indivíduos, segundo o grupo étnico-racial de pertencimento, o gênero e a região de origem (Quijano, 1992; 2005); funda a diferença colonial, responsável pela subalternização cultural, política e subjetiva das ex-colônias por certas regiões da Europa (Mignolo, 2005); inscreve as linhas abissais (Santos, 2009), as quais instituem as epistemologias do Norte como as únicas dignas de credibilidade, impondo-as, por conseguinte ao Sul global; e institui ainda o epistemicídio e o desencantamento.

Por isso, Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que o pensamento ocidental moderno é abissal, uma vez que, ao desenhar as linhas abissais, ele promove imediatamente dicotomias entre saberes e pessoas reais. Dito de outra forma, o pensamento abissal moderno aloca “do outro lado da linha” todo e qualquer conhecimento inaderente àquele que se encontra “deste lado da linha” (a ciência moderna, a filosofia ocidental, a teologia judaico-cristã). Mas ele não faz apenas isso: nessa “zona do não ser”, são inseridas também as pessoas que realizam tais práticas.

Nessa zona são encerrados tudo e todos que se movem por formas não canônicas de se relacionar com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Nela, encontram-se também aquelas e aqueles que, em vez de adotarem uma visão de mundo, fazem uso de “sensibilidades do mundo” (Mignolo, 2017). Ali pratica-

se ainda o esquecimento dos condenados e da condenação (Maldonado-Torres, 2008), decretando-se a morte.

Em relação ao currículo que temos e que, historicamente, vem contribuindo para a construção de sujeitos, de escolas e de sociedades, para nós é ponto pacífico que ele se *alimenta do* e *alimenta o* pensamento ocidental moderno, que é colonial e abissal, e que empurra saberes e pessoas reais, que destoam do modelo eurocêntrico, para a “zona do não ser”.

Mas esse não é, necessariamente, um caráter imutável do currículo, inobstante tenha sido essa a característica que guiou, ao longo da história, o seu comportamento. O pensamento pós-abissal, proposto por Santos (2009), pode nos ajudar a ensaiar um currículo outro, e a ecologia de saberes (que entendemos como uma prática de encruzilhada) apresenta-se como um desses caminhos.

Para Santos (2009, p. 47), “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância”. E mais: ainda segundo o professor português, a ecologia de saberes promove a justiça cognitiva e reconhece os limites internos e externos de todo e qualquer conhecimento (os conhecimentos não são completos em si mesmos, pois o seu êxito depende de seu caráter trans-escalar); e continua: “central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre cultura e acção, mas antes a distinção entre acção conformista e aquilo que designo por *acção-com-clinamen* (Santos, 2009, p. 55, itálicos no original [*sic*]); ou seja, a ruptura criativa com a inércia, o que interpretamos como uma atitude decolonial.

Um currículo inspirado em encruzilhada, seguindo Rufino (2017), ou na ecologia de saberes, conforme Santos (2009), exigirá o atravessamento de fronteiras epistemológicas para a reflexão e para a discussão de pensares e de fazeres em qualquer área de conhecimento. Isso não significa a pulverização das diferenças. Mas, ao contrário, advoga a quebra das desigualdades (ou no mínimo a redução significativa delas), a partir do (re)conhecimento, da valorização e da partilha das distintas maneiras de diálogo que os diversos

grupos humanos construíram e constroem consigo mesmos, com o outro e com o meio que os envolve.

Para colocarmos o currículo na encruzilhada, ou para inaugurarmos nele a ecologia de saberes, uma tradução (inter)cultural se faz emergente. A “tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]” (Santos, 2002, p. 262).

O trabalho de tradução parte do reconhecimento da existência de diferentes práticas culturais e da impossibilidade de completude de todo e qualquer conhecimento. Santos denomina esse último reconhecimento de “universalismo negativo”: “a ideia da impossibilidade da completude cultural” (2002, p. 264). Sendo assim encaradas, as traduções podem contribuir para o erguimento de currículos-encruzilhadas, assentes em práticas decoloniais.

Quando pensamos em um currículo que possa se mover por práticas decoloniais, não pretendemos apenas combater o discurso hegemônico nem propor um meta-discurso. Estamos, em verdade, pleiteando a arquitetura de currículos moventes - característica imprescindível aos currículos-encruzilhada -, capazes de abarcar, a partir de um trabalho de tradução e de relações horizontalizadas, dialógicas e inusitadas entre os saberes e os sujeitos, a multiplicidade de pensares e de práticas; ou seja, currículos capazes de acolher a diversidade de formas de vida com suas características específicas, as quais descobriram e/ou inventaram modos próprios de conviverem e de dialogarem com o entorno. Esse currículo deve trafegar também pela ideia de coletividade, de solidariedade, de partilha.

Para concluirmos, gostaríamos de frisar, segurando com firmeza a mão de Sodré (1988), que o currículo é um território, ainda que simbólico. A escola  , também, um território e o   física e simbolicamente. Os corpos que se movem no interior da escola e que d o a ela sentido e significado são todos territórios. Esses territórios se entrecruzam, produzem encruzilhadas e, com isso, o insólito sempre eclode, mesmo que optemos por não enxergar, ou que,

por causa dos diversos véus que encobrem nossos olhos, não percebamos o novo, não identifiquemos a novidade.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampaté. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2ª ed. Brasília: Unesco, 2010, p. 167 - 212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11, Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 395 p.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 8/2012*, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2025.

CALVET, Luis-Jean. *Texto oral e tradição escrita*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 151 p.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 80-87. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. Clacso - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005. 34 p. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5\\_Dussel.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf). Acesso em: 15 abr. 2025.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993. 2001 p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos Vivos - Curso no Cóllege de France, 1979-1980 (excertos)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010. 186 p.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. *Educação*. São Paulo: Segmento, n.º 03 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar. 2007, p. 16-25.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 4, out./dez. 2016, p. 1125-1151. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KL8cBfPKQCQ5bVbxDFdTpKj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteira*, v.6, n.2, jul/dez, 2006, p.98-113. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17030197-Curriculo-politica-cultura-e-poder-1.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março 2008, p. 71-114. Disponível em: [https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado\\_Torres\\_Topologia\\_rccs-695.pdf](https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2005, p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, p. 12-32. Disponível em:

file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/MIGNOLO%20-%202017%20-%20Desafios%20Decoloniais%20Hoje.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 215-242. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas [38], janeiro/abril, 2011, p. 361 - 394. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1575/1461>. Acesso em: 15 abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005a, p. 107-130. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidade/razionalidade. *Perú Indíg*, 13(29), 1992, p. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RUFINO, Luiz. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: [https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese\\_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf](https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-72. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro 2002, p. 237-280. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. 532 p. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 154 p.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988. 165 p.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2ª ed. Brasília: Unesco, 2010, p. 139-166. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, agosto/2002, p. 163-186. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 7-72.

Recebido em: 30/05/2024  
Aprovado em: 30/04/2025  
Publicado em: 11/09/2025