



Currículo: instrumento de identidade e independência epistêmica

Curriculum: instrument of identity and epistemic independence

Curriculum: instrument d'identité et d'indépendance épistémique

Érica Ferreira da Silva¹
Universidade de Brasília

Resumo: O currículo tornou-se um instrumento que possibilita às instituições formativas ter sua elaboração frente a narrativas e identidades de seus atores. O artigo tem como objetivo dialogar sobre a relação entre o currículo e a decolonialidade do ser e saber nos processos formativos, de modo a explicitar uma concepção de currículo que seja capaz de evocar, em suas práticas e metodologias, identidades, narrativas e conhecimentos dos atores no processo de formação, mostrando como é possível um currículo agregar as identidades culturais em sua concepção. Assim, é imprescindível explicitar quais são as concepções norteadoras da decolonialidade para o currículo e os processos formativos, considerando-se os aspectos sociais e culturais, e apontar suas condições de possibilidades.

Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Processos formativos. Identidades.

Abstract: The curriculum has become an instrument that allows training institutions to have their elaboration in front of the narratives and identities of their actors. The article aims to discuss the relationship between the curriculum and the decoloniality of being and knowledge in training processes, in order to make explicit a concept of curriculum that is capable of evoking, in its practices and methodologies, the identities, narratives and knowledge of actors in the training process, showing how it is possible for a curriculum to aggregate cultural identities in its conception. Thus, it is essential to explain what are the guiding concepts of decoloniality for the curriculum and training processes, considering the social and cultural aspects, and to point out their conditions of possibilities.

Keywords: Curriculum. Decoloniality. Formative processes. Identities.

Résumé: Le curriculum est devenu un instrument qui permet aux établissements de formation d'avoir leur élaboration devant les récits et les identités de leurs acteurs. L'article vise à discuter de la relation entre le curriculum et la décolonialité de l'être et des connaissances dans les processus de formation, afin d'explicitier un concept de curriculum capable d'évoquer, dans ses pratiques et méthodologies, les identités, les récits et les connaissances acteurs du processus de formation, montrant comment il est possible pour un curriculum d'agrèger des identités culturelles dans sa conception. Il est essentiel d'expliquer quels sont les concepts

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UNB. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF. *E-mail:* ericafsilva09@gmail.com. *Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/9953290592312537>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1053-2601>.

directeurs de la décolonialité pour les programmes et les processus de formation, en tenant compte des aspects sociaux et culturels.

Mots-clés: Curriculum. Décolonialité. Processus de formation. Identités.

Enviado em: 18 de maio de 2020

Aceito em: 09 de outubro de 2020

Introdução

As instituições formativas têm um papel relevante no processo de interação e de construção da identidade de seus atores. Constituem-se, nestes espaços, redes de saberes, de diálogos, de relações e de estruturas de significações. Esses locais são únicos, possuem suas próprias relações sociais, costumes, crenças e práticas. Seus atores significam sentidos de si mesmos e, simultaneamente, do outro. Um processo que evoca a necessária articulação entre o currículo, as identidades e as narrativas dos atores dos processos formativos.

Deste modo, é relevante compreender o currículo da instituição formativa como um construto social, que viabiliza a relação de currículo e de identidade, uma vez que esse instrumento oportuniza sua significação em diferentes contextos sócio-históricos. Conforme o autor Silva (2001), o currículo se constitui como lugar, espaço, território, discurso, documento, autobiografia; é um instrumento mobilizado por dadas identidades e que forja outras. Para o autor, o currículo, com seu conjunto de intenções projetadas com vistas à formação dos atores para um determinado fim, expressa o poder político, ideológico e pedagógico da instituição formativa, num espaço-tempo.

O currículo da instituição formativa precisa dialogar com a perspectiva ampla de sociedade, em que as identidades e as dinâmicas sociais são múltiplas, complexas e provisórias. A percepção monolítica de sociedade não potencializa o currículo, uma vez que esse instrumento possui um sentido e uma intencionalidade, frente a lutas, narrativas, histórias de vida e identidades de seus atores, que não são fixas, permanentes, mas são lutas, narrativas, histórias de vida e identidades com constante ressignificação.

Assim como a sociedade, as identidades estão em constante reconfiguração por forças externas, marcada por valores, sentidos e símbolos. Esses elementos provisórios e variáveis influenciam as identidades dos atores sociais em diferentes momentos. Conforme o autor Hall, as identidades se configuram como:

Uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas

culturais historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, a identidade dos atores se configura como um construto social que se ressignifica em diferentes momentos. Essa identidade é um processo de construção, contínuo, articulado com os aspectos históricos, imerso no âmbito das relações sociais. Dessa maneira, as identidades dos educandos, educadores, pais, servidores e demais envolvidos nos processos formativos precisam ser consideradas no currículo. Essas identidades são como inscrições que possibilitam a articulação dos atores com diversos espaços, meios sociais, culturas. As instituições formativas apresentam crenças, conhecimentos, tradições singulares que podem ser considerados e articulados com a comunidade, a fim de trazer características identitárias para o currículo.

Os espaços formativos podem se apresentar como ambientes em que o diálogo, as interações, as diferentes fontes culturais os caracterizam como instituições que estão além da escolarização, são locais que abarcam a complexidade de seu contexto sociocultural, que socializa valores, comportamentos, interesses presentes na sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, a proposta curricular das instituições formativas precisa se configurar frente às narrativas, às identidades de seus atores, na qual o conhecimento reverbera como uma construção social, que tem relação direta com esses elementos. O currículo precisa considerar as escolhas, as necessidades, os interesses, os conhecimentos, as identidades, as narrativas, imprimir a identidade de sua comunidade. A proposta curricular de uma instituição se constitui com seus atores e também os constituem frente ao contexto social. Como expressa o estudioso Silva.

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27).

Desta maneira, o currículo é um campo de significados que, além de abarcar os conteúdos, produz identidades, produz sujeitos. Os atores dos processos formativos são autores de conhecimento que trazem para o âmbito da instituição formativa uma ampliação de fatos políticos e sociais, que estão em constantes alterações e negociações. O currículo é um instrumento de identidade das instituições formativas, pois, ao considerar os aspectos sociais e culturais da comunidade, possibilita a construção coletiva de significações de seus atores, explicitando autonomia, responsabilidade e autoria no processo formativo.

O currículo como um instrumento identitário, sociocultural, histórico, precisa ir além de conteúdos e disciplinas. Ele precisa viabilizar as narrativas, as identidades, os conhecimentos de seus atores, a fim de abranger as complexas realidades sociais da comunidade, num campo de diálogo horizontal, significativo e reflexivo. O processo de sua elaboração precisa se desenvolver como uma ação coletiva, que, frente à dimensão ampla da comunidade, procura atender às necessidades de seus atores, contemplando os aspectos sociais, culturais e econômicos, numa proposta de interesse dessas pessoas, oportunizando a interação dos conhecimentos, das crenças e dos costumes dos atores nos processos formativos. Assim, o currículo precisa trazer a realidade, a identidade da comunidade escolar, compreender o que seus atores produzem num tempo específico e tornar-se um instrumento para a práxis pedagógica e para a dinâmica da instituição.

Nessa prerrogativa, as interações nas instituições formativas estão entrelaçadas com questões sociais, políticas e culturais, em que ideologias perpassam esses contextos, sendo espaços de luta das comunidades. O currículo precisa expressar a luta de pertencimento da comunidade, um instrumento que traz a percepção da realidade dos que fazem parte dela, uma vez que dimensões sociais, culturais e políticas devem estar vinculadas à dimensão educativa, na perspectiva de que as ações educativas, como atos políticos que organizam diferentes formas de construções de posturas educativas, legitimem a identidade curricular da instituição.

Diante disso, surge a necessidade de viabilizar, no currículo das instituições formativas, a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, mediante a organização e a expressão dos conhecimentos da coletividade, conferindo a esses o reconhecimento das culturas, das identidades, das narrativas, que se tornam inextrincáveis na proposta do currículo. Conforme expressa o autor Arroyo, é preciso “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos” (ARROYO, 2011, p.38).

A contextualização das práticas educativas em seus lugares de pertencimento pode favorecer uma aprendizagem pela qual os atores tecem o arcabouço epistêmico da proposta curricular, em que os conhecimentos, as identidades e as narrativas assumem o protagonismo do processo, em que as dinâmicas educativas estão situadas no diálogo, no lugar dos discursos de seus atores.

Deste modo, o currículo precisa envolver-se com as dinâmicas da vida social e de seus elementos, que são meios para a constituição de conhecimentos, de histórias de vida, de identidades, de narrativas e, nesse percurso, os atores são provocados e se reconfiguram constantemente. Segundo o autor Arroyo (2000), é imperante que os espaços educativos sejam locais de diálogos, fonte de celebração dos modos de perceber e de sentir o mundo e promover a compreensão complexa dos fenômenos sociais e culturais. Assim, o currículo precisa corroborar um percurso do ensino-

aprendizagem que conduz à formação, a partir da horizontalidade do diálogo e da produção dos conhecimentos, concebendo autoria a todos os envolvidos no processo formativo.

Currículo: contextualizando conhecimentos e ações institucionais

O currículo, instrumento identitário da instituição formadora, precisa emanar para a perspectiva das identidades, das narrativas, das histórias de vida, das estruturas de significações de seus atores. Esse instrumento efetiva o diálogo horizontal, a participação coletiva, reflexiva e propositiva. Seus princípios evocam a interação e a comunicação entre as culturas e os conhecimentos, assinalam a importância da construção de outros conhecimentos e de produção epistêmica, de outros modelos educativos, de outras práticas políticas, de outras comunidades e trazem a prerrogativa de se tecer o currículo no percurso dos paradigmas da decolonialidade, que implica o recuo de formas epistemológicas coloniais. As raízes do currículo, instrumento identitário, estão sobre “as geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos [...] à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização” (WALSH, 2006 p. 21).

A aplicabilidade dessa proposta se faz na base da vivência, da apropriação do ato de participação, da reconstrução de conceitos internalizados, da ousadia de desafiar paradigmas estabelecidos, sobretudo da consciência do potencial transformador dos processos formativos frente às barbarias sociais do colonialismo. Como a autora Walsh (2006) expressa, a colonialidade foi estruturada para reverberar a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados que hasteou problemas em torno da liberdade, do ser dos povos submetidos a uma violência epistêmica. Essa violência não está só no âmbito epistêmico, mas também físico, econômico, político, cultural, identitário. Deste modo, o currículo enuncia seu direito à leitura de mundo, sua luta, o reconhecimento dos seus atores como autores do processo formativo. As pautas em seu contexto provocam seus atores a dialogar, refletir sobre propostas coloniais e combatê-las, uma vez que são destinadas à comunidade.

A ruptura com as propostas e com as ações coloniais pode dar condições à instituição de assumir um projeto de independência epistêmica, em que percebe a existência de diferentes formas de produção de conhecimento em seu espaço, e reverbera os anseios do movimento social de sua comunidade. A formação instaurada no âmbito do território local é tensionada com as narrativas de seus atores que questionam uma possível universalização e neutralidade da instituição. A partir de suas narrativas, identidades e culturas, as práticas pedagógicas são

substanciadas, convergindo para a enunciação de uma formação humana, que não preconiza só a escolarização de seus atores, mas também um processo formativo amplo.

Esse processo extrapola o território físico da instituição, caminha pelos arredores que circundam a instituição, carregados de conhecimentos, de crenças, de tradições. Nessa perspectiva, a instituição caminha rumo à geopolítica local, considerando-se também a global para fundamentar as propostas pedagógicas, rumo à práxis do seu currículo, que oportuniza aos atores conduzir as ações de desprendimento de dogmas coloniais. Para a autora Walsh (2013), os movimentos de reaprendizagens sobre as interações humanas permitem que os atores se localizem em sua proposta pedagógica com suas reinserções e com seus modos de pertencimento. As ações da instituição, embasadas nos diálogos, na coletividade e na aprendizagem entre os pares, promoverão a interação dos conhecimentos, corroborando a construção de metodologias contextualizadas com as lutas, com as demandas da comunidade.

A instituição formativa fomentará, por meio do currículo, formas outras de configurar o espaço formativo. Repensará sua estrutura física e suas relações a fim de facilitar as interações de todos os atores da comunidade. Em sua proposta, estarão promoções sociais e tarefas coletivas, como campanhas culturais, serviços à comunidade, feiras culturais, campanhas de saúde, confecções de artesanatos, momentos de discussões e de reflexões sobre os assuntos de funcionamento, de gerência e pedagógico da instituição. A instituição viabilizará atrativos sociais, culturais, recreativos para os atores da comunidade, tornará o ambiente comum a todos os envolvidos no processo de formação. O currículo conectará o processo formativo da instituição às memórias e às tradições locais. O autor Santos (2009) argumenta que a geopolítica do conhecimento, quem o produz, em que contexto e para quem, é importante para aquilo que é produzido.

Assim, o currículo da instituição, ao trazer formas outras de formação, poderá combater o ensino do dualismo sujeito e objeto, que traz a prerrogativa de educandos, educadores, servidores, comunidade escolar como executores passivos de ordens, de programas, desconsiderando-se os atores da instituição como autores, membros ativos na elaboração e na gestão do processo formativo. A instituição conduzirá as ações da comunidade para horizontalidade das múltiplas aprendizagens do processo formativo. Como expressa a pesquisadora Walsh (2013), apesar de o colonialismo manter estado de atenção epistêmica, é viável desenvolver mecanismos de contranarrativas com o objetivo de se reinscrever teórica e politicamente frente às agendas de reinvenção de nós mesmos, pois os caminhos que evocam as memórias apresentam estratégias, práticas e metodologias de luta, de rebeldia, de insurgência no arranjo que povos empregam para resistir e transgredir a dominação para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo de modo decolonial apesar de contextos de colonialidade.

O currículo concebido mediante a participação de todos os atores da comunidade, além de evocar o caráter identitário, articula o caráter participativo da construção de conhecimentos, para o engajamento dos processos formativos para a apropriação do ato de participação, da significação, da rebeldia de desafiar paradigmas estabelecidos, do ato de coragem em face de oposição e, sobretudo, da potencialidade transformadora dos processos formativos diante de barbarias sociais. De acordo com a autora Walsh (2013), as pedagogias decoloniais são mecanismos e práticas que viabilizam ânimo, provocam e fazem seguir, resistir, convocar e difundir vida nesses períodos de batalha em que a colonialidade se reconstrói diante do capitalismo global. Desta maneira, o currículo, frente às ações institucionais e às metodologias decoloniais, visa extrapolar os espaços institucionais; tende sua elaboração e aplicabilidade entrelaçadas às lutas sociais, aos modelos epistemológicos outros; convoca os conhecimentos produzidos nas práticas da comunidade local, conferindo legitimidade e desafiando os conhecimentos dominantes. Esse currículo se firma em sua dimensão ontológica pelo reconhecimento das identidades, das narrativas, das histórias de vida de sua comunidade.

Assim, a importância atribuída ao conhecimento não pode se pautar como capital, dito como elemento produtivo e competitivo, e fator de exploração, que gera a universalização das políticas, impedindo autonomia e independência de comunidades, de sociedades. Tudo isso impede a autonomia e a independência das instituições formativas de definirem suas políticas em função dos seus contextos sociais, culturais, econômicos e históricos, implicando negativamente na produção do conhecimento, rumo à hegemonia epistêmica. Segundo o autor Mignolo (2003), o espectro colonial não se deu apenas no âmbito econômico, mas também nas formas hegemônicas de conhecimentos, convergindo para a colonialidade do saber.

Os processos formativos e suas propostas curriculares precisam estar atentos ao alcance da colonialidade, no que tange a seu imaginário, a suas estruturas, a suas relações e a suas dimensões ontológica e epistêmica, pois, de forma explícita e violenta, reprime formas outras de produção de conhecimento. E, ao mesmo tempo, precisa proporcionar percursos outros que desconstruam a doutrina da colonialidade do saber e do ser para construir novos, que valorizam as identidades, as narrativas e os conhecimentos, que ampliem a visão de mundo e que sirvam de trilha para processos formativos significados pelos aspectos sociais e humanísticos, para assim resistir às formas hegemônicas.

O ensejo do currículo é para superação da visão fatalista da realidade como permanente e imutável, evocando a compreensão de que ele é construído por atores sociais e está em constante movimento de transformação. Enuncia os processos formativos como mecanismos repletos de intencionalidade, que trazem a força dos coletivos sociais, que, valendo de suas

identidades, narrativas e histórias de vida, constroem outras formas de ser, saber, pensar, sentir e fazer para ocuparem seus lugares de direito, estabelecendo no dorso dos seus processos formativos ações que oportunizem: a identidade curricular, a independência epistêmica, a geopolítica local e a resistência dos coletivos sociais.

Deste modo, o currículo precisa considerar que a instituição, mesmo sob um sistema torneador de formação, necessita fomentar medidas para embasar sua elaboração. Essas medidas estão ancoradas em ações institucionais que propiciam a instituição formativa:

- a) ter identidade curricular;
- b) desenvolver proposta que atentam às necessidades e aos anseios da comunidade;
- c) viabilizar a elaboração do currículo com todos os atores dos processos formativos;
- d) contemplar a realidade do contexto histórico, social, cultural e econômico da comunidade;
- e) refletir identidades, narrativas, histórias de vida, lutas e pertencimentos dos atores do processo formativo;
- f) proporcionar um processo dinâmico, de diálogo horizontal entre todos da comunidade, a fim de disponibilizar condições de interação e construção dos conhecimentos;
- h) desenvolver outros sentidos, práticas, metodologias/pedagogias de formação;
- i) dispor de ações institucionais que expressem a intencionalidade do ato formativo frente aos espaços de significações e de negociações dos atores em seus contextos sociais e políticos.

Deste modo, as ações institucionais, ao viabilizarem a elaboração e a aplicabilidade do currículo como instrumento identitário da instituição, fundamentarão o ato formativo com a autoria, pertencimento e valorização das identidades de seus atores. A luta e a resistência dos coletivos sociais da comunidade serão em prol da decolonialidade do poder, do ser e do saber, outra episteme que emana o caráter identitário, a fim de contextualizar e significar o processo formativo.

Nesse contexto, o currículo tem a proposta de viabilizar as instituições formativas, sua identidade em face da pluralidade de contextos sociais; significar as instituições formativas com sua identidade, na qual o desenvolver das ações prima pelo atendimento dos anseios e das necessidades da comunidade; possibilitar o direcionamento da proposta de trabalho da instituição comprometida com formação ampla, fortalecida e consolidada com as metodologias/pedagogias decoloniais, baseada na não neutralidade em face do contexto sociocultural.

Comunidades escolares: lócus de memórias, sentidos e ressignificações

As comunidades trazem, em suas dinâmicas sociais, os anseios e as lutas dos coletivos, de pessoas invisibilizadas pelo padrão do saber e ser colonial, de adultos, jovens, crianças, trabalhadores,

empregados, desempregados que estão, muitas vezes, nas periferias, favelas, vilas, que resistem e lutam contra o viés colonial de “enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de forma de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguístico”. (GROSFOGUEL, 2010, p. 473) Esse projeto da colonialidade do poder faz com que as comunidades e seus coletivos reivindiquem seus direitos políticos, culturais e epistêmicos, uma vez que veem seus territórios e modos de vida invalidados, e a destituição de sua episteme.

Esses territórios de luta, práticas de resistência, modos de viver e de construir conhecimentos subvertem as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, tentam subordinar seus atores e espaços. Pelo reconhecimento de seus atores como protagonistas de sua história e de seus processos formativos, as comunidades, com todas as diferenças e contradições que comportam, buscam recriar, reagir e viver por meio de suas práticas sociais. Assim, contribuem para o currículo, trazendo, em suas vertentes, os processos formativos baseados no contexto e nas relações das comunidades. Nesta perspectiva, o currículo que norteia o processo formativo na comunidade escolar pode emergir de práticas a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de insurgência (WALSH, 2013).

Por meio de sua geopolítica, as comunidades escolares podem reverberar uma insurgência contra a violência epistêmica, resistir às dinâmicas coloniais. Conceber, por meio de seu currículo, uma nova perspectiva de pensar e de interações, que, a partir da realidade em que estão inseridos, podem opor-se à imposição de uma cultura que não dialoga com suas necessidades e realidades, uma vez que seguir os padrões de racionalidade, que não pertencem às comunidades, as levam a desconsiderar suas identidades, narrativas, conhecimentos, histórias de vida. As comunidades, por meio de seus coletivos e de suas lutas sociais, que mais e mais ganham forças nos tempos atuais, podem evocar a decolonialidade do poder, do saber e do ser, propondo outra lógica frente a conhecimentos, crenças, valores e sistemas simbólicos de seus atores.

Segundo o autor Bhabha (2008), é com aqueles que sofrem o sentenciamento da história, da subjugação, da dominação que se aprendem as lições mais duradoras da vida, produzidas no ato de sobrevivência social. Deste modo, as comunidades escolares são territórios de significações, dinâmicas e interações sociais, que podem utilizar suas tradições, memórias, mitos, celebrações, ritos como forma de resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica. Podem viabilizar estratégias de insubordinação e sobrevivência social, tornando-se locais de práticas de descolonização.

Como territórios de luta de seus coletivos sociais frente ao projeto colonial, as comunidades estão em constante batalha por suas culturas, memórias e identidades. Enquanto terrenos de luta, as comunidades têm suas memórias, tradições e identidades requisitadas e disponibilizadas como

elementos que demarcam posições e reivindicam espaço, reconhecimento, autonomia, frente a uma hegemonia do ser e do saber colonial. Isso é preponderante para o currículo e para as práticas dos processos formativos, pois age como instrumentos políticos de descolonização e desmonte de paradigmas coloniais, concebendo visibilidade aos seus grupos.

Os contextos sociais das comunidades podem favorecer a compreensão de que a formação se constitui num espaço-tempo de diálogo horizontal, no qual outros processos epistemológicos da realidade desses espaços podem potencializar e significar suas propostas curriculares, pois fornecem elementos que problematizam e desestabilizam os processos formativos diante da vida cotidiana e tátil de seus atores sociais. Nos arredores das comunidades, há práticas sociais que estão invisibilizadas pela colonialidade do ser, mas que se constituem em outras possibilidades de ser presente no espaço dessas comunidades, outras formas de ser que se tecem no espaço do cotidiano comunitário.

A realidade das comunidades corrobora o saber de autoria, identitário, autônomo, correlacionado com o contexto sobre o qual se quer e se precisa saber, considerando-se os condicionantes, os interesses, os aspectos sociais e culturais que circundam a realidade de seus espaços, vinculando os processos formativos ao campo geopolítico.

Nessa perspectiva, as comunidades são lócus de outras estruturas sociais que apreendem as condições concretas do funcionamento, das rotinas, das ações, das interações, das atividades, que estão no âmbito real desses espaços. Possibilitam alargar o raio de ação dos processos formativos sobre suas comunidades, na perspectiva de fomentar mais que escolarização, mas ressignificar sua proposta curricular com a realidade exterior e as múltiplas relações e interações sociais pertinentes ao exterior da instituição formativa e caminhar para outras alternativas presentes em sua realidade.

Os coletivos, com seus movimentos nas comunidades, configuram-se em contexto de denúncia e de resistência às condições sociais do colonialismo. Oportunizam, a partir de atores de direito, a mudança de paradigma na configuração dos processos formativos e do currículo. Esses elementos, por meio da interação dos indivíduos, dos conhecimentos, das práticas diferentes, disponibilizam um novo sentido, um novo “espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim reconhecidos e confrontados [...] de práticas e de ações sociais concretas e conscientes” (WALSH, 2001, p. 10-11).

Assim, faz-se necessário que o currículo e os processos formativos, que são permeados por conflitos, sejam embasados pelas aspirações, pelas necessidades e pelas cosmovisões dos atores das comunidades, considerando-se também as tensões que se estabelecem a partir das interações desses

territórios. Com suas práticas formativas de resistência, no contexto dessas comunidades, os coletivos reconhecem que os padrões coloniais presentes em seus contextos se mantêm estabelecidos socialmente pela educação colonial vigorante na sociedade, mas suas dinâmicas sociais podem ir à contramão do projeto colonial em prol de sua identidade comunitária, curricular e epistêmica.

A comunidade escolar pode conceber seu currículo no bojo das memórias, das identidades e das narrativas de seus atores que têm sua história marcada pela luta e pela resistência às amarras impostas por um modelo colonizador das formas de ser, de pensar, de saber e de viver. Esse instrumento para os processos formativos pode ser guiado em sua elaboração pela potência identitária da comunidade e pela realidade que pautam as ações, as práticas e as interações. A realidade da comunidade pauta as práticas, a vida, a cultura, a história numa dimensão individual e coletiva na comunidade. Deste modo, os processos formativos precisam considerar o cotidiano, a realidade, repletos de significados, cujos atores sociais são autores de conhecimentos e não meros propagadores de um modo colonial. As comunidades são espaços de formação e de construção de novos paradigmas sociais.

Nessa perspectiva, as comunidades se constituem como lócus para o currículo e para os processos formativos, pois nesses territórios estão conflitos, identidades, narrativas e realidade dos atores, que conferem sentidos às interações e à episteme local. Essa propositiva ajuda a desconstruir paradigmas coloniais que estão a serviço da invisibilidade dos coletivos sociais e da violência epistêmica.

No contexto formativo, a decolonialidade do poder, do ser, do saber, bem como outras perspectivas e formas de interações sociais são elementos oportunos que podem levar à elaboração do currículo e aos processos formativos que refletem as memórias, as identidades e as realidades das comunidades. Podem também favorecer a formação de sentidos na perspectiva de sentir, de pensar, de produzir no contexto das múltiplas possibilidades epistêmicas.

A comunidade precisa estar ciente de que não são poucos os obstáculos para conceber a decolonialidade no âmbito do currículo e das ações em torno dos processos formativos, a começar pelo que concerne ao contexto formativo na base colonial que, historicamente, inviabiliza os coletivos sociais. Mas, a comunidade pode, por meio da coletividade, tecer diálogos e reflexões que contribuam para a decolonialidade da proposta curricular e dos processos formativos, oportunizando novas leituras da realidade, e considerando-se, em seu espaço geopolítico, as narrativas, historicamente, silenciadas, outras formas de organização, de identidades, de conhecimentos. Assim, a comunidade escolar possibilita outras formas de conceber o currículo e os processos formativos, reconfigurando novas dinâmicas e espaços sociais.

Considerações finais

Os contextos dos processos formativos apontam para a guinada epistemológica face aos movimentos sociais e às lutas de seus coletivos, a virada assinala para a superação da naturalização ontológica, para o reconhecimento das diversas formas de pensamento, de agir e de vida desconsiderados ou invisibilizados frente a um padrão colonial estabelecido. Nessa perspectiva, esses processos precisam pôr na pauta das interações institucionais o diálogo e a reflexão sobre o projeto de formação que considere as identidades, os conhecimentos e as narrativas dos atores, visando à construção e à valorização da formação frente à realidade da comunidade escolar.

A instituição formativa, diante da existência de um modo de vida global, definido por alguns, o qual delibera as práticas sociais, que de maneira insistente infiltra seu contexto, confluindo para desconsideração dos classificados por esse modo de vida, de ser e de poder como negros, pobres, índios, precisa acenar para a perspectiva ampla de mundo, do respeito aos conhecimentos locais, das outras formas de viver, de luta e de ruptura com a hierarquização e a padronização, concebendo um olhar de diferentes formas de estar no mundo.

Neste horizonte, os processos formativos e o currículo precisam ser pensados nas pluralidades da comunidade, na compreensão de novas maneiras de interações sociais com a comunidade escolar. Por meio do conhecimento e do reconhecimento dos atores da comunidade escolar, os processos formativos serão propostos para além de modos de produção e de compartilhamento do conhecimento dito científico para além da universalização de cultura e de identidade. Esses processos serão concebidos para abraçar a necessidade de uma formação identitária, dialogável, que considera a realidade e a comunidade local, a formação que se opõe à opressão epistêmica, à racionalização, à dominação e às barbáries.

Tendo em vista que a concepção de formação está inserida em um sistema que classifica, invisibiliza e padroniza o ser, o pensar e o poder, os processos formativos precisam debater e refletir sobre formas de resistir a esse sistema, e persistir, oportunizando práticas que visibilizem as identidades, as narrativas, as histórias de vida e os conhecimentos da comunidade formativa. O trabalho formativo, convergindo para a valorização dos atores e para a geopolítica local, oportunizam esses indivíduos para que saibam de sua importância e interfiram, sendo autores e não telespectadores de seu meio social.

Os paradigmas desses processos, apesar da coexistência de narrativas e de práticas do projeto colonial na comunidade, precisam evocar a existência de projetos alternativos, novos modos de ser, de saber e de poder, de práticas de resistência, os quais trazem reconhecimento e visibilidade às identidades e à episteme da comunidade formativa. Projetos alternativos que

viabilizam a elaboração da proposta curricular com todos os atores, com base na realidade local e em práticas, para que esses atores problematizem sua realidade, tomem consciência de sua condição social, refletem e realizem movimentos de reconstrução de si e do seu contexto. Esses paradigmas precisam ser concebidos para pensar e agir, a partir da realidade e das significações, traçados acerca do olhar que foca o todo da comunidade formativa.

Assim, os processos formativos, frente ao reconhecimento, à conscientização de si e da comunidade formativa, contra as barbáries epistêmicas, não podem conceber a reprodução de conhecimentos e de padrões formativos alheios a seus atores. Precisam resistir e disponibilizar outros processos possíveis de formação que possibilitem “criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem lógica que partam da complementaridade e das particularidades sociais” (WALSH, 2012, p. 12).

A percepção da formação que inclui realidade, memórias, conhecimentos da comunidade formativa dá visibilidade aos coletivos sociais da comunidade escolar, aos atores que têm identidades, narrativas, movimentos de luta, histórias de vida, conhecimentos e memórias, que têm preponderância sobre os aceitos e os legitimados, atualmente na sociedade. As questões em torno desses grupos trazem para os processos formativos elementos substanciais para o currículo por proporcionar a reflexão sobre atos que inferiorizam as capacidades cognitivas, sociais, políticas e culturais dessas pessoas pela colonialidade, uma reflexão teórica e prática da comunidade formativa sobre as graves consequências dessa segregação em âmbito social, cultura, econômico.

Diante disso, os processos formativos precisam considerar as identidades dos invisibilizados, silenciados, potenciando a história e a episteme local, mostrando a importância da construção de práxis de resistência que acolham a realidade da comunidade formativa por desenvolver o currículo da instituição à luz de ações afirmativas, potencializando a visibilidade dos atores e da coletividade. As práticas e os processos precisam refletir sobre as mazelas herdadas do projeto colonial, desdobrando-se na construção da formação a partir do local de produção, das particularidades do contexto social, e não procurando forjar processos formativos equidistante da realidade da comunidade.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Trad. Myriam Ávila et alii. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-agosto, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>.

GOMES, N. L. *Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GÓMEZ, S. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro". In: Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GROSGOUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIGNOLO, W. *Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. D. *Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências sociais" revisitado*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SANTOS, B. S. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

WALSH, C. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Visão Global. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan/dez. 2012.

WALSH, C. (org.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. 1 ed., Equador: Abya Yala, v. 1, 2013.