



**PENSAMENTO EDUCATIVO DECOLONIAL E PERSPECTIVAS  
OUTRAS PARA O CURRÍCULO E PARA FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA**

Camila de Souza Figueiredo<sup>1</sup>

Mary Valda Souza Sales<sup>2</sup>

**Resumo:** Inserido no contexto dos estudos contemporâneos sobre educação e colonialidade, observa-se a necessidade de reexaminar a história de Abya visando a revisão do pensamento educativo que permeia o currículo. Dessa forma, o texto tem por objetivo o resgate de pensamentos de povos originários e subalternizados com vistas à elaboração de um currículo decolonial. Para tanto, são discutidos conceitos de modernidade e pós-modernidade a partir da crítica ao pensamento eurocentrado. Explora a relação entre capitalismo, colonialidade e educação, indagando sobre o papel das instituições formadoras e docentes na proposição de currículos decoloniais. Conclui ressaltando a importância de contemplar os anseios dos estudantes na proposição dos currículos no contexto universitário, relativizando o conhecimento eurocêntrico e considerando outras formas de pensar, aprender e ser.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade; Pensamento decolonial; Currículo; Educação.

**Abstract:** In the context of contemporary studies on education and coloniality, there is a recognized need to reassess the history of Abya in order to revise the educational thought that permeates the curriculum. Accordingly, the text aims to recover the thoughts of indigenous and subaltern peoples with a view to developing a decolonial curriculum. To this end, concepts of modernity and postmodernity are discussed from a critique of Eurocentric thought. The relationship between capitalism, coloniality, and education is explored, questioning the role of educational institutions and teachers in proposing decolonial curricula. It concludes by emphasizing the importance of considering students' desires in proposing curricula in the university context, relativizing Eurocentric knowledge, and considering other ways of thinking, learning, and being.

**Keywords:** Contemporaneity; Decolonial Thought; Curriculum; Education.

**Resumen:** Inmerso en el contexto de los estudios contemporâneos sobre educación y colonialidad, se evidencia la necesidad de reexaminar la historia de Abya con el fin de revisar el pensamiento educativo que impregna el currículo. Por consiguiente, el texto tiene como propósito rescatar los pensamientos de los pueblos originarios y subalternos con miras a la elaboración de un currículo

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo - ForTEC/Uneb. E-mail: [csfigueiredo@uneb.br](mailto:csfigueiredo@uneb.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1466-4576>.

<sup>2</sup> Universidade do Estado da Bahia –Salvador, Bahia, Brasil; [marysales@uneb.br](mailto:marysales@uneb.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9488-0103>.

decolonial. Para lograrlo, se discuten conceptos de modernidad y posmodernidad a partir de una crítica al pensamiento eurocéntrico. Se explora la relación entre capitalismo, colonialidad y educación, cuestionando el papel de las instituciones formadoras y los docentes en la proposición de currículos decoloniales. Se concluye destacando la importancia de considerar los deseos de los estudiantes en la propuesta de los currículos en el ámbito universitario, relativizando el conocimiento eurocéntrico y contemplando otras formas de pensar, aprender y ser.

**Palabras-clav:** Contemporaneidad; Pensamiento decolonial; Currículo; Educación.

## **Introdução**

No contexto dos estudos contemporâneos sobre educação e colonialidade diversos temas têm emergido, entre estes a problemática em torno de como o eurocentrismo e o pensamento moderno estabeleceram as bases do pensamento educativo e conseqüentemente do currículo. Dessa forma, o presente ensaio tem por objetivo refletir sobre como esse processo se estabeleceu visando alternativas que viabilizem a prática de um currículo decolonial, destacadamente no contexto da formação universitária.

Para tanto, a partir de estudo bibliográfico, recorre-se às reflexões elaboradas por alguns autores consagrados no campo dos estudos decoloniais, tais como: Enrique Dussel (2017), Catherine Walsh (2017), Aníbal Quijano (2009) e Immanuel Wallerstein (1999). Vale acrescentar que o presente texto valeu-se dos ensaios divulgados na Sessão Temática da “Revista Práxis Educacional”, volume 19, publicado no ano de 2023, que apresentou um conjunto de ensaios de autoria de estudiosos latino-americanos refletindo sobre a educação e o pensamento decolonial, a partir de Abya .

O presente ensaio, inicialmente, buscou realizar um reexame em torno da perspectiva sob a qual a história é anunciada, interrogando o enfraquecimento do protagonismo daqueles que a vivenciaram, visando à revisão do pensamento moderno que estabeleceu a engrenagem de opressão dos subalternizados e oprimidos. Em seguida, levanta alguns dos aspectos que caracterizam a modernidade e as perspectivas que buscam a sua superação no contexto educativo, refletindo no currículo. Por fim, versa sobre as possibilidades de decolonização do currículo e os desafios para seu êxito na arena da formação universitária.

## 1 Perspectivas outras de conhecer e narrar a história

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, ao criar a obra literária *Meio Sol Amarelo* cujo cenário foi a guerra de Biafra traz em seu capítulo final o seguinte diálogo entre os personagens Ugwu, um jovem igbo, e Mister Richard, um escritor inglês radicado na Nigéria (Adichie, 2008):

“O Senhor ainda está escrevendo aquele seu livro, *sah*?

“Não”

“‘O mundo estava calado enquanto nós morríamos’. É um bom título”.

“É, de fato é. Saiu de uma frase que o coronel Madu me disse uma vez”.

Richard calou-se. “A guerra não é história para eu contar, na verdade.”

Ugwu concordou de cabeça. Nunca tinha achado que era. (p. 491).

Com sua obra épica e sua rica literatura, Adichie (2008) nos ensina a não confiar em uma história única, evidenciando que não se pode confiar a narrativa da história de uma nação ou de um povo considerando apenas a perspectiva de quem o subjuguou, ou de quem o derrotou na guerra ou apenas assistiu, com olhares distanciados e desresponsabilizados, enquanto um povo e sua cultura eram massacrados, subjugados e oprimidos. Ao contrário, há que se deslocar o foco da narrativa, dando voz e vez àqueles que resistiram, que sobreviveram a toda sorte de sofrimento e exploração. Em palavras mais simples: a história dita oficial não deveria ser contada apenas pelos “Richards”, mas sobretudo pelos “Ugwus” do mundo.

A proposição de narrar uma história situando o protagonismo naqueles que a vivenciaram, apesar de soar como pertinente e até mesmo óbvio, destoa da forma como nos acostumamos a conhecer a história do mundo. Em diversos momentos e épocas, nos habituamos a conhecer e validar as narrativas que geralmente são disseminadas por aqueles que saíram “vitoriosos”. Essa perspectiva, que geralmente enaltece os empreendimentos e acontecimentos de apenas uma “das partes” da história e ignora, vilaniza ou subjuga “o outro lado”, está na base do pensamento eurocêntrico, que foi fortemente disseminado através de mecanismos de dominação.

Essa concepção poderia explicar, por exemplo, a razão pela qual brasileiros frequentemente se referem aos primeiros portugueses que chegaram ao país como colonizadores, ao passo que esses mesmos portugueses são reconhecidos em sua terra natal como “grandes conquistadores”. Assim, para os portugueses e espanhóis, aqueles que

conduziram esse gigantesco empreendimento de atravessar mares pouco explorados para saquear riquezas extraídas das terras onde outros já habitavam parecem realizar um notável ato de heroísmo. Isso se soma à perspectiva salvacionista, elucidada por Darcy Ribeiro (2015), que amplia o alcance do manto católico-romano sobre outros povos.

Desse modo, não surpreende que esses “outros povos” que já habitavam Abya<sup>3</sup> fossem retratados pelos europeus como selvagens, vistos como um povo inferior e desprovido da sabedoria necessária para a civilidade, e, conseqüentemente, seria justificável que fossem massacrados, domesticados e catequizados, visando a sua própria “salvação”. Nas palavras de Darcy Ribeiro (2015):

[...] a Ibéria e a Grã-Bretanha, tão recheadas de duras resistências dos povos que englobam em seus territórios [...], aqui deglutem e dissolvem quase tudo. Onde se deparam com altas civilizações, seus povos são sangrados, contaminados, decapitados de suas chefaturas, para serem convertidos em mera energia animal para o trabalho servil. Essa gente desfeita só consegue guardar no peito o sentimento de si mesma, como um povo em si, a língua de seus antepassados e reverberações da antiga grandeza (p.52).

As “altas civilizações” às quais o autor se refere, foram retratadas ao longo dos últimos séculos como inferiores, desprovidas de complexidade em seus saberes e tecnologias. Essa representação foi tão extrema a ponto de se especular sobre a possibilidade de extraterrestres terem sido os responsáveis pela construção de alguns monumentos e edificações. Isso evidencia o desconhecimento e baixo apreço pelos povos originários difundido pelo pensamento europeu dominante, um modo de pensar que perdura até os dias atuais, traduzindo-se em xenofobia, racismo e outras formas de preconceito.

Nas palavras de Salazar (2023), ainda “seguimos estudiando la historia desde la perspectiva del invasor”, indicando a urgência na troca dos protagonistas dessas narrativas. Por essa razão o autor defende:

La interpretación de la historia universal (de corte eurocéntrico o norteamericano) ha dejado a las culturas no-occidentales fuera de la historia. Para develar la otredad de nuestros pueblos y demostrar el alto desarrollo cultural alcanzado es necesario compartir e intercambiar, en un diálogo simétrico e intercultural, la explicación de los fundamentos en que se sustenta la ontología de civilizaciones distintas a la occidental (Salazar, 2023, p.06).

---

<sup>3</sup> Nomenclatura escolhida por alguns povos originários para nomear o continente americano e que passou a ser adotado por diversos autores.

Salazar (2023) adverte para a necessidade de conhecer e explorar mais profundamente o alicerce que sustenta o pensamento filosófico das civilizações originais de Abya Yala antes do encontro com o que chama “mundo cultural ibérico” em 1492, com a invasão dos espanhóis e portugueses.

Além da questão relativa ao pensamento filosófico, Miguel González e José González-Monteaquedo (2023) analisam o papel que as linguagens do poder têm desempenhado ao longo de todo o processo de colonização, determinando nosso pensamento e nossa forma de nos comunicar com o mundo, desempenhando um forte mecanismo de dominação, de limitação do pensamento autônomo, de produtor de preconceitos e de processos de exclusão.

Os autores evidenciam a atualidade desses meios de dominação do pensamento através da comunicação e da linguagem, e alertam:

[...] **Si occidente** y sus poderes, a nombre de la democracia, de la diversidad, de la inclusión, **precisan construir un odio, pronto empezamos a citar con fastidio a ciertos líderes u organizaciones como si fueran nos principales enemigos**. En el mundo cincelado por esos poderes lingüísticos sólo sirve sus expresiones como democracia, economía, medicina, ciencia, política, amor o libertad, **pero lo que ocultan es su correlato**: democracia-dictadura de una modelo, la economía-capitalismo, la medicina-ganancia, universidad-empresa, ciencia- secretos, amor-pornografía, libertad-opresión, verdad-posverdad. (González & Monteaquedo, 2023, p.03, Grifo nosso).

A análise dos autores converge com a crítica elaborada por Wallerstein (1999), ao denunciar que o modelo de saber imposto pela ciência moderna além de querer ditar como a sociedade deve funcionar, determinando práticas e condutas, é repleta de contradições. O autor evidencia a incipiência desse modelo de pensamento:

A história e a ciência social assumem as suas atuais formas dominantes no momento do mais completo e inequívoco triunfo da lógica do nosso sistema atual histórico. Elas são filhas da lógica. No entanto, estamos vivendo atualmente no longo momento de transição em que as contradições desse sistema tornaram impossível continuar a ajustar a sua maquinaria (Wallerstein, 1999, p. 470).

A análise dos sistemas mundiais elaborada por Wallerstein (1999) nos remete à necessária abertura em busca de outras maneiras de pensar, compreender e agir no mundo, evitando a suposta comodidade proporcionada pelas certezas promulgadas pela ciência moderna eurocêntrica.

Nesse contexto, a educação ocupa posição estratégica, mesmo que, de acordo com González e Monteagudo (2023), a educação tenha se voltado para nos “adestrar” a reproduzir as linguagens do poder, nos orientando sobre o que fazer e pensar. Os autores ressaltam inclusive o caráter escolástico ainda predominante na formação acadêmica, que já não responde mais aos desafios e problemáticas do sujeito pós-moderno, e tampouco oferece linguagens alternativas para que esse sujeito possa compreender o seu presente, repleto de diversidade. Esse pensamento converge com a consideração elaborada por Dussel (2017):

Nos Estados modernos, a história transformou-se no meio privilegiado de formar e conformar a consciência nacional. Os governos e as elites dirigentes têm especial empenho em educar o povo segundo seu modo de ver a história, que se transforma no instrumento político que chega até a própria consciência cultural da massa – e ainda da "Inteligência". Os que possuem o poder, então, têm um cuidado especial para que a periodificação do acontecer histórico nacional seja realizada de tal forma que justifique o exercício do poder pelo grupo presente, como um certo clímax ou plenitude de um período que eles realizam, conservam ou pretendem modificar (p.12).

Assim sendo, para avançar é essencial reexaminar o passado e resgatar outras formas de pensar, comunicar e agir no mundo. O pensamento eurocêntrico, que subestima as tecnologias e o pensamento desenvolvidos pelos povos originários da América Latina, está tão profundamente enraizado que qualquer esforço para superar as condições de subalternidade exige a revisão da história e do pensamento a partir dos povos de Abya . Essa tarefa não será verdadeiramente realizada sem a revisão do pensamento educativo e suas práticas, de modo a permitir que os descendentes desse passado de exploração tomem conhecimento e consciência acerca da sua própria história permitindo uma melhor compreensão sobre o presente.

## **2 Considerações sobre Modernidade e Pós-Modernidade: apontamentos**

Há certo consenso entre os pensadores decoloniais, tais como Dussel (2017), Walsh (2017) e Quijano (2009) que o grande marco que inicia a modernidade é a colonialidade. A Modernidade, segundo estes autores, é iniciada em 1492, o ano em que os europeus chegaram às terras que fomos ensinados a chamar de América. Esse acontecimento inaugurou

um modelo de colonização que não se restringiu a esse continente, mas estabeleceu um padrão de ocupação e exploração que outros países da Europa ocidental replicaram em outras partes do planeta. Essa seria a razão pela qual a Modernidade é considerada a partir do início da colonização da América, já que a exploração, a violência e a disseminação do modelo capitalista pelo mundo são características que desenham a própria face da Modernidade.

Na compreensão de Aníbal Quijano (2009), a partir do eurocentrismo foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que desse conta das necessidades cognitivas do capitalismo, como forma de definir a mediação do homem com a natureza e vice-versa. O pensamento que foi denominado de “racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da *modernidade*” (grifo do autor, p.74).

Por outro lado, de acordo com Rigal, Zinger e Patagua (2023), o contexto de retrocesso caracterizado pela pobreza, exclusão e fragmentação causados pelo capitalismo neoliberal, seriam os elementos que inauguram a Pós-modernidade na América Latina. Isso se contrasta com a ascensão da chamada era do conhecimento, marcada pelas sociedades em redes e pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ao refletirem sobre o contexto mundial, Rigal, Zinger e Patagua (2023), analisam o caráter destrutivo da globalização, que acentuou a depredação da natureza, o aumento da pobreza proporcionalmente ao aumento da concentração de riqueza no mundo, ocasionando mais desigualdade. Isso impõe ao mundo um desafio civilizatório - e ético. Ademais, os autores destacam a problemática do consumismo como uma ferramenta de massificação e controle do prazer. Também abordam como a promoção de ideias racistas e xenóforas é utilizada como meio de satisfazer sentimentos através do ódio, evidenciando mais uma das facetas do neoliberalismo.

Nesse cenário, um aspecto se torna proeminente: a conexão intrínseca entre o neoliberalismo e o pensamento eurocêntrico. Nas palavras de Aníbal Quijano (2009):

- Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjectivas (p. 113).

É fundamental destacar que as referências que adotamos como padrões de vida foram moldadas pelo capitalismo eurocentrado, onde o neoliberalismo impõe modelos de produção e consumo que produzem desigualdades e pobreza. Simultaneamente, o projeto colonial eurocentrado sustenta essa dinâmica, inclusive através da linguagem, consolidando um ciclo de poder que busca impedir qualquer possibilidade de transformação real e, na educação, a maior representação desse projeto é o currículo.

Porém, a ruptura com a “colonialidade do poder” defendida por Quijano (2009) nos convoca para buscar as brechas por onde construir novas perspectivas de mundo e na educação, segundo González e Monteagudo (2023), residem todas as possibilidades de descolonização, autonomia, libertação e emancipação dos povos, portanto, as possibilidades de encaminhar uma proposta de formação a partir de um currículo decolonizador.

### **3 Decolonizar o Currículo para Decolonizar a Formação**

O título desta subseção faz alusão ao título do ensaio *Decolonizar o Povo para Decolonizar os sistemas de educação: entre as fissuras e sementeiras*, de autoria dos professores Angelo Dantas de Oliveira, Antônio Dias Nascimento e Tania Maria Hetkowski (2023). Com o intuito de analisar como as abordagens epistemológicas acerca dos sistema-mundo polarizados, formataram a base do pensamento científico ocidental, marcadamente eurocentrado. Os autores mencionados apresentam reflexões importantes sobre como o processo de colonização ainda se faz tão presente no pensamento educativo, e apontam:

Compreender as estruturas sistêmicas da educação, e, como elas foram utilizadas nos processos de colonização e colonialidade, é fundamental não somente para ressignificar, mas para apontar caminhos que levam a resistir e construir alternativas, ou seja, é necessário encontrar as fissuras e soltar os gritos para, em práxis decoloniais, promover sementeiras de esperança (Oliveira, Nascimento e Hetkowski, 2023, p.17).

No ensaio, os autores concluem que já está em marcha o processo de ruptura do projeto de modernidade capitalista que cresce e se desenvolve nas “brechas e fissuras” do sistema-mundo, e que se traduz em contra narrativas epistemológicas vindas do Sul, ainda que, reconhecem os autores, para que esse intento se efetive é imprescindível a



descolonização dos sistemas de educação.

Adotando a premissa de que a descolonização dos sistemas educativos estaria vinculada à necessária ruptura com as bases do pensamento educativo eurocêntrico, urge a incorporação de outras pedagogias que não sejam gestadas por um conhecimento puramente descontextualizado.

Tornam-se necessárias Pedagogias gestadas e produzidas a partir da experiência dos oprimidos e excluídos do mundo. Nessa perspectiva, Walsh (2017) faz um convite para que seja dada mais atenção à pedagogia, às pedagogias e à pedagogização (como verbo), enquanto método assim como concebeu Paulo Freire, mas que ressoa e vai além, alcançando outros domínios para além do projeto da Modernidade e que entram em choque com o aprisionamento promovidos por epistemologias seculares de origem eurocêntrica, na educação fortemente marcada pela compreensão e proposta de currículo da formação ou das formações.

Na busca por identificar algumas pistas que evidenciem esse processo de ruptura no contexto da educação brasileira, Gatti (2023) aponta para a coexistência da modernidade e da pós-modernidade. Isso se torna particularmente visível quando analisamos as diretrizes e matrizes curriculares, tanto no contexto da Educação Básica quanto no Ensino Superior, revelando marcadores que caracterizam a modernidade, a qual hipervaloriza o conhecimento estanque e isolado, o cientificismo – aspectos enfatizados inclusive nos processos de avaliação. Contudo, conforme indicado pela autora, já é perceptível o questionamento dessas bases e fundamentos com a proposição de "um novo paradigma educacional que emerge do seio das contradições contemporâneas" (Gatti, 2023, p.08).

O reconhecimento de que o projeto de colonização preconizado pela modernidade vem impondo uma narrativa histórica que nega as subjetividades e as perspectivas filosóficas de pensamento das populações subjugadas, somado a compreensão de que o currículo é permeado de ideologias que traduzem relações de poder, nos conduzem ao questionamento de qual o papel do currículo na reprodução ou manutenção da ideologia imposta pelo colonizador.

Nesse aspecto, nocionar o currículo como um processo experiencial, o qual é consolidado de forma individual e coletiva nos contextos próprios da formação a partir da reflexão-ação dos sujeitos que o vivificam, conduz a uma perspectiva em que o papel do

currículo toma o lugar de um dispositivo de pistas que possibilitam a mobilização não somente de conhecimentos, mas de saberes e estratégias que “capacitam” os sujeitos sociais a definir o verdadeiro papel do currículo no seu processo formativo, isto é, tomar a decisão de reprodução ou transgressão da ideologia imposta pelo colonizador.

Assim, ao promover um currículo decolonial, o que se propõe é algo com potencial poderoso e transformador, que pode impactar decisivamente as relações de poder na sociedade, uma vez que:

A Teoria Curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. [...] O currículo é uma área contestada, é uma arena política (Moreira e Tadeu, 2013, p.28).

Nesse cenário, como resultado, a construção de um currículo decolonial requer, de maneira inegável, uma reconfiguração do lugar de autoria e da elaboração dos currículos, bem como um repensar no que se refere à lógica da organização do conhecimento acadêmico, científico e sua materialização no processo de formação, educativo.

Apesar de alguns especialistas em currículo enfatizarem que os indivíduos em formação devem ser considerados autores curriculares, é essencial que as instituições e a estrutura educacional do Estado reconheçam diversas manifestações curriculares como legítimas. Isso envolve o reconhecimento e a valorização dos processos educativos que ocorrem entre os povos originários, as comunidades quilombolas e, também, aqueles que estão na periferia do mundo, nos contextos próprios dos sujeitos educativos, tendo em vista que é fundamental que esses currículos, trajetórias formativas e práticas educativas sejam identificadas, validadas e valorizadas no processo de escolarização.

Esse aspecto, aponta uma questão que emerge para as instituições de ensino e para os educadores, que é: como trazer os oprimidos e subalternizados para o centro da formação como construtores de seus currículos? Essa não é uma tarefa simples e tampouco de consecução rápida.

Paulo Freire (1987) indicou alguns caminhos possíveis, que passam pelo processo de conscientização crítica que se daria por meio da reflexão sobre o significado pessoal e experiencial dos oprimidos. Ainda segundo Freire (1987), o processo de formação da consciência crítica via reflexão só pode ser obtido através de diálogos horizontais, sendo esse

o caminho para uma educação libertária. Em direção semelhante, Walsh (2017) e suas pedagogias decoloniais, no plural, propõem o resgate da multiplicidade de formas de educar, reconhecendo e afirmando a diversidade de práticas e de “mundos-modos-praticas-muy-otras”, sinalizando que pedagogias outras ainda podem ser elaboradas.

#### **4 Os desafios para a implementação de um Currículo decolonial no contexto universitário: reflexões iniciais**

No contexto universitário brasileiro, sobretudo nas universidades públicas, é fundamental que os estudantes se “enxerguem” nos currículos de formação, a partir de seus próprios percursos formativos. Embora a temática da diversidade esteja presente nos debates universitários e seja pauta frequente junto a militância estudantil, é necessário que o poder público desenvolva políticas para seu fomento e cumprimento, principalmente na construção e aplicabilidade do currículo de formação, abrindo credenciais contextualizadas para sua efetivação de forma diversa e inclusiva.

Além disso, cabe questionar: será que os docentes universitários e as instituições estão verdadeiramente comprometidos com uma educação llibertária, que promova uma transformação radical? Tal questionamento se dá pelo fato de que os docentes são os motores propulsores do movimento de transformação, uma vez que o desenvolvimento de um currículo decolonial depende, em certa medida, de uma prática pedagógica norteada por princípios decoloniais na sua consecução.

Outros questionamentos podem ser agregados ainda: será que os docentes estão abertos ao exercício do protagonismo por parte dos estudantes? Quantos docentes, mesmo entre aqueles que se anunciam como inclusivos e progressistas, se sentem desrespeitados quando seus estudantes assumem posturas de questionamento acerca dos métodos de ensino empregados ou a respeito da seleção dos conteúdos curriculares previstos? Quantos docentes assumem posturas de opressão e exclusão por acreditarem que a posição que ocupam lhes dá status de poder? Quantos estudantes estão disponíveis e preparados para o

exercício do pensar aberto, livre e autônomo? Quantos estudantes, mesmo entre os mais ativos no protagonismo político, estão preparados para trazerem a experiência para o cenário da formação universitária? Ainda mais, as instituições de ensino superior estão preparadas politicamente e estruturalmente para a vivência de um currículo decolonial na formação universitária?

A perspectiva de um currículo decolonial exorta que as universidades valorizem as histórias de vida dos seus estudantes, suas trajetórias, ancestralidades, culturas e práticas, sejam elas urbanas, rurais ou comunitárias. Trazê-los para o centro dos processos formativos. Sem dispensar todo o acúmulo de saberes historicamente acumulados, mas não apenas aqueles de origem eurocêntrica, há que socializar outras formas de conhecer e pensar. É urgente validar outras vozes, dar eco ao que vem da periferia do mundo e que se permita que a periferia do mundo faça parte.

É crucial desenvolver e reexaminar abordagens, condutas e práticas educativas *com os estudantes, com a comunidade, com a periferia, a partir* de suas subjetividades e anseios. Isso envolve afastar-se, em certa medida, das práticas educativas prescritivas e propedêuticas. Além disso, é essencial promover uma reflexão tanto individual quanto coletiva sobre as razões subjacentes que levam certas formas de pensamento a prevalecer nos currículos, em detrimento de outras.

### **Em vias de conclusão**

Este ensaio buscou agregar contribuições para um debate mais amplo que deve ser pautado no âmago das instituições de ensino. Um debate que diz respeito tanto ao papel que os currículos desempenham na reprodução dos mecanismos de opressão que foram forjados pela modernidade capitalista, fortemente pautados por referenciais eurocêntricos, quanto no potencial de ruptura que comportam. Este potencial de ruptura precisa ser revelado para todos aqueles que são afetados pelos mecanismos de opressão no contexto da educação universitária, de modo que se converta em uma realidade tangível.

Por fim, a promoção de um currículo decolonial com vistas a uma educação libertadora

está intrinsecamente ligado à transformação dos paradigmas educacionais e das práticas docentes na formação universitária. Tal projeto pode parecer uma ideia utópica, algo que soa como irreal e impossível, no entanto, conforme lembrado por Rigal, Zinger e Patagua (2023), a utopia funciona como um guia de navegação para o esperar. É a utopia que nos guia e nos permite avançar.

## Referências

ADICHIE, C. N. **Meio Sol Amarelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: Descolonización y Transmodernidad**. Ciudad del México: Akal, 2017.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11995

GONZÁLEZ, Miguel Alberto. GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Descolonizar los lenguajes de los poderes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11997

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em: MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Angelo Dantas de, NASCIMENTO, Antônio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. Decolonizar o Povo para Descolonizar os Sistemas de Educação: entre as Fissuras e Semeaduras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12042

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p.72-117.

SALAZAR, Gabriel Herrera. Enseñanza de la historia antigua de Abya Yala desde el paradigma de la liberación. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11996

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIGAL, Luis; ZINGER, Sabrina; PATAGUA, Patricia Evangelina. Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12043

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. *In*: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Editora Abya-Yala: Ecuador, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial). Tomo II.