



## CURRÍCULO E PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Claudinéia Lucion Savi <sup>1</sup>

Maria de Lourdes Bernart <sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto objetivou refletir sobre elementos da dimensão curricular e a relação, destes, com alguns dos pressupostos da perspectiva decolonial e, nesse sentido, evidenciamos a matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), já que esta contempla tais conhecimentos. Para isso, dialogamos sobre o processo violento de colonização, bem como a insurgência da perspectiva decolonial. A partir disso, refletimos sobre a dimensão do currículo, suas diferentes teorias e evidenciamos seu papel enquanto instrumento de poder no sentido hegemônico ou contra hegemônico. Os resultados demonstraram que a dimensão de estudos sobre currículo, possuem forte importância para a construção da perspectiva decolonial, como também para a desconstrução de verdades e representações sacralizadas. Ainda, mostrou similaridades entre os pressupostos da teoria pós-crítica com os elementos da perspectiva decolonial.

**Palavras - Chave:** Perspectiva Decolonial. Currículo. PPGDR

### 1. Introdução

Atualmente, as questões invólucras à perspectiva decolonial, estão cada vez mais evidenciadas no mundo acadêmico, alcançando, de forma gradativa, diferentes espaços de reflexão teórico-prática. No campo de estudos sobre currículo, tais reflexões situam-se no contexto das discussões Pós-Críticas pois este deixou de ser meramente técnico para algo que é guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7). Todavia, tal relação é tão precíua quanto complexa, pois o currículo constitui-se território de poder e de disputa e, desconstruí-lo significa embrenhar-se em espaços de tensionamentos no que se refere a desconstrução de epistemes constituídas e sacramentadas historicamente como verdades absolutas.

Nesse sentido, trazemos como referência a insurgência do debate decolonial no currículo do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR, Campus Pato Branco.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. [Claudineialucionsavi@gmail.com](mailto:Claudineialucionsavi@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. [Marial@utfpr.edu.br](mailto:Marial@utfpr.edu.br)



Assim sendo, o objetivo que guia a escrita deste texto é refletir sobre elementos da dimensão curricular e a relação, destes, com os pressupostos da perspectiva decolonial em Programa de Pós-Graduação. Para isso, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: Inicialmente, evocamos elementos da construção da perspectiva decolonial, bem como algumas características. A seguir, trazemos a questão das políticas curriculares e do currículo formal da educação, evidenciando características intrínsecas à perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista do currículo e as similaridades com os pressupostos decoloniais. Na sequência, situamos a discussão decolonial no contexto do PPGDR e, por fim, tecemos as conclusões decorrentes do estudo realizado.

## **2. A emergência da perspectiva decolonial: elementos introdutórios**

A insurgência suscitada pelo debate decolonial situa-se, possui similaridades com os fundamentos pós-estruturalistas e com os pressupostos da teoria pós-crítica do currículo, já que evidenciam questões amplas e caras, como a questão da identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 1999, p. 17), constituindo-se formas possíveis de resistência evocando, a partir dos lugares de fala, epistemes subalternizadas e silenciadas.

Outrossim, emergem, também, ante ao contexto pós-colonialista, sendo este, considerado um movimento intelectual, crítico, com centralidade em questões atinentes aos povos e sociedades marcados pelo processo de colonização, possuem, basicamente, duas compreensões: O primeiro se refere ao “tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX” e tem relação com questões referentes à “independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). A segunda compreensão faz relação a um conjunto de contribuições teóricas evidenciado a partir dos anos 1980, em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

No entanto, as contribuições teóricas iniciaram antes de 1980, podendo ser destacado o movimento epistêmico, intelectual e político que reforçou o pós-colonialismo, na década de 1970, chamado de Grupo de Estudos Subalternos, no sul asiático, liderado por Ranajit Guha, e que se tornou conhecido em meados da década de 1980. O principal projeto deste grupo era o de “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia



feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSFOGUEL, 2008, p.116). Tal projeto inspirou o surgimento de outro grupo semelhante dedicado ao estudo do subalterno, na América Latina. A terminologia “subalterno” tem origem em Antonio Gramsci e é “entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p. 92-93).

Porém, o grupo dedicado ao estudo do subalterno na América Latina foi decomposto e, na sequência, ocorreram os primeiros encontros de um novo grupo, denominado de Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos de diversas universidades das Américas, sendo que sua origem:

podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos ( BALLESTRIN, 2013, p. 94).

O referido grupo impulsionou a renovação “crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 89), ou seja, uma renovação teórica, com releituras históricas problematizadoras. O referido movimento (...) “Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Nesse veio, Grosfoguel (2013) alega que o monopólio do conhecimento por parte dos homens ocidentais e a inferiorização de outros, gera produção do racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros, conforme segue:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2013, p. 25).

Assim sendo, identifica-se o epistemicídio, pois a legitimação dos conhecimentos dos homens ocidentais como válidos, produz e reforça exclusões, invisibilizando outros saberes e vozes.



Com efeito, o processo de colonização, sobretudo dos países da América Latina, constituiu-se em processo extremamente violento que deixou marcas profundas, via guerras de independência e lutas de libertação Fanon (1968), sendo o mundo colonial um mundo maniqueísta (FANON, 1968, p. 30) e a sociedade colonizada uma sociedade sem valores, “o mal absoluto” (FANON, 1968, p. 31), chegando ao limite de desumanizar o colonizado, animalizando-o.

Em vista disso, os povos colonizados e subalternizados tiveram sua cultura e valores invisibilizados perante a cultura e os valores dos colonizadores e, nesse viés, Gayatri Spivak (2010), provoca a pensar sobre “como o sujeito do terceiro mundo é representado no discurso Ocidental” (SPIVAK, 2010, p. 20) e vai além, questionando: pode o subalterno falar? E, para promover tal reflexão, Spivak (2010) perpassa várias dimensões, como o feminismo, o marxismo, a desconstrução do multiculturalismo e a globalização. Para a autora, a questão de ser mulher, neste contexto, é ainda mais problemático, sendo que, “se você é pobre, negra e mulher está envolvida de três maneiras” (SPIVAK, 2010, p. 85). Diante disso, a autora posiciona-se afirmando que “no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 85), ou seja, “o subalterno como um sujeito feminino não pode ser ouvido ou lido” (SPIVAK, 2010, p. 163).

Deveras, com amparo em Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade ou seja, sem o colonialismo, a modernidade não teria existido e após essa formulação, o conceito de colonialidade do poder teve centralidade, sendo este compreendido como “a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (WALLERSTEIN, 1990: 289 *apud* BERNARDINO-COSTA;GROSFOGUEL, 2016, p. 17). E, nesse sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (WALLERSTEIN 1983; 1992; Quijano, 2005, *apud* BERNARDINO-COSTA;GROSFOGUEL, 2016, p. 17), sendo o racismo constituído como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal) (GONZALEZ, 1988, p. 71). Lélia Gonzalez (1988, p. 71), destaca que defronte a resistência dos colonizados, a violência assumiu novos e mais sofisticados contornos, “chegando, às vezes, a nem parecer violência, mas superioridade. Assim sendo, a autora segue afirmando que o racismo teve papel importante na “internalização da superioridade do colonizador pelos colonizados”



(1988, p. 72).

Diante do reconhecimento de algumas características do processo de colonização, racismo, sexismo e epistemicídio, alguns espaços constituem-se fundamentais à construção da perspectiva decolonial, podendo contribuir à restituição da fala dos povos subalternizados e à práxis decolonial e, portanto, neste cenário chamamos atenção para a dimensão do currículo e das políticas curriculares, conforme evocamos, a seguir.

### 3. A perspectiva pós-crítica: por outros currículos e outras práxis

Diante deste contexto de invisibilidades, fazemos referência às questões curriculares, em todos os níveis da Educação, sendo que estas têm assumido protagonismo nas discussões pedagógicas. Ao adentrarmos o debate que ancora a perspectiva decolonial, identificamos similaridades com os pressupostos basilares da teoria pós-crítica do currículo, como também dos fundamentos pós - estruturalistas.

Entretanto, ao evocar as teorias curriculares, Silva (1999) reflete sobre a própria noção de teoria que, sendo que para ele a teoria “representa, reflete, espelha a realidade”. (...) “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 1999, p. 11). O autor evidencia que na perspectiva do pós-estruturalismo, predominante na análise social e cultural:

é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção (SILVA, 1999, p. 11).

Portanto, para o autor, a perspectiva pós - estruturalista desloca a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, evidenciando as descrições linguísticas da realidade, na sua produção, ou seja, a perspectiva por ele adotada, “vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso” (SILVA, 1999, p. 14), sendo a diferença um processo linguístico e discursivo e não pode se concebida

fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente” (SILVA, 1999, p. 87).



Assim, a diferença não é algo natural, ela ocorre em relação a alguma coisa tida como não diferente, sendo, portanto, de acordo com os fundamentos pós-estruturalistas, produzida pelos discursos.

Retomando às teorias curriculares a questão central que as definem é “a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 1999, p. 14) e, para isso, “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 1999, p. 14). No entanto, cada teoria enfatiza de forma diferente cada elemento destes, pois

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 14).

Portanto, no que se refere à sua construção, o currículo consiste em uma seleção cultural, “uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15), e “o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso” (GOODSON, 1995, p. 31). Ou seja, o currículo produzido é uma narrativa de uma pequena parte da história e da cultura humana, selecionada por alguns homens e algumas mulheres que, a partir de suas perspectivas ideológicas e de visão de mundo, definem o que será o conhecimento válido a ser ensinado nas instituições formais de educação.

O currículo entendido como narrativas de conceitos, ancora-se nas discussões pós-estruturalistas e, nesse sentido, Silva (1999), reflete sobre a construção curricular a partir da ideia de que o conceito é algo construído socialmente e culturalmente e, portanto, imbricadas em relações de poder. O autor também dialoga sobre como se chega a determinado conceito e como isso é construído e repassado como verdade, ressaltando que privilegiar determinado conceito/conhecimento é uma operação de poder, conforme segue:

o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999, p. 16).



Para o autor, o currículo é um espaço de poder e é, justamente, a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Para Silva (1999) as teorias tradicionais são teorias neutras, científicas e desinteressadas. Já as teorias críticas e as teorias pós-críticas, alegam que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 1999, p. 16). A teoria tradicional, se preocupa mais com o como vai ensinar do que com o que irá ensinar. Já as teorias críticas e pós-críticas, questionam além, de “o que ensinar”, o “por quê”, conforme o dito por Silva (1999, p. 16):

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Diante disso, podemos perceber que, as diferentes teorias do currículo possuem diferenças fundamentais definidas “pelos conceitos que utilizam para conceber a “realidade” (SILVA, 1999, p. 16). A seguir, podemos identificar as teorias curriculares e os conceitos preconizados:

Quadro 01: Teorias do currículo e os conceitos preconizados.

| Teorias tradicionais   | Teorias críticas  | Teorias pós-críticas   |
|--|---|--|
| Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. | Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência | Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo |

Fonte: Organizado pelo autor com base em (SILVA, 1999, p. 17).

Na perspectiva das teorias tradicionais há preocupação com a dimensão do ensino/aprendizagem, com questões metodológicas, didáticas, de organização, planejamento, objetivos e eficiência. Observa-se que não há preocupação com as relações de poder presentes no currículo, nem com os conceitos e seus significados, tampouco considera a diferença e o multiculturalismo. Na perspectiva crítica, são evidenciadas as questões inerentes às relações de poder presentes no currículo, bem como seu papel



reprodutor. Também são contempladas, questões sobre relações de classe, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Já na perspectiva pós-crítica estão presentes questões como Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Destarte, a teoria tradicional concentra-se em questões mais técnicas, no seguinte sentido: “se temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo?” (SILVA, 1999, p. 16), dando ênfase à questão da organização e de como ensinar, sem preocupar-se com o que vai ensinar e por que vai ensinar aquele conhecimento e não outro. Já as teorias críticas e pós-críticas do currículo, além do “que” e “por que”, também questionam sobre o porquê e os interesses de um determinado conhecimento estar no currículo e não outro, problematizando a questão do privilégio de um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outra (SILVA, 1999, p. 16). As teorias crítica e pós-crítica questionam a teoria tradicional e seu viés ideológico de reprodução, porém, apesar disso, possuem diferenças entre si, constituindo-se, portanto, construções históricas relacionadas ao contexto vigente e, portanto, associado às relações de poder de cada época.

No que se refere a teoria pós-crítica, dentre os elementos, Silva (1999, p. 90) chama a atenção para a dimensão do multiculturalismo, este evidenciado fortemente, conforme segue:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Para o autor, a desigualdade não pode ser reduzida à dinâmica, pois varia, também, em função de gênero, raça e sexualidade, por exemplo. Ele destaca, ainda, que a igualdade não é garantida com a garantia do acesso ao currículo que está posto, hegemônico, para se garantir a igualdade é necessário a transformação do currículo que existe, ou seja, não é sobre o acesso é sobre o que se acessa.





Por isso, as decisões curriculares são decisões políticas, materializadas em Políticas Curriculares que são elementos decisivos e influenciadores, pois para Sacristán (2000, p. 109):

[...] as políticas curriculares estabelecem a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Em suma, as políticas curriculares são as decisões “ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 109), que estabelecem “as regras do jogo do sistema curricular”. Tais decisões não são ingênuas e nem ocorrem por esquecimento, pois:

Fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais”(ARROYO, 2011, p. 143).

Nesse sentido, as ausências e invisibilidades não são ingênuas, tampouco neutras e representam a seleção de uma parte da cultura, constituindo-se forte elemento para a manutenção da hegemonia ou da transformação e construção de uma nova perspectiva epistemológica. Para o autor, os currículos escolares

mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados (ARROYO, 2011, p. 37).

Ou seja, os currículos devem ser abertos a outros conhecimentos, à dúvida e a concepções menos fechadas, porém, isso exige resistência, contestando seu caráter hegemônico.



Por isso, o campo do currículo formal é um espaço de disputa política, intensificadas e evidenciadas pela chegada dos

coletivos tidos como povo comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à "herança" intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se. (ARROYO, 2011. p 41).

Esses coletivos tratados e vistos com inferioridade “em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária” (ARROYO, 2011, p. 41) e o autor segue indicando que “os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade” (ARROYO, 2011, p. 41). Porém, não se trata de:

negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário (ARROYO, 2011, p.42).

O autor chama atenção para a pressão que tais tensionamentos impulsionam contra

a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares: dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2011, p.42).

Historicamente, a parte da cultura selecionada para compor os currículos formais de educação não considera a diversidade epistêmica e cultural, muito pelo contrário, reproduz e impõe um conhecimento tido como único e verdadeiro. Outrossim, o debate acerca da dimensão curricular em contexto das discussões pós-críticas e pós-estruturalistas coadunam com os pressupostos suscitados pela perspectiva decolonial problematizando e tensionando pela “dessacralização” dos currículos escolares hegemônicos, para que estes contemplem outros saberes e outras culturas considerando questões de Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação,



cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 1999, p. 17) , ou seja, para um mundo plural, as soluções também precisam ser plurais e diversas. No entanto, é necessário decolonizar o currículo formal de educação porém, para isso, é importante ocupar os espaços de construção, desde as políticas curriculares até a elaboração e efetivação do currículo na base, seja em qualquer nível da educação, para que, dessa forma, a práxis seja, também, decolonizada. Para isso, um passo importante ao avanço das discussões é a inserção de tais debates na matriz curricular de Cursos e programas e, neste sentido, trazemos como referência o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR, Câmpus.

#### **4. O debate decolonial no contexto do PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco**

O Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) é ofertado no Câmpus Pato Branco da UTFPR<sup>3</sup>, a partir de 2010. Este Câmpus, criado em 1993 como Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), na cidade de Pato Branco<sup>4</sup>, região sudoeste do Paraná, na atualidade, oferece, 12 cursos de Graduação<sup>5</sup> e 09 Programas de Pós-Graduação<sup>6</sup>. A essa Unidade que, à época, iniciou com cursos técnicos, voltados para demandas regionais, como Eletrônica e Edificações, e em 1994, foi incorporada a Faculdade de Ensino Superior de Pato Branco (FUNESP), cuja diversidade de cursos, como Agronomia, Administração, Ciências Contábeis, Informática, Licenciatura em Matemática e em Letras/Inglês, provocou

<sup>3</sup> A UTFPR teve origem na Escola de Aprendizes Artífices, em 1909. Desde então, essa instituição passou por diversas mudanças estruturais e pedagógicas, sendo transformada, no ano de 2005, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (BRASIL, 2005). É uma instituição multicampi, distribuída por várias regiões do Estado do Paraná, possuindo 12 campi no interior, um Câmpus e a Reitoria na capital, Curitiba, totalizando, assim, 13 Campi.

<sup>4</sup> O município de Pato Branco está localizado na região Sudoeste do estado do Paraná. Possui, aproximadamente, 83.843 habitantes, conforme o IBGE de 2020 e localiza-se próximo da divisa com Santa Catarina e cerca de 100 quilômetros da Argentina, numa posição estratégica no Mercosul. Fonte: <http://patobranco.pr.gov.br/omunicipio/>

<sup>5</sup> Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Letras Português e Inglês, Licenciatura em Matemática, Química, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Manutenção Industrial.

<sup>6</sup> Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Pós-Graduação em Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (Multicampi) e Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional.



estudos e planejamento institucional visando reestruturar os cursos, em acordo com as demandas regionais. Nesse período, uma equipe multidisciplinar de professores instituiu um dos primeiros grupos de pesquisa, denominado Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional (CEPAD), contribuindo com a instituição ao criar um banco de dados sobre o contexto regional. Esse foi, pois, o embrião do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), autorizado a funcionar no ano de 2010, vinculado à área de Planejamento Urbano e Regional e Demografia (PLURD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, a elaboração da proposta do referido Programa adveio da interação entre UTFPR, CEPAD e comunidade regional, fortalecida, desde meados da década de 1990, à qual se juntou o Grupo de Pesquisa Aplicada em Tecnologia de Biomassa e Meio Ambiente (BIOMA), tornando-se os dois grupos que deram sustentação ao PPGDR (UTFPR, 2018, p.01). A parceria estabelecida resultou na abertura da oferta do curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, com a primeira turma iniciada em março de 2010, e a primeira de doutorado em março de 2019. O PPGDR possui caráter interdisciplinar e organiza suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão em torno de área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável e das linhas de pesquisa: Regionalidade e Desenvolvimento e Educação e Desenvolvimento.

Esse Programa tem, por princípio, o respeito à diversidade de relações de gênero, de etnia, de convicção religiosa, de geração, de sexualidade, de origem, de formação, e outras que permeiam a sociedade. Tal princípio coaduna com o que consta como objetivo geral do programa:

Construir um espaço para a práxis relativa à teorização e a práticas que ocorrem na interface entre sociedade e natureza, através da produção e difusão de conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar, contribuindo com a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e como agentes de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, com habilidades para dialogar com os diferentes campos do conhecimento (UTFPR, 2018, p.01).

Para atender ao prescrito, o Programa se organiza em disciplinas obrigatórias e optativas, partilhadas em dois ou três docentes.<sup>7</sup> As disciplinas obrigatórias têm por objetivo a construção de um referencial teórico comum que contemple a compreensão aprofundada

---

<sup>7</sup> As disciplinas obrigatórias para o mestrado são: Epistemologia Socioambiental, Fundamentos do Desenvolvimento Regional e Oficina de Pesquisa. Já para o Doutorado, as disciplinas obrigatórias são: Epistemologia Socioambiental, Fundamentos do Desenvolvimento Regional, Políticas Públicas e Desenvolvimento e Pesquisa Qualitativa e Quantitativa.



sobre as relações sociedade e natureza (UTFPR, 2018). Já as disciplinas optativas tem o objetivo de aprofundar a compreensão dos estudantes, em áreas específicas de interesse, considerando os seus projetos de pesquisa (UTFPR, 2018)..

Assim sendo, neste contexto, as questões decoloniais são evidenciadas por meio de discussões em aula, amparadas em referências bibliográficas selecionadas e recomendadas, haja vista, o atendimento aos objetivos que orientam a estrutura e funcionamento do Programa. As reflexões suscitadas possibilitam a constituição de quadros teóricos e conceituais que permitem ampliar a reflexão e a interpretação da realidade circundante.

Além dos conhecimentos que permeiam o Programa, há a oferta de uma disciplina optativa que trata especificamente de questões decoloniais, denominada de “América Latina e Desenvolvimento: perspectivas decoloniais” (UTFPR, 2021). Dessa forma, além de permear as discussões neste contexto, a questão decolonial é tratada de forma muito específica em uma disciplina.

A referência ao PPGDR exemplifica o que tratamos anteriormente sobre as decisões presentes no processo da construção de Políticas Curriculares e a materialização de determinada seleção de conhecimentos no currículo de um Programa de Pós- Graduação. Optar por um grupo de conhecimentos e não por outro é uma decisão política que reflete na sociedade e nos homens e mulheres que se pretende formar.

Todavia, o debate precisa ser ampliado para outros espaços da educação formal, desde a elaboração das políticas curriculares à construção do currículo em quaisquer níveis da educação, para que o pensamento decolonial, aos poucos, seja vivido e sentido, além da teoria.

## 5. Considerações finais

O texto apresentado objetivou refletir sobre elementos da dimensão curricular e a relação, destes, com alguns pressupostos vinculados à perspectiva decolonial e, nesse sentido, evidenciamos a matriz curricular do PPGDR.

O percurso trilhado, neste estudo, evidenciou o debate que circunda o processo de colonização europeia e a emergência das discussões pós-colonialistas, após a saída dos colonizadores das regiões colonizadas.

Porém, para isso, é preciso entender como se deu o processo de colonização da América Latina e como foi construído o conhecimento nos países colonizados. Para isso,



recorremos a autores, como Ballestrin (2013), Bernardino-Costa (2016), Grosfoguel (2008, 2016), Fanon (1968), Lélia Gonzalez, (1988), Dussel (2005), Mignolo (2017) e Gayatri Spivak (2010).

Após revisitar estes autores decoloniais, adentramos a dimensão dos estudos sobre currículo, suas diferentes teorias e evidenciamos seu papel enquanto instrumento de poder no sentido hegemônico ou contra hegemônico e, para isso, nos ancoramos em Arroyo (2011), Forquin (1993), Goodson (1995), Sacristán (2000) e Silva (2016). A partir das reflexões decoloniais e curriculares, por conjectura, evidencia-se o papel do currículo para a construção da perspectiva decolonial, como também para a desconstrução dos conceitos e de representações européias, historicamente, estabelecidas como verdades.

Assim, emerge, também, a necessidade de desconstrução da sacralização de saberes e culturas, únicas, tidas como válidas, atingindo de forma gradativa, diferentes espaços da educação formal e não formal. No contexto da Pós-Graduação, tais discussões são precípuas, haja vista que a Pós-Graduação constitui-se um espaço de construção do conhecimento e, assim, no caso do PPGDR, dada sua abrangência regional, vai se ampliando e passa a fazer parte das pesquisas dos estudantes. Dessa forma, gradativamente, a perspectiva decolonial vai ocupando espaços nas discussões na academia podendo, alavancadas pelas pesquisas, por conjectura, alçar a desejada práxis.

Optar por um rol de disciplinas ou de conhecimentos para compor a matriz curricular de um curso está repleto de intencionalidades, e estes repletos de representações. Por isso, além de estar atento à seleção de conhecimentos que vai para o currículo, é preciso atentar para as representações intrínsecas, enquanto povo colonizado e isso é um processo de constante vigília. Colocamo-nos a caminho!

## 6. Referências

ARROYO, M. **Currículo, território de disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acessado em: 29 de outubro de 2020.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, nº 1, janeiro/abril 2016, p. 15-24.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Juiz de Fora:

2021

X Seminário Internacional sobre  
**Desenvolvimento regional**

Atores, Ativos  
e Instituições:  
O Desenvolvimento  
Regional em perspectiva



Dias 15, 16, 17, 23 e 24 de setembro de 2021  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Universidade de Santa Cruz do Sul

Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro. 1968.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988b, p. 69-82.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guaciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, I. **Currículo Teoria e História.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

GROSGOUEL, R.; Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. 2008. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** N. 80, p. 115-147.

MIGNOLO, W.; Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul.** Foz do Iguaçu. p.12-32, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SPIVAK, G. C.. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do currículo /** Tomaz Tadeu da Silva . – 3. ed.; 8. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

UTFPR. Desenvolvimento Regional. **O programa.** 2021. Disponível em: [Estrutura Curricular — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.](#) Acessado em 28 de abril: 2021.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Regional. **Histórico.** 2018. Disponível em: [Histórico — Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.](#) Acessado em 29 de abril: 2021.