

## A PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO CONTRAPONTO À COLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: possibilidades a partir da prática não escolar de um programa social

*Glaucio Luiz Mota*  
*Ana Maria Eying*

### Resumo

A perspectiva educacional que transita nas políticas e práticas escolares resulta de influências do meio social e cultural, principalmente do campo político e econômico. Assim, as frequentes reformas em prol de interesses mercadológicos operam sob novas formas de colonização, reproduzindo no currículo educacional as características hegemônicas opressoras da sociedade. Nessa direção, o presente artigo investiga as influências de práticas não escolares na vida de educandos/as e egressos/as de um programa social. Os procedimentos metodológicos compreenderam entrevistas estruturadas, rodas de conversa e análise documental. Os dados obtidos demonstram o impacto das práticas do programa social, com destaque para a participação dos/as educandos/as, dos/as educadores/as e da comunidade educativa no êxito da proposta. Os resultados da análise do programa social permitem elencar aspectos para ampliar o debate sobre as possibilidades de decolonialidade diante de currículos colonizados. Assim, a colonização do currículo encontra seu contraponto na Pedagogia Decolonial que, por sua vez, pode contribuir nos processos de consciência crítica de seus envolvidos. Portanto, outras práticas pedagógicas podem ser desdobradas na perspectiva decolonial sobre o currículo, para pensarmos alternativas decoloniais de educação, visando uma sociedade decolonial.

**Palavras-chave:** colonização do currículo; decolonialidade; pedagogia decolonial.

## THE DECOLONIAL PERSPECTIVE AS A COUNTERPOINT TO THE COLONIZATION OF THE CURRICULUM: possibilities from the non-school practice of a social program

### Abstract

The educational perspective that permeates school policies and practices is influenced by the social and cultural environment, particularly political and economic factors. Thus, frequent reforms aimed at market interests operate under new forms of colonization, reproducing the oppressive hegemonic characteristics of society in the educational curriculum. In this sense, this article investigates the influence of non-school practices on the lives of students and graduates of a social program. The methodological procedures included structured interviews, discussion groups, and document analysis. The data obtained demonstrate the impact of the social program's practices, highlighting the participation of students, educators, and the educational community in the success of the program. The results of the analysis of the social program allow us to identify aspects that broaden the debate on the possibilities of decoloniality in the face of colonized curricula. Thus, the colonization of the curriculum finds its counterpoint in decolonial pedagogy, which, in turn, can contribute to the processes of critical consciousness of those involved. Therefore, other pedagogical practices can be developed within the decolonial perspective on the curriculum, to consider decolonial alternatives for education, aiming at a decolonial society.

**Keywords:** colonization of the curriculum; decoloniality; decolonial pedagogy.

## LA PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO CONTRAPUNTO A LA COLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO

posibilidades desde la práctica no escolar de un programa social

### Resumen

La perspectiva educativa que permea las políticas y prácticas escolares se ve influenciada por el entorno social y cultural, en particular el político y económico. Así, las frecuentes reformas orientadas a los intereses del mercado operan bajo nuevas formas de colonización, reproduciendo las características hegemónicas opresivas de la sociedad en el currículo educativo. En este sentido, este artículo investiga la influencia de las prácticas no escolares en la vida de estudiantes y egresados de un programa social. Los procedimientos metodológicos incluyeron entrevistas estructuradas, grupos de discusión y análisis documental. Los datos obtenidos demuestran el impacto de las prácticas del programa social, destacando la participación de estudiantes, educadores y la comunidad educativa en el éxito del programa. Los resultados del análisis del programa social permiten identificar aspectos que amplían el debate sobre las posibilidades de la decolonialidad frente a los currículos colonizados. Así, la colonización del currículo encuentra su contrapunto en la pedagogía decolonial, que, a su vez, puede contribuir a los procesos de conciencia crítica de los involucrados. Por tanto, se pueden desarrollar otras prácticas pedagógicas dentro de la perspectiva decolonial del currículo, para considerar alternativas decoloniales para la educación, apuntando a una sociedad decolonial.

**Palabras clave:** colonización del currículo; decolonialidad; pedagogía decolonial.

### INTRODUÇÃO

Vivemos um cenário educativo que sofre a influência do neoliberalismo, ou seja, de interesses economicistas nas políticas educacionais e nas práticas de currículo, sendo este um fator que instrumentaliza e mantém a colonização do currículo escolar (Gomes, 2012, 2021). Essa influência pode invisibilizar direitos e dificultar o acesso a conhecimentos emancipadores, facilitando a formação de *jovens empregáveis* como *mercadoria para o emprego* (Arroyo, 2007). A opressão e a subalternização, impostas por esse modelo econômico, podem ser enfrentadas pelos contrapontos de uma educação transformadora, com base na conscientização, e fundamentada na proposta educativa freireana (Freire, 1979, 1981, 1987, 1992), aliada aos argumentos e à prática da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009) que se fundamenta no pensamento decolonial latino-americano<sup>1</sup> (Quijano, 2005; Mignolo, 2003, 2004; Maldonado-Torres, 2019). O pensamento decolonial explicita a colonização e a escravidão, no continente latino-americano, como elementos fundantes da ordem moderna/colonial que se extravasam nas políticas e práticas educativas. Esses aportes teóricos são basilares para a crítica ao currículo colonizado, bem como à crítica à educação que forma jovens empregáveis, enquanto parte do resultado do processo colonizador na educação.

A pesquisa que serve de referência para este artigo apresenta um estudo que “[...] resulta da consecução de propósitos conjuntos para o fortalecimento de políticas e programas com ações efetivas para a garantia de direitos das crianças e dos adolescentes [...]” (Eyng, 2019, p. 46). A

<sup>1</sup> Para Mignolo (2010), o pensamento decolonial é uma *fratura* na pós-modernidade e no pós-colonialismo, com seus autores eurocêntricos e que desconsideram totalmente, ou em grande parte, os conhecimentos latino-americanos em suas concepções. Pesquisadores latino-americanos dissidentes dessas concepções eurocêntricas criaram o Grupo Modernidade/Colonialidade em 1998, dando *continuidade* ao pensamento decolonial latino-americano, com a sistematicidade de publicações e eventos acadêmicos (Ballestrin, 2013).

garantia de direitos é parte fundamental de uma educação que visa à transformação social, numa perspectiva decolonial.

A referida pesquisa, que analisou seis programas sociais em quatro países, foi articulada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em parceria com o Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente (IIN) e com a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), que resultou no relatório *Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional* (Eyng, 2019). A investigação lançou mão dos procedimentos de: entrevistas estruturadas<sup>2</sup>, rodas de conversa<sup>3</sup> e do procedimento de análise documental<sup>4</sup>, considerando as percepções de educandos/as, educadores/as e familiares dos/as educandos/as sobre como os programas investigados abordam direitos humanos em suas propostas educativas.

Os programas sociais<sup>5</sup> são modalidades educativas que ofertam políticas educacionais e/ou de assistência social, no atendimento de crianças e jovens. Os dados advêm de um programa social situado na Zona Leste da cidade de São Paulo, o qual oferta práticas educativas não escolares<sup>6</sup>, cuja escolha se deve ao fato de sua proposta pedagógica ser alinhada às perspectivas de educação crítica e decolonial.

Nesse contexto, o objetivo que orienta a análise neste artigo é identificar práticas críticas com feições decoloniais num programa social não escolar, tendo a decolonialidade como mote para pensar uma educação outra. Assim, as percepções dos sujeitos sobre a proposta educativa do programa social, sustentada pela conscientização de seus direitos, confirmam que as práticas no programa social possuem feições decoloniais e que podem indicar caminhos para a necessária reflexão sobre a decolonialidade na educação.

## CONTRAPONTO PARA A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

O capitalismo e suas estratégias globalizadas, por meio do neoliberalismo, adentram nas políticas de modo geral, não sendo diferente em relação às políticas educacionais e curriculares. Sob a tutela de princípios como “[...] competitividade, competência, produtividade, empreendedorismo, projeto de vida, protagonismo” (Rodrigues, Alves Albino, 2021, p. 02-03), colocam-se tais princípios à frente de uma educação que poderia ser abertamente

<sup>2</sup> A entrevista “[...] permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke, André, 1986, p. 34). As entrevistas estruturadas possibilitam a *obtenção de resultados uniformes* (Lüdke, André, 1986, p. 34) e comparações estatísticas.

<sup>3</sup> Com base nos estudos de Warschauer (2004), Moura e Lima afirmam que, “[...] a roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (Moura, Lima, 2014, p. 99).

<sup>4</sup> A análise documental é “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke, André, 1986, p. 39). Este procedimento mobiliza o acesso a momentos históricos passados, sendo fonte para certificação de determinadas informações.

<sup>5</sup> Organizações não governamentais, instituições sem fins lucrativos, ou convênios estabelecidos entre instituições e governos podem apresentar distintas abordagens curriculares em relação aos currículos da educação básica. Contudo, estas instituições sem fins lucrativos, as organizações não governamentais (ONGs) e as organizações da sociedade civil (OSC) podem ter sua gestão fundamentada ou influenciada pelo pensamento neoliberal. Tendo ou não essa influência, os currículos não escolares têm tendência a apresentar uma pedagogia mais aberta para as questões sociais.

<sup>6</sup> Há o entendimento entre autores, como Gadotti (2012), de que a educação possui um campo social descrito como não formal ou não escolar, com abordagens que reforçam a participação, a interculturalidade, os direitos, a política e a cidadania. Contudo, para o autor, essa abordagem social não deveria ser exclusiva da educação não formal ou não escolar, mas deveria estar presente em todas as modalidades de educação.

sociotransformadora, a exemplo da proposta educativa freireana (Freire, 1979, 1981, 1987, 1992), mas acaba concorrendo com o consumismo e a exploração do trabalho.

Um movimento de apoio ao neoliberalismo é o neoconservadorismo. Com suas táticas para descredibilizar essa proposta de educação transformadora e com a perseguição a educadores/as, o neoconservadorismo cria um cenário de crise moral e de necessidade de reforma. Na mobilização de discursos reformistas sobre a educação, que ajudam a encobrir intencionalidades neoliberais, “[...] o currículo toma a feição de uma espécie de janela do mundo, responsável por conduzir os interesses dos grupos que tentam, incansavelmente, estabelecer o que deve ou não ser aprendido e ensinado, utilizando-o como instrumento imprescindível aos inúmeros usos políticos” (Rodrigues, Alves Albino, 2021, p. 02). Essa janela pode potencializar a colonização do currículo, promovida e financiada por organismos internacionais e pelo mercado, que visa influenciar a educação, indicando e até impondo o que pode e o que não pode ser ensinado.

O currículo no território latino-americano foi colonizado por conhecimentos e saberes, como consequência da opressão sofrida nesse território, que está, historicamente, sob a égide de antigas e novas formas de colonização. Isso porque, de acordo com o pensamento decolonial, o colonialismo, como “descoberta” e formação de territórios coloniais (Maldonado-Torres, 2019), tem profundas raízes no continente latino-americano, atuando como *laboratório do racismo colonizador* (Ballestrin, 2013, p. 110), repercutindo a opressão das antigas formas de colonização.

Neste sentido, a colonialidade, diferente do colonialismo, mesmo depois do fim das colônias formais, é a *lógica global de desumanização* histórica e permanente, tendo a escravidão como evento-chave (Maldonado-Torres, 2019, p. 35-36). Assim, por mais que a escravidão tenha sido abolida, ela se perpetua pelo poder exercido sobre o conhecimento e o direito, representando, atualmente, outras formas e novas expressões de colonização, como é o caso da precarização do trabalho. Isso porque, “[...] a economia brasileira e o enriquecimento das elites se construíram sob a exploração do trabalho escravo” (Gomes, 2021, p. 446). Essa perspectiva encontra na educação um lugar para a difusão das ideias da colonialidade relacionada ao saber<sup>7</sup>, aspecto fundamental e complementar para a necessária análise crítica sobre as práticas educativas.

Por conseguinte, a decolonialidade é a representação das lutas contra a colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (Maldonado-Torres, 2019, p. 36), entendida como uma “[...] prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (Bernardino-Costa, Grosfoguel, 2016, p. 17). Trata-se de uma construção coletiva de colonizados que buscam a libertação e a retomada de suas identidades, de seus sistemas sociais e de seus conhecimentos, em coexistência com os demais povos.

Por outro lado, a modernidade cria o tempo e o espaço da civilização e, em contraponto, a decolonialidade mobiliza o tempo, o espaço e a subjetividade dessa coexistência (Maldonado-Torres, 2019, p. 36). Mas o que seria uma coexistência entre sujeitos e povos para a boa convivência

---

<sup>7</sup> A colonialidade do poder, segundo Anibal Quijano (2005, p. 16), é a consequência do apagamento cultural, físico, de conhecimentos e da *repressão material e subjetiva dos sobreviventes*, dos processos colonizadores. Já “[...] a colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales [...]” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Walter D. Mignolo, associa a colonialidade do saber à colonialidade do poder, pois, “as duas categorias foram introduzidas na língua castelhana da América Latina com vista a dar conta de diferentes aspectos do diferencial epistêmico colonial que, desde o século XVI, preside à crença na superioridade da ciência e do saber ocidentais” (Mignolo, 2004, p. 668). Ou seja, as duas colonialidades reforçam que o conhecimento e a ciência ocidentais modernas promovem um processo de desconsideração do conhecimento e das linguagens não ocidentais.

num mundo que tem suas relações sociais influenciadas pelo capitalismo e pelo neoliberalismo? Parece ainda mais necessário um processo educativo decolonial conscientizador e de transformação de vidas para que não sejam meras peças nesse jogo injusto. Assim sendo, os sujeitos precisam compreender seus direitos, o papel de participantes ativos e autônomos na sociedade, mirando a emancipação social e econômica no cenário capitalista e neoliberal.

Reforça-se a importância da educação transformadora em Paulo Freire, por meio da conscientização sobre a realidade. “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979, p. 15). É um processo que se dá continuamente, como forma de humanização e de libertação (Freire, 1979) diante das estruturas colonizadas, promovendo a conscientização sobre as contradições e identificando oprimidos, opressores e estruturas que precisam ser transformadas.

Na práxis desse movimento, encontraremos, na colonização e na escravidão, muitos significados para as opressões sofridas nesses processos tão marcantes que forjaram palavras e práticas sociais que estão muito presentes na atualidade. Um exemplo disso são as palavras, significados e práticas sociais encontradas nas periferias, originadas nos processos coloniais de racismo, violência institucional, precarização do trabalho, entre outros.

Logo, “[...] o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (Freire, 1992, p. 36). Por isso, em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire atualiza sua forma de pensar, considerando os aspectos relacionados aos impactos da colonização na educação e na sociedade.

Para fazermos as conexões das ideias de Freire com o pensamento decolonial, torna-se fundamental sinalizar o encontro do patrono da educação brasileira com Catherine Walsh, professora universitária no Equador, que estudou e lecionou em universidades estadunidenses, no qual conheceu e trabalhou com Paulo Freire (Walsh, 2024). Desse encontro, temos a junção da práxis de conscientização, com aspectos do pensamento decolonial latino-americano, propícios para pensar processos de decolonialidade na educação.

Portanto, o caminho epistemológico proposto até aqui identifica contrapontos possíveis em relação aos processos colonizadores na educação. Processos esses que interferem, por meio da colonialidade do poder e do saber, no currículo e nas políticas de currículo com suas reformas neoliberais. Logo, a colonização do currículo é um fato a ser enfrentado pela educação transformadora, com base na perspectiva freireana e na Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009), que evidenciam as contradições das epistemes do pensamento moderno/colonial, para não cairmos nas mesmas armadilhas colonizadoras e para não correremos o risco de passar de oprimidos a opressores (Freire, 1987).

## **CURRÍCULO COMO LUGAR DE PROBLEMATIZAÇÃO DA COLONIALIDADE**

O programa social investigado está localizado num território de vulnerabilidades que oferta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos<sup>8</sup> (SCFV), na faixa-etária de 6 a 17 anos,

<sup>8</sup> O SCFV é um dos Serviços Socioassistenciais da Política de Proteção Social Básica, regulamentada pelo Sistema Único de Assistência Social (Brasil, 2009). Uma das modalidades de atendimento está entre 6 e 15 anos e tem foco na “[...] convivência, formação para a participação e cidadania, [...] sociabilidades e na prevenção de situações de risco social” (Brasil, 2009, p. 09). Já o atendimento entre 15 e 17 anos tem foco no “[...] fortalecimento da convivência familiar e comunitária” (Brasil, 2009, p. 09), mas também na formação “[...] de atitudes e valores que reflitam no desenvolvimento integral do jovem” (Brasil, 2009, p. 09).

com ações e projetos no contraturno escolar. Realizada pelo programa social, a *Análise Situacional do Território* (Programa Social, 2019) apresentou violações de direitos sofridas pelos/as educandos/as e suas famílias. Além disso, o *Mapa da Desigualdade de 2020* (Rede Nossa São Paulo, 2020), comprova o cenário de desigualdades, de ausência de políticas e de equipamentos públicos na região.

Essa conjuntura evidencia os baixos índices de desenvolvimento social e econômico, resultantes das exclusões herdadas da colonização, assim como da colonialidade do poder e do saber. Esse dado foi elucidado quando não foram encontrados computadores suficientes para o número de estudantes nas escolas do entorno do programa social, bem como a inexistência de bibliotecas nessas escolas, uma vez que a biblioteca do programa é a única do território. Além disso, o cenário desse território apresenta muitos outros direitos básicos violados e negados, como: moradia, segurança, alimentação, sobretudo na qualidade da educação das escolas do entorno do programa social.

Uma dessas escolas apresentou um currículo com características autoritárias e estruturas precárias, como uma grade de ferro fechando o pátio da escola como punição, uma vez que os estudantes não souberam *usar o espaço com civilidade*, segundo afirmou a direção. A rigidez desse e de alguns currículos não abre espaço para o novo, para a liberdade, para as artes e para a ludicidade. O foco, como temos visto nas reformas educacionais propostas nesses últimos anos, é o ensino da língua materna e da matemática, que favorece o *perfil empregável* (Arroyo, 2007). Enquanto muitos conhecimentos da cultura local e de outros saberes, que são de interesse do/a educando/a, ficam de fora do currículo.

Ainda que o currículo do programa social sofra ou possa sofrer influência dos processos colonizadores do poder e do saber, foi identificada uma grande diferença na sua proposta, uma vez que suas atividades e projetos apresentam novos conhecimentos, ludicidade e arte, sobretudo conscientização, de acordo com o que os/as próprios/as educandos/as apontam em suas respostas.

### Quadro 1: Dinâmica do programa: crianças e adolescentes

Itens	Dinâmica do programa
Atividades	Projetos com trabalho participativo abrangendo: planejamento, discussão, ações dentro e fora do centro social. Atividades de teatro, dança, computação, roda de conversa, oficinas educativas, brincadeiras, artes, esporte, grafite, música, jogos, passeios, pintura, desenho, escrita. Produtos construídos: jornal, revista, clipe sobre o bairro, documentários, reforma de praças na comunidade. Alimentação: duas refeições diárias.
Objetivos	Os objetivos apontados pelas crianças e adolescentes abrangem os propósitos de suas aprendizagens (conscientização, convivência) e as contribuições para a comunidade. Conscientização: “Refletir sobre a alienação” (Criança/Adolescente – C/A 3); “Aprender mais sobre questões sociais, econômicas e culturais” (C/A. 14); “Mudar nosso jeito de pensar e das pessoas (pais, parentes, amigos) (C/A. 19). Convivência: “Aprender a não praticar racismo e respeitar os outros” (C/A 23); “Aprender a trabalhar em grupo, ter uma convivência boa” (C/A. 26). Comunidade: “Melhorar a sociedade, o bairro” (C/A. 6); “Interação, ensinar coisas diferentes” (C/A. 8); “Mostrar para outras pessoas divulgarem as ações [...], levando para a comunidade” (C/A. 23); “Me ensinam aqui e eu ensino lá fora” (C/A. 19); “[...]”

	mostrar para nós mesmo e para os de fora, sobre racismo, apropriação do nosso espaço, respeito” (C/A. 25).
Materiais	Computador (com internet), figurinos (teatro), materiais de filmagem, som, filmes, caixa de som, arara (gancho para pendurar as atividades), documentários, música, tintas, papel, caneta, lápis, caderno, cartolina, instrumentos musicais e esportivos, lata de <i>spray</i> , colchonetes, tecido.
Espaços	Internos: salas (de expressão corporal, de comunicação, de jogos cooperativos, de dança, de teatro), quadra, auditório, jardim, refeitório, biblioteca). Externos: parques, praças, na rua entrevistando moradores.

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes, 2019.

Um dos aspectos importantes para esse nível de consciência crítica promovida nas aprendizagens dos/as educandos/as, é o fator participação. Em cada início de semestre, as turmas fazem avaliação sobre suas caminhadas e sobre os temas que foram escolhidos, decidindo pela permanência ou não das temáticas nos seus projetos, com a participação das famílias que também integram o processo. Além disso, os projetos incluem abordagens temáticas que dialogam com as escolas para pensar ações em comum.

Outra evidência está na forma como o programa social faz a mediação de conflitos que, ao invés do punitivismo, promove o diálogo, a reponsabilidade e a reparação de danos materiais e emocionais. Isso reforça uma das premissas do programa, que trata da convivência, mesmo diante de cenários de desigualdades e de violência aos quais os/as educandos/as são submetidos/as no seu território.

Os aportes teóricos de Walsh “[...] hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 19), face aos modelos pré-estabelecidos de educação, para renovar a pedagogia no âmbito latino-americano, retomando a consciência dos corpos latino-americanos, em oposição ao controle imposto pelo neoliberalismo e a colonialidade, com suas consequentes desigualdades e violências.

A Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009) tem seu fundamento na luta dos povos latino-americanos que são subalternizados e que possuem seus currículos colonizados pela ordem moderna/colonial. O que faz difundir uma perspectiva decolonial são as seguintes características:

- a) ontológica e existencial: valoriza a ancestralidade dos povos, e existencial no sentido de reconhecer a autoestima dos sujeitos; b) antirracista: ponto central para entender as desigualdades presentes, sobretudo, nos territórios empobrecidos pela colonização; c) decolonialidade do conhecimento: torna equânime a equivalência entre conhecimentos científicos e culturas locais; e d) participativa: processo educativo pensado com o outro (linguagens e culturas locais), sendo que o outro não é um concorrente (Mota, Eying, 2023, p. 115).

Tais apontamentos evidenciam a decolonialidade nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, com ênfase na ancestralidade e no antirracismo. Embora muitos currículos não sejam imunes à colonialidade e reproduzam aspectos de uma educação colonizada, estruturada por uma perspectiva moderna/colonial, seguindo alguns conteúdos pré-estabelecidos, a Pedagogia Decolonial apresenta-se como reforço para a decolonialidade na educação.

Contudo, encontramos no programa social traços fortes de uma educação transformadora freireana e decolonial em contraponto ao currículo colonizado das escolas do seu entorno. Ainda que os/as educadores/as não identifiquem ou nomeiem sua prática como decolonial, há elementos

na proposta que evidenciam essa diferenciação. Torna-se possível identificar no programa práticas que se relacionam com as quatro características da Pedagogia Decolonial.

No programa social, a ancestralidade é abordada em seus projetos e, conseqüentemente, a autoestima é elevada, uma vez que essa temática resgata aspectos de suas identidades culturais. O antirracismo é abordado como consequência da ancestralidade, sendo a escuta e a participação fundantes para pensar ações e projetos pedagógicos que reflitam sobre as culturas locais no cotidiano do programa.

O caminho proposto no currículo do programa social visa reforçar a crítica aos currículos colonizados para pensar uma educação outra, por meio da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009). A partir da percepção dos/as educandos/as, foram identificadas práticas que podem contribuir para denunciar a manutenção da colonização presente nas políticas educacionais e curriculares. As características da Pedagogia Decolonial oferecem elementos centrais para a denúncia da colonialidade sobre o currículo, que evidencia a manutenção da desumanização dos sujeitos, sobretudo os periféricos, pois estes sofrem as consequências diretas da colonização. Cabe aos educadores e instituições reforçarem ou iniciarem uma conversão crítica, se conscientizando e assumindo a decolonialidade na educação.

## DECOLONIALIDADE COMO CRÍTICA AO CURRÍCULO

Em 2017, foram realizadas 30 entrevistas com crianças e adolescentes, 10 entrevistas com educadores e 15 entrevistas com familiares no programa social investigado. Para realizar outras análises, sobretudo que pudessem identificar qual emancipação os/as educandos/as alcançavam, após se desligarem do programa, um grupo de pesquisadores voltou em 2019 para ouvir os/as egressos/as, com os mesmos procedimentos realizados em 2017, dessa vez com 12 participantes. Essa retomada teve a intensão de identificar o impacto das práticas do programa social na vida desses jovens, um ou dois anos após deixarem o programa social.

Foi percebido, também, nesse movimento de conscientização (Freire, 1979), que o sujeito/educador/pesquisador, ao estar imerso na realidade e se afastar em alguns momentos para incorporar novos olhares sobre ela, retorna para contribuir na sua transformação, e, mais do que isso, para fazer a crítica decolonial sobre o currículo. “Na medida em que conseguem ler com precisão os contextos em que os processos de formação serão desenvolvidos, reconhecendo, se for o caso, as particularidades de cada povo, cultura, problemas e necessidades das pessoas que serão influenciadas criticamente pelo próprio currículo” (Montoya, 2024, p. 232). Ou seja, isso foi feito por meio da identificação de boas práticas do currículo do programa social, sobretudo as que evidenciavam a conscientização dos/as educandos/as sobre seus direitos.

Mesmo reconhecendo todas as consequências moderno/coloniais de um currículo, foi possível identificar práticas com feições decoloniais para pensar uma educação decolonial. Ao olhar para os dados sobre as aprendizagens dos/as educandos/as, enquanto ainda estavam no programa social, identificou-se tais práticas, de acordo com os dados a seguir.

### Quadro 2 – Aprendizagens: crianças e adolescentes

Programa Social	Melhora acadêmica e compreensão de conteúdos (1), leitura (4), escrita (3), palavras diferentes (1), pontuar frases (10), conscientização das dificuldades de mudar a escola (5), participar (5), respeitar professores (3), melhora da comunicação (3), compartilhar
-----------------	---

	conhecimentos sobre DH (1), enfrentar dificuldades de racismo (1), e estudar mais para ter um futuro melhor (1).
--	--

Fonte: Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes, 2019.

Ainda que o programa social, ao ofertar o SCFV, não tenha a obrigatoriedade de proporcionar reforço escolar, muito menos de fazer o papel da escola, as aprendizagens estão muito conectadas à vida dos/as educandos/as e, conseqüentemente, à vida escolar. Os dados apontam uma valorização das aprendizagens por parte das crianças e adolescentes, uma vez que elas estavam integradas à vida social e escolar. Tais aprendizagens desenvolvem consciência no/a educando/a sobre a importância do papel da escola na vida dele/a. Mesmo que as condições das escolas nem sempre sejam as ideais, o direito à educação de qualidade é um caminho para a emancipação dos sujeitos. Fica evidente na fala dos/as educandos/as, e nos relatos dos professores/as das escolas do entorno, que a convivência escolar é facilitada quando o/a educando/a participa do programa social, não somente pelo exercício de boas práticas de sociabilidade, como também pelas práticas que contribuem tanto para a autoestima dos/as educandos/as, quanto para despertar sua consciência do seu papel na sociedade e na escola.

Quando entrevistamos os/as egressos/as, nos questionávamos se a estima sobre o currículo do programa continuaria depois que se desligassem. Ao serem perguntados sobre “quais foram as principais aprendizagens que tiveram com sua participação no programa?”, os/as egressos/as apontaram alguns avanços em relação aos dados de 2017, sendo possível reafirmar a boa influência das práticas, mesmo depois de suas saídas do programa.

**Tabela 1: Aprendizagens no programa: egressos/as do programa social**

Aprendizagens no programa	nº	%
Comunicação	5	13%
Empoderamento	4	10%
Solidariedade	4	10%
Direitos humanos	3	8%
Acesso à cultura/arte	3	8%
Educação profissional	2	5%
Autoconhecimento	2	5%
Expressão corporal	2	5%
Senso crítico	2	5%
Sobre violências	1	3%
Atividades manuais	1	3%
Proatividade	1	3%
Política	1	3%
Projeto de vida	1	3%
Consciência ecológica	1	3%
Tecnologias	1	3%
Respeito às diferenças	1	3%
Empatia	1	3%
Formar opinião	1	3%
Criatividade	1	3%
Prática de esportes	1	3%

---

Boas escolhas	1	3%
Total	40	100%

---

Fonte: Autores, 2019.

Os/as egressos/as reconhecem o bom tempo vivido no programa social, reafirmando as aprendizagens indicadas nas respostas de 2017. Uma das afirmações é retratada na resposta *comunicação* como aprendizagem que esteve presente nas atividades ofertadas, uma vez que os registros apresentam o desenvolvimento dos seus argumentos e o empoderamento para falar em público. Isso porque as práticas educativas do programa social problematizam questões existenciais sobre suas identidades, seus papéis na sociedade e seus direitos, proporcionando-lhes o poder de participação e de escolha, além do sentimento de pertencimento ao programa e à comunidade. Tais sentimentos são reiterados, mesmo havendo algum nível de frustração em seus projetos de vida, quando não conseguem realizar seus sonhos, restando-lhes empregos precários, conforme relataram nas rodas de conversa. Ainda assim, as aprendizagens resistem aos seus desafios.

Além dos aspectos já citados, as práticas pedagógicas mobilizam o direito à cidade e o acesso aos espaços de participação social e política, como fóruns e conselhos de direitos. Atrelada à resposta *solidariedade*, temos educandos/as e egressos/as empoderados e que demonstram ou podem demonstrar uma forma coletiva de pensar as relações sociais e de poder. Ressalta-se que a concepção de solidariedade promovida no programa social orbita em torno da perspectiva de transformação social.

Nesse sentido, a conscientização como fruto das práticas pedagógicas, de acordo com as experiências compartilhadas pelos/as egressos/as na investigação, ressalta que o programa oportuniza e reafirma uma ação cultural que faz “[...] tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos” (Freire, 1981, p. 39) para retornarem mais críticos sobre suas realidades, ao perceberem as contradições e o que pode ser transformado, como num *autêntico ato de conhecer* (Freire, 1981, p. 80). Logo, há muito por descolonizar no currículo do programa social, mas os dados evidenciam que sua prática já aponta para a construção de uma postura crítica e decolonial. Isso se confirma quando um/a egresso/a faz sua crítica ao modelo capitalista que dificulta a realização dos seus sonhos ou quando reconhece sua ancestralidade, por meio de projetos que problematizam esses temas. O/a egresso/a reconhece que desenvolveu essa capacidade de reconhecimento por meio das práticas do programa social.

Ficam evidentes como as práticas educativas decoloniais e críticas, que visam à participação dos/as educandos/as na escolha dos temas dos projetos e oficinas, bem como na organização ou em momentos determinantes do planejamento, reforçam o sentimento de pertença e o sentido transformador que as aprendizagens possibilitam ao/a educando/a. Além disso, há um constante processo de avaliação que não evidencia o fracasso e o erro, mas as continuidades das práticas formativas e transformadoras.

Nesse sentido, as culturas locais, as ciências e os novos saberes circulam no currículo do programa e dialogam com o contexto dos/as educandos/as, dos educadores e do próprio currículo, num debate que faça sentido para a vida de todos, em contraponto aos interesses mercadológicos. Os/as egressos/as, em suas frustrações, afirmam, em outras palavras, que o neoliberalismo quer “jovens empregáveis” (Arroyo, 2007) para empregos precários, caso contrário, estariam praticando seus sonhos, assim como praticavam enquanto estavam no programa social. Ainda que o programa social tenha o cuidado para não criar falsas expectativas sobre a realidade capitalista, não seria digno e ético mantê-los sem a possibilidade de sonhar uma realidade decolonial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, a decolonialidade foi sendo demarcada como fonte problematizadora e crítica da educação e de seus currículos, os quais são marcados pela ordem moderna/colonial. Por conseguinte, a Pedagogia Decolonial (Walsh, 2009), com viés ontológico existencial, antirracista para a coexistência em sociedade, retoma ou reforça a valorização da ancestralidade e a potência das linguagens e dos conhecimentos dos povos tradicionais. Esses aportes serviram como suporte para a identificação das práticas pedagógicas com feições decoloniais no programa social investigado.

Nessa direção, identificou-se atividades de escolha de temas para os projetos e a participação em assembleias e no planejamento das atividades. Tais práticas pedagógicas geram engajamento no processo e elevação da autoestima. Assim, por meio das práticas decoloniais, com a tematização da ancestralidade e do antirracismo, as identidades dos/as educandos/as encontram ancoragem e orgulho em sua cultura e em seu pertencimento étnico e racial. Temos aqui a decolonialidade do conhecimento, uma vez que a cultura dos sujeitos da aprendizagem e demais temas de interesse são abordados na proposta educativa, para além de temas impostos pelo currículo escolar moderno/colonial.

Os resultados apresentados trazem percepções sobre como os direitos humanos são trabalhados na proposta educativa do programa social, contribuindo assim, para a consecução do objetivo que buscou identificar práticas críticas com feições decoloniais num programa social não escolar, tendo a decolonialidade como mote para pensar uma educação outra.

As práticas decoloniais, aplicadas pelo programa social e identificadas na investigação, inspiram a luta a ser seguida para o engajamento no debate sobre a busca por uma educação decolonial e sobre a decolonialidade dos territórios subalternizados. A conscientização de educadores e pesquisadores acerca da decolonialidade e a desconstrução dos processos formativos colonizadores, mediante práticas educativas transformadoras, não resultarão na consciência crítica e decolonial de outros sujeitos se não houver uma Pedagogia Decolonial nas práticas educativas.

O poder criado nessa coletividade é o que dará manutenção às lutas pela decolonialidade na educação, afirmando que processos participativos são fundantes para uma educação decolonial e transformadora. Esse exercício para a decolonialidade do conhecimento e do poder pode tornar realidade o sonho de uma sociedade decolonial.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007
- BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais*. Brasília, 2009. Disponível em: [http://blog.mds.gov.br/fnas/wp-content/uploads/2018/06/Tipificacao\\_Nacional\\_de\\_Servicos\\_Socioassistenciais\\_2013.pdf](http://blog.mds.gov.br/fnas/wp-content/uploads/2018/06/Tipificacao_Nacional_de_Servicos_Socioassistenciais_2013.pdf).

Acesso em: 02 jul. 2024.

EYNG, Ana Maria (org.). *Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes (contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional)*. Curitiba: PUCPRESS, 2019. Disponível em: [https://www.champagnat.org/shared/bau/Infancias\\_e\\_violencias\\_Relatorio2018.pdf](https://www.champagnat.org/shared/bau/Infancias_e_violencias_Relatorio2018.pdf). Acesso em: 08 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez., 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [online], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: [http://www.apeosp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeosp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba. v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168. Disponível em <https://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em 20 set. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.).

*Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-708.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MONTOYA, Edison Cuervo. Currículo, iguanas e contexto: uma narrativa pessoal. *Revista de Educação Pública, [S. l.]* v. 33, n. jan./dez. 2024, p. 223-234, 2024.

MOTA, Glaucio Luiz; Ana Maria, EYNG. A Prática da Educação em Direitos Humanos no Currículo: perspectiva pedagógica decolonial. In: EYNG, Ana Maria (org.). *Infâncias entre violências e garantias de direitos: contextos e dinâmicas educativas no âmbito das américas.* Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 109-125.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 01, p. 98-106, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 08 jul. 2024.

PROGRAMA SOCIAL. *Análise Situacional do Território.* São Paulo, 2019. (relatório institucional – mimeo)

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da Desigualdade 2020.* São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALVES ALBINO, Angela Cristina. Políticas curriculares em tempos negacionistas: atuações, enfrentamentos e desafios. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 1-8, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.59121>. Acesso em: 08 jul. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re--existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Presentación Biografica. *Catherine Walsh blogspot.* Equador, 13 jan. 2019. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/search/label/Presentaci%C3%B3n%20Biogr%C3%A1fica>. Acesso em: 29 jun. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, Beatriz (org.). *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna.* Petrópolis: Vozes, 2004.

*Submetido em 22 de agosto de 2024  
Aprovado em 30 de setembro de 2025*

---

### Informações das autoras

Glaucio Luiz Mota

Pontifícia Universidade Católica do Paraná / Rede Marista – PMBSA

*E-mail:* [glaucio.luizmota@gmail.com](mailto:glaucio.luizmota@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4811-2461>

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9662903396434381>

Ana Maria Eyng

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

*E-mail:* [ana.eyng@pucpr.br](mailto:ana.eyng@pucpr.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0224-5880>

*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6477235361945527>