

## A colonialidade do saber/ser no currículo do Ensino Médio: desafios da docência na Amazônia Acreana

Tânia Mara Rezende Machado\*, Beatriz França de Morais\*\* e Klebe Miranda de Lima\*\*\*

### Resumo

Este estudo visa responder ao seguinte problema: quais elementos de colonialidade do saber/ser figura no Currículo do Ensino Médio da Amazônia Acreana? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar a presença/ausência da colonialidade do saber/ser do Estado do Acre a partir do Currículo de Referência Único do Acre - CRUA no Ensino Médio - E.M. Para concretizar esse objetivo, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica centrada nas categorias de colonialidade do poder e cotidiano escolar tendo como referencial teórico-metodológico de análise os textos de Quijano (2005); Alves (2003) e o Currículo do Estado do Acre (CRUA) com ênfase nas epistemologias que fundamentam e subsidiam a construção deste documento no que se refere à presença/ausência dos elementos de colonialidade do saber/ser e apontar como essas podem se manifestar em possíveis práticas curriculares no E.M. Assim, esse trabalho está organizando em três seções temáticas, que são: 1) A colonialidade do saber/ser e suas relações com a organização curricular da escola a partir do CRUA; 2) Os cotidianos escolares e as *práxis* de ensino emancipadoras para uma educação escolar popular e não-hegemônica; e, por fim 3) As Práticas Curriculares Cotidianas e a Colonialidade do Saber/ser no Ensino Médio: os desafios da docência na Amazônia acreana e uma postura crítico-decolonial. O estudo apontou que existem elementos de colonialidade do saber/ser que aparecem, ainda que implicitamente, nas configurações da organização curricular do Ensino Médio na Amazônia Acreana e propõe como alternativa possível de se desvencilhar dessas relações coloniais e os desafios impostos por elas, uma postura crítico-decolonial nas práticas educativas cotidianas da escola por parte dos docentes.

**Palavras-chave:** Colonialidade do saber/ser; currículos no ensino médio; Amazônia acreana.

## The coloniality of knowledge/being in the high school curriculum: challenges of teaching in Acreana Amazon

### Abstract

This study aims to answer the following problem: which elements of coloniality of knowledge/being appear in the High School Curriculum of the Amazônia Acre? In this sense, the objective of this research is to analyze the presence/absence of the coloniality of knowledge/being of the State of Acre based on the Single Reference Curriculum of Acre - SRCA in Secondary Education - S.E. To achieve this objective, we carried out documentary and bibliographical research centered on the categories of coloniality of power and school daily life using the theoretical-methodological framework for analyzing the texts of Quijano (2005); Alves (2003) and the State of Acre Curriculum

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Acre (UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7840-8271>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9921782830215348>. E-mail: [tania.machado@ufac.br](mailto:tania.machado@ufac.br).

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Clícia Gadelha em Rio Branco/AC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1695-2553>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9158254291480488>. E-mail: [beatriz.morais@sou.ufac.br](mailto:beatriz.morais@sou.ufac.br).

\*\*\* Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor Substituto no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/UFAC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6805-3244>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4618551168638006>. E-mail: [Klebe.lima@ufac.br](mailto:Klebe.lima@ufac.br).

(SRCA) with an emphasis on the epistemologies that underlie and support the construction of this document with regard to the presence/absence of elements of coloniality of knowledge/being and points out how these can manifest themselves in possible curricular practices at S.E. Thus, this work is organized into three thematic themes, which are: 1) The coloniality of knowledge/being and its relations with the school's curricular organization based on SRCA; 2) School routines and emancipatory teaching practices for a popular and non-hegemonic school education; and, finally 3) Everyday Curricular Practices and the Coloniality of Knowledge/being in High School: the challenges of teaching in the Acre Amazon and a critical-decolonial stance. The study discovered that there are elements of coloniality of knowledge/being that appear, albeit implicitly, in the configurations of the curricular organization of High School in the Acre Amazon and proposes, as a possible alternative to disentangling these colonial relations and the challenges imposed by them, a stance critical-decolonial in the daily educational practices of teachers at school.

**Keywords:** Coloniality of knowledge/being; High school curriculum; Acre Amazon.

## **La colonialidad del conocimiento/ser en el currículo de la escuela secundaria: desafíos de la enseñanza en la Amazonas Acreana**

### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo responder al siguiente problema: qué elementos de colonialidad del saber/ser aparecen en el Currículo de la Escuela Secundaria del Acre Amazónico? En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar la presencia/ausencia de la colonialidad del saber/ser del Estado de Acre a partir del Currículo Único de Referencia de Acre – CURA en la Educación Secundaria – E.M. Para lograr este objetivo, realizamos una investigación documental y bibliográfica centrada en las categorías de colonialidad del poder y cotidianidad escolar utilizando los textos de Quijano (2005) como referente teórico-metodológico de análisis; Alves (2003) y las Directrices Curriculares del Acre (CURA) con énfasis en las epistemologías que subyacen y sustentan la construcción de este documento respecto de la presencia/ausencia de elementos de colonialidad del saber/ser y señalan cómo estos pueden manifestarse en posibles prácticas curriculares en la E.S. Así, este trabajo se organiza en tres apartados temáticos, que son: 1) La colonialidad del saber/ser y sus relaciones con la organización curricular de la escuela basada en CURA; 2) Rutinas escolares y prácticas docentes emancipadoras para una educación escolar popular y no hegemónica; y, finalmente, 3) Prácticas curriculares cotidianas y colonialidad del saber/ser en la escuela secundaria: los desafíos de la enseñanza en la Amazonía acre y una postura crítico-descolonial. El estudio señala que hay elementos de colonialidad del saber/ser que aparecen, aunque implícitamente, en las configuraciones de la organización curricular de la Escuela Secundaria en el Acre Amazónico y propone, como posible alternativa para desenredarse de estas relaciones coloniales y de los desafíos impuestos por ellos, una postura crítico-descolonial en las prácticas educativas cotidianas de los docentes en la escuela.

**Palabras clave:** Colonialidad del saber/ser; plan de estudios de la escuela secundaria; Acre Amazonas.

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo trabalha com o seguinte problema: que elementos de colonialidade do saber/ser está presente no Currículo do Ensino Médio (E.M) da Amazônia Acreana. Para localizar a resposta a essa questão, que orienta o nosso objetivo neste estudo, prosseguimos numa pesquisa documental e bibliográfica centradas no CURA e nas categorias de colonialidade do saber e cotidiano escolar a partir dos textos de Quijano (2005) e Alves (2003) respectivamente. Ocorre que a docência implica, nesse entendimento, em enfrentar determinados desafios que precisam ser encarados e superados para uma boa qualidade de

ensino ser efetivada. A adequação da carga/horária que é possível lecionar a uma turma na escola figura, por exemplo, como um desses desafios visto que disciplinas consideradas menos pragmáticas têm cargas/horárias bem menores em relação às outras.

Nesse sentido, a colonialidade do saber acaba por diminuir a flexibilidade do currículo escolar visto que ela condiciona a organização curricular para uma perspectiva mais tecnicista, neoliberal e pouco abrangente em termos de formação crítica e reflexiva. Assim, este estudo propõe a identificação dos elementos de colonialidade do saber imbricados na organização curricular da escola, especialmente no Ensino Médio da Amazônia Acreana, tendo por base a análise do CRUA. E, a partir disso, visualizar os desafios que os docentes enfrentam para concretizar um ensino mais equitativo e contra a hegemonia persistente na perspectiva colonialista.

Ante ao exposto, para realizar este estudo adotamos como metodologia os seguintes procedimentos: a) uma pesquisa documental no CRUA; e b) uma pesquisa bibliográfica nos textos de Quijano (2005) e Alves (2003) utilizando as categorias de colonialidade do poder/saber/ser e cotidianos escolares respectivamente.

Dessa forma, o estudo está organizado em três seções temáticas, a saber: 1) A Colonialidade do Saber/ser e suas Relações com a Organização Curricular da Escola a partir do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA); 2) Os Cotidianos Escolares e as *Práxis* de Ensino Emancipadoras para uma Educação Escolar Popular e Não-hegemônica; e por último 3) As Práticas Curriculares Cotidianas e a Colonialidade do Saber/ser no Ensino Médio: Os desafios da docência na Amazônia acreana e uma postura crítico-decolonial.

## **A COLONIALIDADE DO SABER/SER E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA A PARTIR DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA)**

“Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.” (Quijano, 2005, p. 127).

O currículo escolar está envolto de diversas disputas epistemológicas e políticas, entre as quais se destacam duas grandes correntes, por assim dizer, a saber: 1) O ensino por

competências e habilidades, pensado a partir de uma concepção mercantilista da Educação pública; e 2) A Educação emancipadora/libertadora/decolonial, pensada na perspectiva de uma *práxis* educativa vinculada a formação crítica dos educandos. Essas duas ideologias estão em constantes conflitos na conjuntura e elaboração do currículo escolar. Isso significa que os Currículos, que são Territórios em disputas (Arroyo, 2013), são constituídos sob a égide de arcabouços ideológicos advindos desses marcadores sociais e de territorialidades. A colonialidade do poder se manifesta nessas concepções curriculares na medida em que influencia a prática educativa, seja via normativa ou condicionada como sugestões da organização curricular da escola.

Sendo assim, as relações da colonialidade do poder/ser podem ser identificadas nessa organização curricular de modo sutil ou não. Se pudermos resumir toda essa disputa, diríamos que a prática docente confere legitimidade dos conhecimentos inseridos no currículo e nesse interim podemos entender que a ideologia dominante é aquela que persiste nas ações curriculares. Não obstante, a imposição eurocêntrica das relações de poder no mundo ecoam de modo avassalador na contemporaneidade, fazendo com que os sujeitos subalternizados estejam cada vez mais à mercê dos “mandos e desmandos” das grandes indústrias no modo de vida capitalista-ocidental.

Nesse sentido, a colonização também deixou uma marca profunda no imaginário coletivo dos povos latino-americanos, influenciando sua forma de ver e pensar o mundo. Quijano, autor latino-americano que escreve sobre a colonização eurocêntrica, descreve como a dominação europeia moldou a identidade e as relações sociais na América Latina: “os latino-americanos foram definidos como 'outros', em oposição ao 'eu' europeu, e essa posição subalterna foi aceita e internalizada pelos colonizados” (Quijano, 2005, p. 68). Processo esse que tornou os “Outros sujeitos” e “suas pedagogias/epistemologias” à margem dos limites do reconhecimento oficial de suas diferenças (Arroyo, 2014, p. 148). Culminando em uma marginalização dos sujeitos considerados opostos ao padrão eurocêntrico de ser/viver/pensar. Nesse contexto, os currículos são e foram pensados sob uma visão em que “precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (Apple, 2006, p. 115),

revelando uma faceta claramente reprodutivista e colonialista do processo de ensino-aprendizagem no intuito de colaborar com a formação prioritária para o mercado de trabalho.

Posto isso, especificamente no Estado do Acre o Currículo de Referência Único (CRUA) que trata das orientações para a implementação do currículo, no que se refere ao Ensino Médio (E.M), figurando como o objeto de estudo que nos interessa nesta pesquisa, traz concepções de ensino que levam a crer na imposição e reprodução de um padrão euro-elitista para esse processo “didático-pedagógico” de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escolarização é pensada a partir de um protagonismo estudantil, segundo preconiza o CRUA (Acre, 2021, p. 24):

Como a formação global está relacionada à centralidade no aluno, todas as dimensões do projeto pedagógico (incluindo o currículo, práticas educacionais, espaços e tempos) são pensados e produzidos partindo dos interesses, necessidades de aprendizagens e perspectivas dos estudantes. Ademais, o espaço escolar deve reconhecer crianças e jovens como sujeitos de direitos e protagonistas sociais, que possuem suas próprias expressões e linguagens e são capazes de construir seus espaços culturais [...].

Dessa forma, em tese, as práticas educativas, o currículo escolar bem como os seus espaços e tempos levam em consideração a percepção dos educandos em seus diversos aspectos sociológicos, epistêmicos, políticos, éticos e culturais. Apesar disso, podemos inferir que as práticas de ensino orientadas por essa organização curricular podem resultar em uma “pedagogia da colonialidade” frente a esse ideal de aprendizagem previsto nos documentos oficiais que norteiam a escolarização pública brasileira. Os sujeitos marginalizados, que vivenciam situações de subalternização em seus cotidianos, parecem ser ignorados completamente na consecução didático-metodológica desse movimento de aprendizagem que está circunscrita pela perspectiva tradicional do currículo em oposição a visão pós-crítica e/ou transgressiva.

Nessa medida, entendemos também que as contradições visualizadas no currículo acreano resultam de uma colonialidade do poder/ser inserida na organização curricular de ensino. Em outras palavras, ao passo que o currículo escolar em sentido teórico prevê uma educação integral dos estudantes, o seu desenvolvimento epistemológico demonstra uma intencionalidade prática contrária a essa perspectiva. Por isso, encontramos fundamentos metodológicos e epistêmicos de ensino, evidenciados no referido documento, que corroboram

com a proposição de que o ambiente escolar deve ser capaz de recebe-los considerando que os jovens estão “em constante construção social e que devem ser valorizados e apoiados no desenvolvimento de suas habilidades [...] *as instituições de ensino devem estar habilitadas para trabalhar com essa diversidade, garantido condições para que o estudante desenvolva uma atitude protagonista*” (Acre, 2021, p. 25, grifo nosso). Contudo, levando em conta a organização curricular pela perspectiva colonialista, as práticas curriculares cotidianas parecem estar orientadas pela concepção da colonialidade do saber/ser.

Essa premissa, da persistência dos elementos de colonialidade na organização curricular da escola, pode ser corroborada a partir das próprias contradições identificáveis no currículo de referência único do Estado do Acre, uma vez que segundo o CRUA (Acre, 2021, p. 49, grifo nosso):

No Currículo de Referência Único do Acre, para a etapa do ensino médio, predomina uma concepção de ensino e aprendizagem em que o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização, **considerado sujeito de sua própria aprendizagem**. Isso significa, nesse sentido, que serão desenvolvidas **competências que possibilitem aos estudantes sua inserção em um mundo cada vez mais imprevisível** e complexo, de forma responsável, criativa, crítica e ativa, tornando viável o seu projeto de vida e permitindo-lhe continuar aprendendo para se adaptar às mudanças futuras.

A partir desse fragmento do documento é possível perceber as contradições e ambiguidades nessas orientações uma vez que elas podem ser resumidas nos seguintes aspectos: a) Se o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização e sujeito de sua própria aprendizagem, onde se encaixa o desenvolvimento de competências nessa perspectiva de formação escolar? Tendo em vista que ao se falar de “competências” atribui-se uma dimensão pragmática da formação humana que valoriza a prática científica e os resultados empíricos dela oriunda; e b) Considerando que o mundo é imprevisível e complexo, de que maneira pode-se viabilizar um projeto de vida para o futuro? Esses questionamentos deixam em aberto dúvidas quanto às intencionalidades da organização curricular frente aos objetivos que são propostos por essas orientações para o processo de escolarização.

Dessas e outras observações (que serão posteriormente apontadas) decorre a problemática evidenciada nesse estudo, a saber, quais elementos de colonialidade do saber/ser estão implicados nas orientações do currículo no Estado do Acre que, nesse entendimento,

podem respingar nas práticas cotidianas nas escolas de E.M, especialmente no contexto Acreano. Essas características da organização curricular do Estado, nessa direção, induzem a uma prática docente pouco flexível diante da construção social do currículo<sup>1</sup>. Nesse aspecto, concordamos com Arroyo (2014, p. 45, grifo nosso) quando esse afirma que “O pensamento progressista igualitarista se alimenta do *pensar/alocar os subalternizados apenas como desiguais*”, o que desemboca em uma percepção de que o “Nós”, interpretado da concepção hegemônica de ser eurocentrista, se caracteriza como o parâmetro de análise para apontar quem seriam o “Eles”, isto é, os desiguais nas relações de poder.

No que consiste a essa perspectiva hegemônica e eurocêntrica da organização curricular de ensino, entendemos que a colonialidade do saber é uma espécie de ramificação de uma problemática ainda maior. A “raça”, em sentido colonialista, reproduz essa mesma visão colonial na medida em que para Quijano (2005, p. 117) a categoria “raça” se trata de uma convenção social a nível mental criado pela sociedade burguesa moderna. Cumpre salientar, dessa maneira, que a concepção de raça evidenciada aqui é importante para a compreensão acerca da concepção colonial de cientificidade e dominação de outras culturas. Conseqüentemente, as relações de poder e a estrutura hierárquica da sociedade global são resultados diretamente gerados pelas conseqüências da desigualdade demonstradas sucintamente no parágrafo anterior. Por esse motivo, essa mesma natureza de tratamento dos sujeitos marginalizados também podem, nessa perspectiva, encontrar resquícios de subalternização nas próprias práticas curriculares de ensino tendo em vista que são organizadas a partir de elementos fundamentais da colonialidade do poder/saber/ser.

Esses elementos podem ser evidenciados até mesmo a partir das disposições dos chamados itinerários formativos do Ensino Médio. Assim sendo, os estudantes são levados a desenvolver competências tendo em vista alguns objetivos demonstrados a partir do quadro a seguir:

**Quadro 1.** Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir dos componentes curriculares destacados no CRUA.

COMPONENTES CURRICULARES POR ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS
Linguagens e Suas Tecnologias	Leitura

<sup>1</sup>A título de aprofundamento acerca desse conceito: Cf. GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

Matemática e Suas Tecnologias	Autonomia
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Letramento Científico
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Reflexão e Pensamento Crítico

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre (CRUA, 2021, p. 65).

As competências supracitadas trabalham com objetivos a serem alcançados que valorizam a perspectiva pragmática do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apesar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ter por objetivo a reflexão e o pensamento crítico e ser ensejada na constituição do currículo para o ensino médio do Acre, na prática propriamente dita a carga/horária destinada para o desenvolvimento dessas disciplinas vinculadas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são pífias/mínimas em comparação a carga/horária destinada a disciplinas consideradas mais pragmáticas como Português e Matemática, por exemplo, que são vinculadas a grande área de Linguagens e suas Tecnologias; e Matemática e Suas Tecnologias, respectivamente. Apontamento esse que evidencia, entre outras coisas, a existência dos elementos de colonialidade do saber no referido documento curricular para o ensino médio no Estado acreano.

Diante desses apontamentos, que práticas de ensino podemos pensar para superar essas relações de colonialidade ou mesmo apontar uma alternativa possível que vise solucionar essas condições subalternizadoras do currículo escolar? A partir dos cotidianos escolares, entendemos ser possível a viabilidade de práticas educativas emancipadoras e contra hegemônicas em resposta à colonialidade do saber/ser. Confira a seguir alguns apontamentos nessa direção que podem ajudar a pensar a *práxis* educativa libertadora para a concepção de uma educação escolar popular.

### **OS COTIDIANOS ESCOLARES E AS *PRÁXIS* DE ENSINO EMANCIPADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR POPULAR E NÃO-HEGEMÔNICA**

“O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.” (Freire, 1996, p. 123)

Os cotidianos escolares são os espaços que implicam o acontecimento do currículo em várias dimensões: sociais, políticas, ideológicas e culturais. Nesse contexto, conceber práticas de ensino libertadoras se torna um desafio tendo em vista que a organização curricular



para a escola, sobretudo no Acre, geralmente é permeada de práticas curriculares pouco contributivas no aspecto intersubjetivo da formação humana na Educação Básica (E.B). Em outros termos, a escola e sua organização curricular segue uma tendência de aplicação prática do currículo que leva em consideração fortes concepções neoliberais de educação<sup>2</sup>. Contrariamente, as concepções críticas do currículo propõem um ideal de ensino, epistemologicamente, mais emancipador, onde “trata-se de um currículo não contaminado pelo ritmo da economia global, condicionado ao alcance de competências e habilidades fundadas em pragmatismos neotecnistas a serviço da preparação de mão de obra para o mercado” (Machado, 2013, p. 109).<sup>3</sup>

O fio condutor que move essa concepção escolar não-hegemônica, a perspectiva crítica do currículo, parte do princípio de que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são participantes ativos do percurso formativo que implica incorporar aos processos pedagógicos uma visão metodológica mais abrangente, inclusiva e heterogênea. É possível inferir a partir disso que, em se tratando do *espaçotempo* escolar “o importante é perceber que devemos *estudar as escolas em sua realidade*, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor” (Alves, 2003, p. 65, grifo nosso), dessa forma as práticas cotidianas escolares, sobretudo das relações pedagógicas que se estabelecem entre os diferentes atores e personagens do espaço escolar, podem ser objetos de investigação dos pesquisadores na área educacional, com mais frequência. Buscando identificar, nessa dimensão, em que medida as práticas cotidianas escolares orientadas por uma perspectiva decolonial podem contribuir nas alterações que se reinventam e criam modos próprios de lidar com essas convivências do cotidiano na escola.

Frente ao engajamento dos sujeitos que vivenciam a escola a partir do processo político-pedagógico, isto é, os estudantes, professores e demais funcionários que compõem os espaços escolares atrelados ao cotidiano são atores curriculares (Macedo, 2013) e por essa razão são criadores de movimentos culturais naquele espaço. Os cotidianos escolares são

---

<sup>2</sup>Para um aprofundamento adequado das questões relacionadas ao ensino por competências e habilidades, típico da concepção neoliberal contemporânea de educação, confira; LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA. *Estudos em ciências da educação* - Vol 5. 1ed.: Home Editora, 2024, v. 5, p. 24-38.

<sup>3</sup> Em decorrência das alterações sugeridas no texto, foi apontado realizar uma verificação de que se essa citação cabe em três linhas. Após fazer o recuo da citação, verificou-se que cabe em três linhas. (Esta nota deve ser removida para a publicação do texto).

fundamentados nas próprias convivências internas desses agentes da escola, implicando diretamente na conclusão de que são esses atores da escola, que fazem a construção social do currículo baseado nas experiências que lhes competem em sentido prático. Uma educação popular, nesse sentido, só pode ser concebida pela expressa vontade do corpo constitutivo do *espaçotempo* escolar. São professores na aplicação prático-metódica do currículo que reverberam ações que podem desencadear diferentes reações e construções socioculturais nesses espaços escolares. São gestores, na condução séria das relações profissionais e estruturais que fazem acontecer uma boa harmonia entre educadores, educandos e demais funcionários da escola.

Garcia e Azevedo Botelho (2020, p. 534) expressam que o currículo é uma produção que é concretizada no *espaçotempo* cotidiano da escola, isto é, na negociação de sentidos entre os tantos praticantes das escolas e suas redes de saberes/colaboração. Resultando numa percepção de que os valores socioculturais trazidos pelos educandos ao contexto escolar devem ser levados em consideração nas práticas curriculares visto que os saberes produzidos por eles em suas convivências escolares também são frutos das próprias vivências sociais particulares. Seus modos de ser e de viver implicam em ações curriculares, ecoam em reações educativas frente aos objetos de conhecimento que lhes são apresentados na escola. Esses saberes, por vezes atrelados ao senso comum (de forma pejorativa), podem ser incorporados pelos docentes para a melhoria da prática educativa curricular e a inserção mais consistente dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, entendemos haver uma necessidade de articulação dos conhecimentos de senso comum aos conhecimentos escolares, justamente por enxergamos nas práticas de ensino e saberes culturais próprios ou tradicionais a indissociabilidade entre esses no processo de educação escolar. O que denota, dessa forma, as práticas cotidianas escolares como fundamentais para o desenvolvimento de uma *práxis* educativa, articulação teórico-prática, emancipadora e libertadora. De acordo com Alves (2003, p. 62) somos um produto de ações e “acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários” e assim, clamamos pela necessidade de convivermos cotidianamente pelas distintas vias epistemológicas-sociológicas. Destarte, há uma problematização a ser feita indispensavelmente nesse contexto: trata-se dos usos que se faz daquilo que se é produzido

cultural-cotidianamente. Esses são os chamados artefatos culturais, que se relacionam intimamente com o cotidiano escolar.

A ciência moderno-contemporânea trata das questões relacionadas a subjetividade quase como anticientíficas. Isso implica notar que o currículo escolar tende a negligenciar as perspectivas intersubjetivas que permeiam as relações humanas, principalmente no ambiente de ensino, que é a escola. Isso se dá porque a concepção moderna de ciência precariza os conhecimentos não-objetivos, tornando mais legitimado os saberes considerados válidos do ponto de vista científico-formal. Nesse aspecto, Alves (2003, p. 65) aponta que:

Isto leva a que se passe a entender que tudo (de métodos a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são limites à compreensão dos contextos a serem analisados e compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos.

O que implica na conclusão de que somos produtores de novas formas de ser/viver/saber que todos os dias se misturam aos já existentes de maneira que essa mescla heterogênea de convivência se integra aos nossos contextos no cotidiano da escola e por essa razão devem ser levadas em consideração na construção da organização curricular da escola. Esses processos resultam de ações que não foram planejadas, mas que desencadeia uma “tessitura de acontecimentos culturais” (Alves, 2003, p. 66) alterando a vida e os contextos em que são concretizados tais fatos/acontecimentos. Uma educação popular não-hegemônica de natureza libertadora no processo de ensino-aprendizagem requer o entendimento de que os cotidianos escolares necessitam de novas formas e abordagens de práticas curriculares mais críticas, heterogênicas e pautadas na superação da marginalização dos sujeitos escolares.

Arroyo (2013, p. 168) aponta para o fato de que os saberes escolares dos sujeitos pobres/marginalizados são ignorados durante os processos de reprodução material da vida a partir das suas imersões coletivas. Essa consequência do processo de aprendizagem no contexto escolar é uma prática colonialista que condiciona o ensino para a homogeneidade em seus aspectos formais e objetivos. Nesse quesito, as organizações curriculares acabam por ignorar os sujeitos marginalizados à medida que se nega sua legitimidade intersubjetiva e cultural diante dos saberes que comporta em seu interior, oriundos de tradicionalismos e

vivências próprias do seu contexto familiar, social e político. Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que significa discutir com os alunos a realidade concreta que os constituem e formam seus contextos particulares para, assim, desenvolver uma adequada associação/percepção entre a disciplina escolar lecionada e a sua própria cultura e modos de ser/viver.

É necessário, nessa medida, fixar uma estreita relação entre os saberes curriculares essenciais e as vivências pessoais que os constituem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Fazendo, dessa forma, com que haja discussões que ecoem em reflexões políticas e culturais relacionadas em contrapartida aos interesses da classe dominante, que exibem uma explícita aversão aos sujeitos pobres e marginalizados. Em outras palavras, a docência, em todas as suas aplicações teórico-práticas, deve considerar, ao menos na estruturação curricular e suas concepções didático-pedagógicas, que os agentes-estudantes do *espaçotempo* da escola são produtores de cultura, geradores de saberes diversos e que nem sempre estão, esses conhecimentos tradicionais ou próprios, imbricados nas organizações curriculares em forma de itinerários ou nos ideais formais do conhecimento tido como válido do ponto de vista técnico-científico.

A escola deve ser capaz, por meio dos seus professores, de identificar esses aspectos socioculturais que condicionam a personalidade e o modos de ser dos educandos para, dessa maneira, apresentarem propostas de inclusão escolar diante dessa gama de diversidades sociais. Isso, conseqüentemente, deve ser concretizado nas ações curriculares, diante de suas percepções didático-críticas e orientados, sobretudo, pelo Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola. Posto isso, há necessidade de tomar consciência de que ensinar exige criticidade sobre a prática docente (Freire, 1996, p. 38), já que em contraponto, o saber espontâneo da prática docente produz um conhecimento desprovido de “malícia” no sentido de que falta a rigorosidade metodológica que constitui e aciona a curiosidade epistêmica dos sujeitos da escola em processo de ensino-aprendizagem.

Grosso modo falando, não se trata de uma prática docente conformada e atrelada a aspectos artificiais da aprendizagem como se é típico do ensino por competências e habilidades. São práticas curriculares cotidianas desmotivadas, decoloniais e que consideram as especificidades dos sujeitos marginalizados no *espaçotempo* da escola. Se trata, portanto,

de uma educação popular, voltada para a formação humana-cidadã e crítica, versada sobre proposições didático-pedagógicas emancipadoras e libertadoras. Nesse sentido, nos questionamos que desafios esse tipo de docência pode trazer para as práticas curriculares cotidianas na escola e principalmente como alçar alternativas para supera-los?

### **AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS E A COLONIALIDADE DO SABER/SER NO ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA ACREANA E UMA POSTURA CRÍTICO-DECOLONIAL**

Ante ao exposto nas seções anteriores, há de se considerar que o ensino baseado no alcance de competências e habilidades, típico da formulação do currículo escolar advindo das estruturas neoliberais de aprendizagem, focada na lógica mercadológica de formação dos educandos, se distancia de práticas curriculares cotidianas emancipadoras. Esse entendimento acerca da educação, especialmente no Ensino Médio, é corroborado também pelos desafios enfrentados por docentes durante a consecução metodológica do processo de ensino-aprendizagem.

Tais desafios, como por exemplo: a pouca carga/horária de trabalho em algumas disciplinas consideradas como “menos importante” (Filosofia e Artes são exemplos comuns desses componentes curriculares), as inadequadas condições de trabalho propiciadas por uma acentuada sobrecarga de trabalho dos professores, os baixos salários e pisos salariais bem como a desvalorização da carreira do magistério, podem ser minimizados caso haja um efetivo e adequado desenvolvimento de saberes docentes que são conhecimentos profissionais extremamente singulares, pois eles “envolvem aprendizagens quanto aos modos de *inventar a docência vividos desde os primeiros contatos com a escola*” (Garcia; Azevedo Botelho, 2020, p. 533, grifo nosso).

Nesse contexto, para contrapor essa perspectiva hegemônica e mercantil do processo de ensino-aprendizagem, entendemos que o PPP da escola também pode exercer influência em boas práticas cotidianas de ensino, vivências e experiências no ambiente escolar. Por essa razão, unimos nossas vozes àqueles que acreditam que “a escola possa construir o seu projeto político-pedagógico” (Gadotti, 1998, p. 09) com a participação de todos os que compõem o *espaçotempo* da instituição escolar, a saber, gestão; equipe pedagógica; coordenação de ensino e principalmente com destaque para os docentes. Essa direção é que

tornará, no entendimento alçado por esta pesquisa, mais viável a superação e/ou a alternativa capaz de oferecer um subsídio em contraponto aos desafios ora enfrentados pelos docentes na subjacência do processo de ensinar e aprender.

Apesar disso, a colonialidade do saber consegue tomar espaço na organização do currículo escolar tendo em vista que aos docentes, em grande parte, ainda lhes faltam a tomada de consciência que enseja a discussão pertinente aos procedimentos pedagógicos de ensino. Figurando em outro grande desafio da docência como um todo. Especificamente no Estado do Acre, essas dificuldades parecem ser mais acentuada considerando que os sujeitos do *espaçotempo* da escola vivenciam situações de subalternização e são, por essa razão, colocados à margem da sociedade. Mesmo que, a princípio, pareça haver uma “aleatoriedade” nas discussões movidas por essa seção do presente trabalho, entendemos que há muita coerência nas questões aqui levantadas.

Essa coerência pode ser traduzida e resumida nos seguintes pontos principais: a) o ensino por competências e habilidades não gera práticas curriculares cotidianas emancipadoras; b) existem desafios que necessitam ser superados na emergente prática docente dos profissionais de ensino nas escolas; c) é por intermédio da superação desses desafios que se há possibilidades de viabilizar práticas curriculares de ensino libertadoras; e d) a colonialidade do saber imbricada na organização curricular da escola atua para subalternizar os sujeitos em formação, nesse sentido, indagamos: o que deve ser feito para minimizar os danos provocados por essa colonialidade imposta no currículo que condiciona os sujeitos escolares a vivenciarem situações de subalternização? Assim, entendemos que para superar essas relações coloniais no currículo escolar, podemos adotar uma postura crítico-decolonial como alternativa para mitigar as situações de subalternização vivenciadas pelos sujeitos da escola, isto é, os estudantes.

Uma postura crítico-decolonial implica conceber formas outras de inculcar o processo de ensino-aprendizagem que considere as especificidades dos sujeitos escolares. Os estudantes possuem conhecimentos que lhes são próprios e, nesse sentido, na composição do currículo colonial esses saberes são ignorados, como demonstrado nas seções anteriores. Sendo assim, a “colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a

essas determinações” (Quijano, 2005, p. 125), significando que somente uma postura crítico-decolonial é razoável para combater o avanço da colonialidade do saber no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Postura essa que envolve uma tomada de consciência sobre as necessidades e peculiaridades dos educandos; adaptações curriculares calcadas nas especificidades dos alunos; metodologias mais flexíveis de ensino; dentre outros atos curriculares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A colonialidade do saber/ser aponta indícios de estar incorporada na organização curricular para o Ensino Médio no Estado do Acre. Essa afirmação encontra respaldo em várias passagens do Currículo de Referência Único do Estado que, inclusive, foram expostas no desenvolvimento desse estudo. A pesquisa demonstrou que algumas contradições de ordem sociológicas, filosóficas, culturais e intelectuais permeiam essas concepções epistemológicas inseridas na configuração do CRUA, como por exemplo: o fato de que desenvolver competências envolve muito mais uma dimensão pragmática do processo de ensino-aprendizagem do que uma perspectiva teórica e/ou social. Nesse contexto, o E.M pode ser bastante desafiador para os docentes na medida em que apresenta precariedades para a sua oferta que vão desde a diminuta carga/horária para disciplinas mais “abstratas” em comparação às mais teóricas até dificuldades de flexibilização do currículo frente às imposições movidas pela colonialidade do saber e do ser.

Posto isso, entendemos que as práticas educativas cotidianas que são pautadas nessas concepções emancipadoras e libertadoras de ensino-aprendizagem se adequam melhor às especificidades de aprendizagem desses estudantes do E.M na contemporaneidade. Diante disso, uma postura crítico-decolonial se faz necessária para viabilizar esses atos curriculares oriundos de uma perspectiva transgressiva de ensino. O que significa tomar consciência das necessidades individuais dos estudantes, seu modo de ser/viver/aprender e suas características elementares enquanto ser humano. Não só isso, mas também entender que decolonizar está implicado no ato de desfazer a colonialidade. Sem redundância! Se trata de reconhecer-se no papel de subalternizado e alçar meios de se livrar dessa condição.

Embora esse ato de se desvencilhar da colonialidade do saber seja um papel também ativo do estudante, compreendemos que são os atos de currículos no cotidiano escolar

que podem propiciar com mais fluidez, rapidez, esperteza, organicidade, qualidade e equidade a saída da “menoridade”, isto é, da posição de subalternizado/marginalizado/oprimido. Os professores precisam superar esses desafios se quiserem desenvolver um trabalho de excelência que tenha por maior motivação a formação crítica e reflexiva dos educandos. Em suma, assumir uma postura crítico-decolonial como enfrentamento ao processo da colonialidade do saber significa ofertar práticas educativas mais equitativas por parte dos docentes.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf> Acessado em: 25 de maio de 2024.
- ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.62-74.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, A.; AZEVEDO BOTELHO, N. **CURRÍCULOS COTIDIANOS: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 531–543, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.19831579.2020v13n3.53206. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53206> Acesso em: 24 abri. 2024.
- GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico**, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.
- LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA. **Estudos em ciências da educação** -Vol 5. 1ed.: Home Editora, 2024, v. 5, p. 24-38.
- MACEDO, R. S. **ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez. 2013.
- MACHADO, T. M. R. O Currículo do Ócio: da negação à resignificação. ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: Diáspora Amazônicas**. Rio Branco (AC): Edufac, 2013.



QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Edgardo Lander (ed.). Buenos Aires, CLACSO, 2005.

**Recebido em:** *Junho/2024*.

**Aprovado em:** *Dezembro/2024*.