

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: “FISSURAS” DECOLONIAIS NO NOVO REFERENCIAL CURRICULAR DE CIÊNCIAS HUMANAS DE ALAGOAS¹

Vanessa do Rêgo Ferreira

Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-Graduação em Educação
vanessaregof@gmail.com | ORCID 0000-0002-2819-2660

Junot Cornélio Matos

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Alagoas
junotcmatos@gmail.com | ORCID 0000-0002-0669-2066

Resumo

Entre os anos de 2019 e 2020, a SEDUC/AL (Secretaria de Educação de Alagoas) produziu o novo Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas da Rede Estadual, referenciado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Este documento visa reestruturar todo o ensino médio através da introdução dos itinerários formativos. Dito isto, o presente artigo² visa apresentar as “fissuras” decoloniais existentes nesse documento, apontando possibilidades para a opção decolonial enquanto caminho para descolonizar o currículo. Para tanto, é fundamental que percorramos sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade, com o objetivo de identificar as “fissuras” decoloniais através da análise do referido documento. Trata-se de um trabalho com caráter qualitativo o qual combinou a leitura analítica ao relato de experiência enquanto partícipes do processo de elaboração do referencial. Este ensaio está estruturado em três partes: onde na primeira decorremos sobre os conceitos de colonialidade, decolonialidade e desobediência epistêmica; na segunda, descrevemos a atual estrutura do novo Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas; e, na última, apresentamos o que consideramos como

¹ Alagoas é uma unidade federativa do Brasil, localizada na região Nordeste do país.

² Este ensaio apresenta-se como atividade final da disciplina “Epistemologias Decoloniais: Identidades, Saberes e Currículos”, ofertada pela primeira vez no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

“fissuras” decoloniais presentes no novo documento. Concluímos apontando que existe a possibilidade de utilização do pensamento fronteíço como instrumento para a desobediência epistêmica, vislumbrando romper com os epistemicídios.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Currículo; Referencial Curricular.

Abstract

Between 2019 and 2020, SEDUC/AL (Secretary of Education of Alagoas) produced the new State Network Basic Education Curriculum of Alagoas, referenced in the BNCC (National Common Curriculum Base). This document aims to restructure the entire secondary education through the introduction of training itineraries. That said, this article aims to present the decolonial “fissures” existing in this document, pointing out possibilities for the decolonial option as a way to decolonize the curriculum. Therefore, it is essential that we go through the concepts of coloniality and decoloniality, in order to identify the decolonial “fissures” through the analysis of the aforementioned document. It is a work with a qualitative character which combined the analytical reading with the experience report as participants in the process of elaboration of the referential. This essay is structured in three parts: where, in the first, we discuss the concepts of coloniality, decoloniality and epistemic disobedience; in the second, we describe the current structure of the new Curriculum Framework for Applied Human and Social Sciences in Alagoas; and, in the last one, we present what we consider as decolonial “fissures” present in the new document. We conclude by pointing out that there is a possibility of using frontier thinking as an instrument for epistemic disobedience, with a view to breaking with epistemicides.

Keywords: Coloniality; Decoloniality Curriculum; Curriculum Reference.

Introdução

Objetivamos nesse texto discutir a categoria da colonialidade e da



decolonialidade, e perceber, desse modo, as “fissuras”³ decoloniais presente no Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais aplicadas⁴ do estado de Alagoas⁵.

Considerando as três dimensões da colonialidade: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser (TONIAL, et. al., 2017), tentamos compreendê-las na constituição do novo sistema-mundo estabelecido pela modernidade. Procuramos abarcar, também a decolonialidade como categoria central para romper com a lógica da colonialidade, visto que somente através do pensamento fronteiriço há possibilidade de produzir novas formas de interpretação do mundo por meio de epistemes negadas pela colonialidade.

A proposta deste ensaio é analisar o novo Referencial Curricular de Alagoas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas tomando como referência o debate sobre colonialidade e decolonialidade, buscamos realizar alguns apontamentos sobre os referidos conceitos. Empreendemos o referido debate a partir das contribuições teóricas de Quijano (2002; 2005; 2010), Mignolo (2005; 2008; 2017a; 2017b), Quental (2012), Tonial, et. al. (2017), Alcântara, et. al. (2017).

Sendo assim, buscando elucidar a nossa proposta, traçamos o seguinte caminho: na primeira parte do texto, debatemos sobre a colonialidade e decolonialidade esta última com ênfase da categoria da desobediência epistêmica de Mignolo; na segunda parte do trabalho, apresentaremos a estrutura do novo Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais aplicadas de Alagoas; e por fim, na última parte, buscamos encontrar o que categorizamos como “fissuras”, que são, na verdade possibilidades para a opção decolonial, possibilidade para a descolonização do currículo.

Parece necessário explicitar que entendemos o currículo como a organização do trabalho pedagógico docente. Diz respeito não só à estrutura curricular a ser

³ Categorizamos como “fissuras” as possibilidades decoloniais promovidas pelo Referencial Curricular de Ciências Humanas de Alagoas.

⁴ O referido documento ainda não foi publicado, o mesmo está em fase final de revisão para ser enviado para a avaliação do Conselho Estadual de Educação.

⁵ Alagoas é uma unidade federativa do Brasil, localizada na região Nordeste do país.

observada em sala de aula. Mas, a toda atividade concernente às relações de ensino/aprendizagem que ocorre no tempo/espaço do trabalho docente. Em consequência poderíamos postular o currículo com um espaço de tensão e conflito uma vez que deriva de embates em torno do poder, de quem manda, que determina o que e quando deve ser trabalho na escola e no processo de escolarização de jovens e adolescentes. Assim, a colonização curricular é expressão de um projeto que alberga interesses dominantes, muitas vezes originados fora da escola.

Colonialidade e Decolonialidade: Algumas Perspectivas

Aqui, apresentaremos algumas notas acerca dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, considerando que tais conceitos são fundamentais para compreender as formas como a colonialidade do saber se apresenta nos currículos escolares, mais precisamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se julga um novo modelo curricular, no entanto se configura a partir das mesmas diretrizes conceituais existentes atualmente. Para tal assertiva, iniciaremos pensando sobre o conceito de América Latina e, por sua vez, a constituição de um pensamento colonial para então pensar a decolonialidade a partir da categoria de desobediência epistêmica.

Importante elucidar, logo de início que o debate que aqui se engendrará tem relação com a nova reconfiguração mundial com base em uma nova geopolítica que se desenvolve a partir do processo histórico de formação dos continentes, Americano, mais precisamente a América Latina, e Europeu (QUENTAL, 2012). O colonialismo foi o prelúdio para o estabelecimento de uma lógica colonial, justificada pela narrativa da modernidade, fincada na estrutura social desde então. Isto quer dizer que a colonialidade se configura enquanto a “dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados” (TONIAL et. al., 2017, p. 19). A lógica colonial se (re) configura e se (re) estabelece a partir dos silenciamentos, dos epistemicídios, das diversas violências praticadas contra grupos cuja classificação racial não se aproxime ou reproduza o padrão de raça europeu.

A constituição do conceito de América Latina, segundo Quental (2012, p. 51) emerge a partir de uma “estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se compreender o que é mundo”. Sendo assim, a narrativa do descobrimento foi forjada a partir da invenção eurocêntrica de classificação racial, cujo ideário classificou



o continente europeu como avançado e a América como atrasada. Vale salientar, que a própria classificação identitária europeia só foi possível a partir da descoberta da América (Quijano, 2005). A América passa a ser um elemento constitutivo para a criação de um novo sistema-mundo, articulada aos circuitos comerciais interconectados (Mignolo, 2017a), a criação de um novo padrão de poder mundial e a uma nova concepção da totalidade do mundo (Quental, 2012).

O estabelecimento desse novo padrão de poder só se torna possível a partir do advento da globalização que, segundo, Mignolo (2017a), se estabeleceu como a efetivação da modernidade/colonialidade assim como sua própria narrativa. O padrão colonial de poder “foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (Mignolo, 2017a, p. 5).

Nesse sentido, corroboramos com Quijano (2005) quando o mesmo categoriza a raça como um elemento central da colonialidade, o processo globalizante só foi possível a partir da classificação racial, esta serviu como um elemento que concedeu legitimidades às relações de dominação, a partir da classificação do europeu e do não europeu. A construção e definição de novas identidades raciais foram fundamentais para o controle do trabalho no novo sistema-mundo. A distribuição do trabalho no capitalismo emergente estava associada à classificação racial, onde os postos de trabalho foram utilizados enquanto instrumento de controle e dominação, justificando, por exemplo, a escravidão (Quijano, 2005). O eixo capital-trabalho, consubstanciado a partir de uma hierarquização racista, constituiu as novas formas de organização da economia, da política, do poder e dos modos de vidas dos indivíduos (Tonial et. al., 2017).

A partir da classificação racial, a nova matriz colonial de poder hierarquizou os grupos populacionais estabelecendo os diferentes graus de desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países, onde a Europa seria o padrão de desenvolvimento a ser seguido (Quental, 2012). Nesse sentido, o advento da modernidade corroborou não somente com a dominação dos corpos negros, indígenas, mestiços, mas, garantiu também o controle sobre a cultura, produção de conhecimento e subjetividades.

A nova matriz colonial de poder, se auto classifica como referência epistemológica, de produção de conhecimento. Produz desse modo, um padrão cognitivo e científico, negando, invisibilizando e inferiorizando todo e qualquer conhecimento que não se referencie no eurocentrismo (Quijano, 2005). Assim sendo,

a colonialidade promove a construção de uma subjetividade eurocêntrica, voltada para a produção e aplicabilidade de um conhecimento unicamente referenciado na Europa, garantindo, com isso, o controle das formas de viver e pensar dos sujeitos (Tonial et. al., 2017). A negação da subjetividade dos povos subjugados promove uma nova experiência a ser vivida pelos sujeitos, tanto os colonizados quanto os colonizadores, rejeitando, assim, o outro não eurocêntrico (Alcântara et. al., 2017).

A colonialidade não se esgota com o fim do colonialismo, ao contrário, se enrijece a partir da naturalização das relações coloniais, da legitimação dos saberes e conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos, da produção de novas formas de existência e, sobretudo, da subalternação de tudo que não se relacione com a matriz colonial de poder.

Entendemos que contra lógica colonial, podem ser construídas opções decoloniais como aponta Mignolo (2008; 2017a). Entendemos que a opção decolonial se faz através do pensar e do agir, onde se destaca o “*agir através do pensar* e do *pensar através do agir*”⁶ (Mignolo, 2017p.13), através da decolonialidade se aprende a desaprender. Nesse sentido, consideramos que:

a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Segundo Mignolo (2017b), a mudança nas formas de pensar e agir decolonialmente se efetiva a partir do pensamento fronteiro, pensamento este que rompe com as epistemologias coloniais até então naturalizadas. O pensamento de fronteira é o caminho para que os indivíduos sejam epistemologicamente desobedientes (Mignolo, 2017b), pois ele corporifica diferentes saberes, não possui autores referenciais tampouco, um lugar predecessor (Tonial et al., 2017). O pensamento fronteiro enquanto paradigma da decolonialidade caracteriza-se enquanto um pensamento crítico conferido às populações que tiveram suas epistemologias invisibilizadas pela colonialidade.

Nesse sentido, consideramos a categoria da desobediência epistêmica como fundamental para repensar a colonialidade do saber. A partir do pensamento

⁶ Grifos do autor.



fronteiriço, a desobediência epistêmica emerge como forma de rompimento teórico com as formas de conhecimento estabelecidas pela colonialidade (Mignolo, 2008). Queremos destacar aqui, que a desobediência epistêmica se configura enquanto uma opção decolonial, e como tal reconhece a importância das críticas à colonialidade, no entanto, ela surge como uma terceira opção a ela. Considerando que, ainda que as críticas à lógica colonial sejam realizadas, suas referências epistemológicas ainda estão vinculadas à matriz colonial de poder, a colonialidade. Portanto, romper epistemologicamente com essa lógica colonial se torna condição *sine qua non* da opção decolonial.

Para Mignolo (2008), a desobediência epistêmica trata-se da identidade em política que vem a confrontar a política de identidade, uma vez que a política de identidade reproduz a matriz colonial de poder a partir da classificação racial, étnica e de gênero. É a identidade em política que possibilita o pensamento e a ação decolonial, a partir da produção teórica e paradigmas dos colonizados. A identidade em política está consubstanciada na criação de teorias políticas que possibilitem a criação de projetos decoloniais que rompam com a retórica da modernidade, com o modelo geopolítico de desenvolvimento ocidental. Assim, assenta-se como necessário a superação dos epistemicídios que sustentaram um suposto saber oriundo de projetos de dominação que historicamente negaram a cultura e diversidade de povos, gêneros e raças.

Nesse sentido, a identidade em política converge para projetos decoloniais para a reprodução da vida, cujas vidas foram consideradas dispensáveis segundo a retórica da modernidade. A reprodução da vida

é um conceito que emerge dos afro escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista (Mignolo, 2008, p. 296).

A identidade em política constitui-se como uma opção decolonial que possibilita a criação de Estados plurinacionais, revelando as identidades dos grupos as quais foram escondidas graças ao projeto geopolítico da colonialidade e possibilitando política da diferença humana (Mignolo, 2008). Desse modo, com a identidade em política, há o reconhecimento dos paradigmas, as formas de organização política e das relações de poder dos diversos grupamentos humanos.

Por fim, a desobediência epistêmica promove a negação das políticas, das relações sociais e da subjetividade imposta pelo novo padrão de poder promovido pela geopolítica colonial. Através da desobediência epistêmica se faz uma opção decolonial consubstanciada na interculturalidade, na inter-epistemologia promovendo uma organização econômica, política social e educacional referenciada na diversidade.

O “Novo” Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2018, estabeleceu uma nova orientação curricular para a educação básica no Brasil. O Ensino Médio passa a contar, além da BNCC, com uma nova estrutura organizacional. Desse modo, a carga horária do Ensino Médio passou a ser composta por 3000 horas, sendo elas distribuídas da seguinte forma: 1800 destinadas à formação geral básica e 1200 destinadas aos itinerários formativos⁷ (BRASIL, 2018). Outra característica da BNCC – Ensino Médio, é que as horas deverão estar distribuídas por áreas de conhecimento a serem desenvolvidas de forma interdisciplinar, com exceção da matemática e língua portuguesa, que permanecem como disciplinas obrigatórias no currículo.

Destarte, considerando a necessidade de implementação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Em colaboração com os Estados, este programa deve elaborar ou revisar (no caso de já existir um documento) os referenciais curriculares, alinhando-os à BNCC (BRASIL, 2019). O ProBNCC conta com duas etapas fundamentais, são elas: ciclo 1, o qual caracteriza-se pela elaboração ou reelaboração dos referenciais curriculares, dando-se relevância à elaboração dos itinerários formativos e garantir orientações claras sobre as competências gerais da BNCC, findando-se após a entrega do documento ao Conselho Estadual de Educação; e, ciclo 2, no qual serão realizadas formações continuadas, seguindo o modelo de implementação presente no Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2019).

⁷ Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p.2).



Em Alagoas, como já existe um documento publicado no ano de 2014, decidiu-se pela reelaboração do documento. Na proposta do Referencial Curricular de Alagoas de 2014, o saber se apresenta de forma estratificada, ou melhor, de forma disciplinar onde para cada disciplina são apresentadas suas especificidades e seus objetos de conhecimento (Alagoas, 2014). A nova proposta curricular está sendo construída, por indicativo da própria BNCC, por área do conhecimento, ou seja, cada área curricular terá uma proposta curricular incluindo os objetos de conhecimento.

Salientamos aqui que o referido referencial ainda não foi publicado, o mesmo está em processo de revisão final para ser encaminhado para análise do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, o documento que traremos aqui é um documento preliminar o qual tivemos acesso devido a nossa participação na elaboração do documento como Redator/a-Formador/a da área de Ciências Humanas.

A elaboração do texto do ciclo 1 do ProBNCC teve início no mês de abril do ano de 2019 sendo findado em abril de 2020, quando o documento foi encaminhado para a consulta pública, permanecendo em consulta até o mês de junho de 2020. Desde então o documento vem passando por revisões estando as duas primeiras partes do texto finalizadas, somente a última está passando por uma revisão final para o documento ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação. A elaboração do Referencial Curricular de Ciências Humanas contou com a seguinte equipe central: 1 coordenador da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e 5 Redatores-Formadores sendo 1 Redator-Formador da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 1 Redator-Formador de Filosofia, 1 Redator-Formador de Sociologia, 1 Redator-Formador de Geografia e 1 Redator-Formador de História. Durante o processo de elaboração do documento foram constituídos Grupos de Trabalho os quais tiveram como colaboradores professores/as da Rede Estadual de Ensino, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Dito isto, o documento está fracionado em três partes: a primeira parte trata do texto introdutório; a segunda parte do referencial é constituída pelo Organizador Curricular; e terceira e última parte aborda os itinerários formativos.

A primeira parte do referencial trata-se do “Texto Introdutório” que está subdividido em três partes, são elas: 1) Os Lugares das Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Novo Ensino Médio de Alagoas; 2) Saberes Escolares dos Componentes

Curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 3) Compreendendo as Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na primeira parte do Texto Introdutório, “Os Lugares das Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Novo Ensino Médio de Alagoas”, é apresentado o documento retratando seu processo de elaboração os atores presentes nesse processo, são retratados, também, o novo formato do Ensino Médio, sua articulação com a BNCC, a perspectiva da interdisciplinaridade e a relevância da presença das Ciências Humanas para a formação dos jovens alagoanos. Consideramos como ponto forte dessa parte do texto o debate sobre o conceito de territorialidade, o qual é pensado e tratado a partir da sua dimensão simbólica, pelas representações sociais, pelas formas de organizações sociais e não necessariamente como espaço geográfico. O debate sobre a territorialidade volta-se à pluralidade sociocultural e geográfica existentes no estado de Alagoas, possibilitando ao docente partir das respectivas territorialidades para pensar os conteúdos/objetos de conhecimento e metodologias a serem utilizados em sala de aula.

A segunda parte do Texto introdutório, “Saberes Escolares dos Componentes Curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, é constituída pelos saberes das respectivas disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Objetivou-se, nessa parte do texto, demarcar os respectivos campos epistemológicos de cada disciplina ao mesmo tempo evidenciar o possível diálogo entre elas. Na última parte do Texto Introdutório, “Compreendendo as Competências da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, foi realizada uma discussão sobre as seis competências da área que estão presentes na BNCC objetivando elucidar os conceitos, auxiliando, assim a prática pedagógica dos docentes.

O “Organizador Curricular”, a parte subsequente do Referencial Curricular de Alagoas, é onde estão dispostos os Objetos de Conhecimento⁸ e Desdobramentos Didático Pedagógico – DesDP⁹. Nessa etapa do documento, não existe uma separação por disciplina. O “Organizador Curricular refere-se à área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a partir dos objetos de conhecimento, os professores

⁸ Os Objetos de Conhecimento são equivalentes aos conteúdos.

⁹ Os DesDP são sugestões metodológicas para os professores da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.



desenvolverão suas respectivas aulas. Dito isto, o “Organizador Curricular” está disposto da seguinte forma: para cada competência existem seis ou quatro habilidades, totalizando trinta e duas competências. Para cada habilidade são elencados os Objetos de Conhecimento e DesDP. Sendo assim, o organizador curricular segue o seguinte modelo:

Tabela 1 – Competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS X			
HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO		DESDOBRAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO – DesDP
Habilidade A	OBJETO CONHECIMENTO A	DE	DesDP A
Habilidade B	OBJETO CONHECIMENTO B	DE	DesDP B
Habilidade C	OBJETO CONHECIMENTO C	DE	DesDP C

Fonte: Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais aplicadas de Alagoas (2020, no prelo).

A última parte do documento trata dos Itinerários Formativos, que vem a ser o percurso formativo a ser escolhido pelos alunos. O grupo de Ciências Humanas elaborou dois modelos de itinerários: um categorizado como geral intitulado de “Ciências Humanas e os Desafios Contemporâneos”; e outro específico, “Memória, Patrimônio e Identidade”. Ambos seguem a seguinte estrutura: Área do Conhecimento; Palavras-Chave; Objetos de Conhecimento; Justificativa; Objetivos Específicos; Profissões ligadas ao Itinerário; Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC; Disciplinas Eletivas que irão compor o Itinerário Formativo; e, Oportunidades Interdisciplinares. A opção de produzir um Itinerário Formativo Geral e outro específico justifica-se pelo fato de que no itinerário geral qualquer professor da área de Ciências Humanas consiga lecionar tanto as disciplinas obrigatórias quanto às eletivas.

A estrutura das disciplinas eletivas¹⁰ está disposta da seguinte forma: Itinerário Formativo Geral – 1) Objetos e métodos das Ciências Humanas; 2) Estudos sobre a contemporaneidade; 3) O Meio Ambiente e Sustentabilidade; 4) O Território e Fronteira; 5) Sociologia do Trabalho; 6) Introdução à Política; 7) Mundos do Trabalho; 8) Processos históricos e conflitos sociais; 9) Estudos filosóficos da ética; 10) Filosofia, Tecnologia e Sociedade. Itinerário Formativo Específico: 1) Educação Ambiental; 2) A Geografia e Identidade Alagoana; 3) Sociologia da produção das Identidades; 4) Sociologia dos povos tradicionais de Alagoas; 5) História de Alagoas; 6) Patrimônio e Memória; 7) Cultura e Identidade dos povos alagoanos; 8) Arte e Estética em Alagoas; 9) Saberes e Fazeres alagoanos; 10) Políticas Públicas e Patrimônio Cultura.

O documento é finalizado com as indicações das oportunidades interdisciplinares dos respectivos itinerários, pois além da interdisciplinaridade das disciplinas da própria área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, as áreas deverão promover a interdisciplinaridade entre si.

O Novo Referencial Curricular de Alagoas e Decolonialidade: Um Relato de Experiência

A partir dos elementos supracitados, apresentaremos, nessa parte do texto, o que estamos considerando como “fissuras” decoloniais no novo Referencial Curricular de Alagoas. Para tal, iniciaremos apresentando o que entendemos “fissuras” decoloniais para então, discuti-las a partir do novo documento.

Quando utilizamos o termo “fissuras” estamos pensando em possibilidades/aberturas decoloniais. Nesses termos, partimos do debate que Mignolo (2008) faz sobre consciência mestiça, a qual ele classifica como a “fratura entre ser e estar; uma sensação de estar fora do lugar” (p.303). A consciência mestiça tenta explicar as fraturas/sentimentos existenciais dos sujeitos europeus nas Américas. Nesse sentido, a consciência mestiça é concebida como um conceito filosófico que promove abertura ao pluriversal, ao diverso. Considerando esses elementos, pensamos o termo “fissuras” decoloniais como uma opção decolonial no novo Referencial Curricular de Alagoas que possibilita a descolonização do currículo e, conseqüentemente, a descolonização dos saberes.

¹⁰ Para toda disciplina eletiva foi elaborada uma ementa.



O novo Referencial Curricular de Ciências Humanas de Alagoas, no geral, reflete uma herança colonial transposta em conhecimento escolar através da narrativa da universalidade do conhecimento, garantida através dos genocídios e epistemicídios no século XVI (Grosfoguel, 2016). A universalidade do conhecimento de referência europeia é resultado de um consenso, o qual reflete a “naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno colonial” (Grosfoguel, 2016, p.43).

Segundo Ferreira (2019),

o eurocentrismo, manifestado como racismo epistêmico, perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o. (p. 270)

As teorias do currículo compartilham da ideia de que o currículo é produtor de identidades sociais e culturais (Silva, 2004), uma vez que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (Forquin, 1993, p. 15). Nesse sentido, quando a cultura é transposta ao conhecimento escolar, ela adentra à escola por meio da seleção de conteúdos e práticas considerados socialmente válidos a serem ensinados (Sacristán, 2000).

Ainda que esse documento reafirme a herança colonial, conseguimos localizar “fissuras” que possibilitam a opção decolonial por meio da desobediência epistêmica, reiterando que embora existam essas “fissuras” elas não foram intencionais, tal qual a opção decolonial deve ser. As “fissuras” não foram intencionais no sentido de construir um novo Referencial Curricular totalmente descolonizado, pois são exigidos conteúdos que estão previamente definidos pelas respectivas áreas. As “fissuras” são uma possibilidade decolonial no novo Referencial curricular, uma possibilidade da condução das aulas por meio dos saberes dos diferentes grupos alagoanos. O estabelecimento dessas “fissuras” foi algo construído durante o processo de elaboração do Referencial Curricular de Alagoas. Nesse sentido, encontramos três “fissuras” decoloniais no novo Referencial Curricular de Alagoas, são elas: o conceito de territorialidade; um incipiente debate sobre descolonização dos saberes; e, por fim, a proposta do itinerário formativo específico – Memória, Patrimônio e Identidade.

O processo de elaboração do novo Referencial Curricular de Alagoas esteve vinculado a Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação de Alagoas. O início do processo de elaboração se deu pela constituição das equipes¹¹ das respectivas áreas de conhecimento. O “núcleo duro” da equipe de Ciências Humanas e Sociais aplicadas foi composto, inicialmente, por 1 professor de Sociologia, 1 professor de Filosofia, 1 professor de Geografia e 3 professores de História, posteriormente 2 professores da UFAL e UNEAL se juntaram às respectivas disciplinas ampliando o “núcleo duro”.

A coordenação geral do ProBNCC em Alagoas evidenciou, logo no início, do processo que o novo referencial não poderia reproduzir a BNCC, então foram estabelecido alguns critérios para a elaboração do documento, o primeiro critério é que os textos das áreas deveriam estar divididos entre texto introdutório, organizador curricular e itinerários formativos. O segundo critério estabelecido pela coordenação geral é que no texto deveria estar evidente o conceito de territorialidade, tanto no texto introdutório como no organizador curricular por meio dos objetos de conhecimentos e nos itinerários formativos. Embora fora uma exigência, não ficou evidente, conceitualmente, o que seria territorialidade. Foi indicado que territorialidade tinha relação com os territórios e os grupamentos sociais desse território. O terceiro critério foi a inclusão dos Desdobramentos Didático Pedagógicos no organizador curricular. A tabela do organizador curricular foi algo pré-determinado pela coordenação geral. O quarto e último critério foi a elaboração de 2 itinerários formativos para cada área de conhecimento, o qual não foi exigido critérios para a sua elaboração.

A coordenação geral não exigiu um padrão para a escrita do texto introdutório. Nesse sentido, nós do grupo de Ciências Humanas optamos por definir: o que seria territorialidade, demarcar os respectivos campos epistemológicos das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e discorrer sobre as 6 competências da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

A territorialidade foi considerada por nós como uma “fissura” decolonial. Indicada pela coordenação geral como um elemento para aproximar os saberes escolares à realidade dos alunos, considerando que um dos objetivos da BNCC é possibilitar aos estudantes desenvolver seus projetos de vida a partir das respectivas experiências de vida (BRASIL, 2018). A territorialidade foi um elemento de discussão entre os

¹¹ Especificada na terceira seção deste trabalho.



membros do grupo de Ciências Humanas, pois entendemos que não podíamos limitá-la a isso. A ideia que tínhamos sobre territorialidade deveria abarcar as diversas dimensões simbólicas alagoanas.

Nesse sentido, consideramos territorialidade como fissura por ela promover uma brecha para descolonizar o currículo. Pois, como referido anteriormente, esse conceito é pensado a partir da perspectiva geográfica e da perspectiva simbólica. O conceito de territorialidade parte da:

premissa de que a ideia de território não se refere apenas à materialidade do espaço, visto que este não existe sem as relações sociais (Haesbaert, 2009) e as organizações discursivas que lhes dão sentido. Assim, ao pensarmos aqui nesse conceito estamos considerando elementos envoltos num investimento material e simbólico que se constitui por um sistema de representação, mas também por princípios de organização social; e que precisa ser contextualizado em seu momento histórico, enfatizando os diversos e dinâmicos espaços físicos, as estruturas sociais e os agentes sociais nele envolvidos. (Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas, 2020, p. 2, no prelo).

Como opção decolonial, a territorialidade, deve acolher as diversidades históricas dos grupos e as diversas juventudes que compõem o território alagoano. Pode ser ilustrado pelo fato de que Alagoas possui o maior quilombo do país e as escolas alagoanas e não é contemplado pelo atual Referencial Curricular do ano de 2014, que não se volta sobre os saberes e fazeres das comunidades quilombolas remanescentes. Embora, existam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que fora um marco das lutas dos Movimentos Negros no Brasil, o documento referência do estado (Alagoas, 2014) para o professor não contempla esse debate nas escolas. Consideramos que a ideia de trazer a territorialidade como um elemento para a constituição dos currículos escolares das escolas de Alagoas pode configurar como uma ponta pé inicial para a descolonização dos currículos alagoanos.

Outra “fissura” que consideramos um elemento para a descolonização dos currículos, foi o reconhecimento da necessidade de descolonização dos saberes, como um modo de possibilitar a escuta do outro, que de acordo com a lógica colonial foram silenciados. O grupo entendeu que utilizar o conceito de territorialidade remetia a ideia de utilizar outros saberes que não fosse eurocêntricos, já que a territorialidade relaciona-se com a pluriversidade dos grupos alagoanos. No entanto, nenhum de nós professores que compunham o “núcleo duro” da equipe sentiu que tinha

propriedade teórica para incluir o debate sobre decolonialidade no novo Referencial Curricular. O que pudemos fazer foi indicar uma para o processo de ensino e aprendizagem a descolonização dos saberes.

No documento, a descolonização dos saberes é pensada como um instrumento que pode vir a possibilitar o encontro de saberes de grupos inferiorizados e invisibilizados pelas instituições escolares no estado de Alagoas, justificado pelo fato de que nossa experiência histórica demonstra uma heterogeneidade dos grupamentos sociais. A descolonização dos saberes, segundo o documento, é necessária para

compreender antologias outras (grosso modo, as essências humanas dos outros) é marcada por “zonas de silêncio”, as quais apenas esses “outros” as conhecem e, portanto, têm condições reais de falar delas; daí a importância do “lugar de fala”. Permitir que o outro fale possibilita que que narrativas silenciadas sejam ouvidas e compreendidas, bem como saberes outros sejam considerados no processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, práticas que visam promover o encontro de saberes (como convidar representantes grupos sociais que geralmente não tem voz para conversar com os/as estudantes sobre temas que os envolvem) devem ser consideradas no âmbito escolar. Importa chamar para a relação entre o “outro” e “nós”. Primeiro porque tal diferenciação não é tão clara, havendo cisões e misturas, hibridez e ambiguidade, mesclagens e atritos. Segundo, porque o “outro” não resulta necessariamente de processos sociais completamente apartados de nós, em nem nós somos essencialmente “formados” sem eles, ainda que como contraposição. Ou seja, o outro muitas das vezes não é assim tão “outro”. Desta forma, compreender o outro é compreender também a si mesmo. (Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas, 2020, p. 2, no prelo).

Nesse sentido o documento aponta para a necessidade de uma mudança epistêmica que dê abertura a uma pedagogia decolonial quando afirma que

na prática essa mudança epistemológica significa abrir espaço para uma pedagogia intercultural, decolonial e horizontal seja praticada e os saberes “locais” e dos “outros” sejam considerados e valorizados no currículo escolar. (Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de Alagoas, 2020, p. 2, no prelo).

Com a descolonização dos saberes, o documento propõe uma abertura à decolonialidade quando deixa clara a necessidade de uma pedagogia intercultural. A interculturalidade, segundo Walsh (2019), localiza-se enquanto prática política, mais precisamente como política cultural e identitária, prática social, ética e epistêmica que



se contrapõe ao neocolonialismo e sua geopolítica do conhecimento. Esse conceito defendido por Walsh se afasta/contrapõe ao conceito de multiculturalismo, que segundo Mignolo (2008, p. 316) “foi uma construção do Estado Nacional nos EUA”. Já a interculturalidade é

um princípio ideológico (...) fundamental na construção de uma nova democracia, naturalmente anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista – que garante máxima e permanente participação dos povos e das nacionalidades nas tomadas de decisão. (Walsh, 2019, p. 13)

Por fim, a última “fissura” que identificamos no documento foi o itinerário formativo intitulado: Memória, Patrimônio e Identidade. Como referido a coordenação exigiu que nós fizéssemos 2 itinerários formativos, no entanto não deu indicação alguma de como fazê-los. Como não tivemos orientação para a elaboração dos respectivos itinerários, recorremos a vídeos no YouTube do Ministério da Educação mostrando as possibilidades de elaboração dos itinerários. A partir de então, optamos por construir 1 itinerário geral da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o que possibilitaria e, supostamente, garantiria a permanência dos professores de Ciências Humanas na escola. Essa escolha foi feita para tentar garantir a presença dos professores de Ciências Humanas na escola para que não fossem remanejados para outras funções como aconteceu com os professores de espanhol das escolas estaduais de Alagoas, quando tiveram sua disciplina extinta da grade curricular.

A escolha pelo itinerário específico – Memória, Patrimônio e Identidade – se deu pela necessidade de um dos itinerários dialogar com o território alagoano, em termos geográficos e simbólicos. Sendo por meio das disciplinas desse itinerário, podemos pensar formas de descolonização do currículo. Um primeiro exemplo é a disciplina intitulada de “Sociologia da produção das identidades” a qual possibilita um debate sobre a produção material e simbólica das comunidades quilombolas, indígenas, comunidades ciganas, por exemplo. Nessa disciplina, objetiva-se também debater sobre a própria ideia de identidade que pode ser referenciada a partir do que Mignolo (2008) classifica como identidade em política. Outro exemplo é a disciplina denominada de “Sociologia dos povos tradicionais de Alagoas”, a qual propõe estudar os saberes, técnicas e atividades dos grupos tradicionais do território alagoano, assim como versar sobre a tradição de conhecimentos e das identidades locais.

Finalizamos essa seção do texto reiterando que as possibilidades decoloniais apontadas pelas “fissuras” encontradas por nós, representa uma alternativa para a

descolonização dos currículos que pode ser reivindicada pelos grupos subalternizados do estado de Alagoas. É através dessas “fissuras” que podemos pensar a constituição de um *corpus* para a constituição de uma pedagogia decolonial (Walsh, 2008), que através de um currículo insurgente, possibilita a construção de novas condições políticas, sociais, epistêmicas e culturais.

Considerações Finais

Este breve ensaio visou esboçar a luz dos conceitos de colonialidade e decolonialidade possibilidades da utilização do pensamento fronteiriço como possibilidade para a desobediência epistêmica a partir do novo Referencial Curricular de Ciências Humanas e Sociais aplicadas do estado de Alagoas. Aqui tentamos ilustrar possibilidades para um rompimento com a matriz colonial de poder, mais precisamente com a colonialidade do saber através da descolonização dos currículos.

Entendemos que, no Brasil, existe, claramente, um caso real de colonialidade do saber seja na educação básica seja na academia, o racismo epistêmico e epistemicídios são uma realidade concreta nas academias (Mangueira, 2019). A utilização dessas “fissuras” é uma possibilidade decolonial que podem ser vistas como um movimento de resistência à colonialidade, ao racismo epistêmico.

Consideramos, ainda, que as salas de aula no Brasil são versadas pelo ensino de conhecimentos tidos como universais, uma vez que a formação dos professores também é versada por epistemes eurocêntricas (Mangueira, 2019). Outra questão que a opção decolonial irá se deparará é que as políticas curriculares convergem a um sistema de avaliação que, no caso do Brasil, são avaliações baseadas em conhecimentos universais, nas epistemologias eurocentradas. São profundas as marcas da colonialidade no Brasil, no entanto são passíveis à resistência.

Reiteramos que a simples abertura do documento a uma postura decolonial é um marco para a educação em Alagoas. Como instrumento de resistência as “fissuras” configuram-se como um instrumento de diálogo com os grupos subalternizados historicamente. Por fim, entendemos que a pedagogia colonial é fundamental para a realização de uma reforma educacional, de fato, pois não oferece uma reconfiguração do que já existe, mas, possibilita o reconhecimento dos grupos inferiorizados por meio da hierarquização racial.

Referências Bibliográficas

- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf
- Portaria nº 331, de 06 de abril de 2018 do Ministério da Educação (MEC) (2019). Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Curricular Comum. Diário Oficial da União, DF. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2431/portaria-mec-n-331#:~:text=PORTARIA%20MEC%20N%C2%BA%20268%2C%20DE,do%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>
- Quental, P. A. (2012). A Latinidade do conceito de América Latina. *GEOgraphia (UFF)*, 14, 21-45. <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13634>
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Racial. In: Santos, B. S. S., & Meneses, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul* (pp. 73-118). <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*. 37. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>
- Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998 do Conselho Nacional de Educação (1998). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação (2012). Define as diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf
- Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (2018). Atualiza as diretrizes nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622



- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. (3rd ed.) ArtMed.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2 ed.). Autêntica.
- Tonial, F. A. L, Maheirie, K., Garcia J.R., & Alberto S. C. (2017). A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. In: *Revista de Psicologia da UNESP*, 16(1), 18–26. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442017000100002
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, 05(1), <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <http://revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>