

# A lente decolonial: por um letramento ideológico e um exercício decolonial em tempo integral na escola

*The decolonial lens: towards ideological literacy and a full-time decolonial exercise at school*

Wuilton de Paiva RICARDO\*

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

**RESUMO:** O ano era 2017, o muro principal de uma escola pública estadual de Juiz de Fora é pichado com frases racistas. Os funcionários apagam as ofensas. Depois de seis dias, as mesmas frases antes apagadas são novamente pichadas no muro: “descendentes de Cam cruzaram com os macacos. A origem da raça negra”. Em face ao crime registrado, a escola tomou as atitudes cabíveis e esperadas. Entretanto, a temática mostrou-se pontual e temporária, revelando a necessidade de um trabalho decolonial, por meio de um letramento crítico, reconhecendo sua importância. Por isso, este trabalho tem como principal objetivo ratificar a necessidade urgente de se assumir a lente decolonial, em tempo integral, nas escolas, não apenas em projetos ou situações pontuais. Questões referentes à decolonialidade não podem ser esmagadas por outras pautas arraigadas em determinados documentos oficiais ou crenças preestabelecidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade. Letramento. Escola.

**ABSTRACT:** The year was 2017, the main wall of a state public school in Juiz de Fora was spray-painted with racist phrases. Employees erase offenses. After six days, the same phrases that were previously erased are again spray-painted on the wall: “descendants of Ham crossed paths with monkeys. The origin of the black race.” In light of the recorded crime, the school took the appropriate and expected actions. However, the theme proved to be punctual and temporary, revealing the need for decolonial work, through critical literacy, recognizing its importance. Therefore, this work's main objective is to ratify the urgent need to adopt the decolonial lens, full-time, in schools, not just in specific projects or situations. Issues relating to decoloniality cannot be crushed by other agendas rooted in certain official documents or pre-established beliefs.

**KEYWORDS:** Decoloniality. Literacy. School.

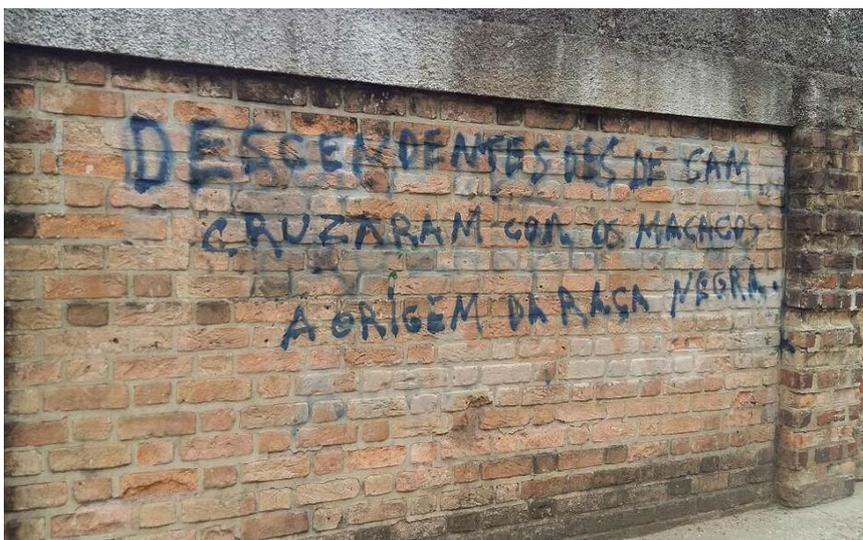
## Introdução

---

\* Universidade Federal de Juiz de Fora, PPG-Linguística, Juiz de Fora, Minas Gerais. Contato: [paivawilton@yahoo.com.br](mailto:paivawilton@yahoo.com.br)

Juiz de Fora, 7 de setembro de 2017. O muro principal da Escola Estadual Fernando Lobo é pichado com frases racistas. Os funcionários apagam as ofensas. “Na ocasião, a direção da escola recebeu denúncias e achou melhor apagar a ofensa, mas mesmo assim informou à Superintendência Estadual de Educação” (G1, 2017). Depois de seis dias, 13 de setembro, as mesmas frases antes apagadas, são novamente pichadas no muro: “descendentes de Cam cruzaram com os macacos. A origem da raça negra”.

**Figura 1 – Frase pichada no muro da escola**



**Fonte:** Rodrigo Neves/G1 (G1 Zona da Mata, 2017).

A Escola Estadual Fernando Lobo, localizada entre as ruas São Mateus e Presidente Itamar Franco, em Juiz de Fora, Minas Gerais, atende, atualmente, segundo a direção da escola, 1316 alunos. Apesar de uma localização mais central na cidade, a escola recebe, em sua imensa maioria, alunos negros e de classes sociais menos favorecidas, de bairros mais periféricos da cidade.

Quanto à situação problema apresentada, cabe ressaltar que, infelizmente, não se trata de um problema pontual nem no tempo nem no espaço, sendo, certamente, a realidade de muitas escolas desde sempre e por todo o Brasil.

Em face ao crime registrado em palavras num muro, a escola tomou as atitudes cabíveis e esperadas. Além de boletim de ocorrência, a escola realizou uma passeata de protesto nas ruas e sugeriu aos professores trabalhos que tivessem como foco principal o preconceito racial.

**Figura 2 – Cartazes em protesto no muro da escola**



**Fonte:** Carlos Eduardo Alvim/G1 (G1 Zona da Mata, 2017)

Por fim, em vez de se apagar o texto, como já havia sido feito anteriormente, fez-se um grafismo no seu lugar, no simbolismo de que as frases não foram apagadas, mas lidas, entendidas e refutadas:

A ação foi realizada na tarde desta quarta-feira (29) pelo professor de artes Cláudio Melo e alunos das escolas Fernando Lobo e Francisco Bernardino. ‘Esse desenho foi baseado em um outro que nós fizemos no ano passado, na semana da Consciência Negra. Nós pintamos um personagem e escrevemos ‘Aqui tem black’, que apresenta o conceito ‘aqui tem, aqui existe’, destaca o grafiteiro (Tribuna de Minas, 2017).

**Figura 3 – Grafismo**



**Fonte:** Marcelo Ribeiro (Tribuna de Minas, 2017)

É nesse fato que este artigo foi inspirado. Durante um período de tempo, alunos e professores envolveram-se com o tema a fim de promover a conscientização e a criticidade da comunidade escolar diante de algo tão assombroso e, infelizmente,

corriqueiro. Tomemos uma metáfora: um homem apresenta problema de visão, o que não lhe permite enxergar o mundo com clareza e na sua totalidade. Vez ou outra ele usa uma lente, quando é extremamente necessário, mas a esquece em todos os outros momentos. Esse homem vai ver o mundo na sua totalidade apenas quando se lembrar de usar a lente, nas outras situações ele continua acostumado à opacidade da visão. O mesmo acontece nas escolas quanto ao “uso” da lente decolonial. Ela é “trocada” em situações pontuais, em projetos considerados extracurriculares. Deste modo, ela é usada no dia da consciência negra, no dia do índio, no dia internacional da mulher, na semana do orgulho LGBTQI+, mas depois ela é retirada. Assim, a escola não é decolonial, ela, às vezes, está decolonial.

Refletir sobre a abissalidade no contexto escolar, considerando as muitas violências que emergem daquele/naquele lugar é constatar que a invisibilidade dos corpos também ignora as tantas redes de conhecimentos e subjetividades que se tecem nos múltiplos contatos que esses sujeitos têm dentro e fora dos seus grupos (Süssekind; Coube, 2020, p. 63).

O que acontece muitas vezes é que a pauta de questões referentes à decolonialidade é esmagada por outras pautas arraigadas em determinados documentos oficiais ou crenças preestabelecidas. Tais pautas são definidas “por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país” (Gomes, 2019, p. 257).

Como lente decolonial, entendemos a “correção” do olhar desigual que produziu o lugar de subalternidade do negro nos espaços de disputas, inclusive nos currículos. Na tentativa de questionamento dessa supremacia, este trabalho visa a uma reflexão em torno do(s) letramento(s) e do exercício decolonial tão urgentes nas escolas brasileiras, sobretudo nas públicas. Mas, primeiramente, vamos abordar a questão problema que gerou este trabalho.

## **1 A lente decolonial e a questão racial**

Retomemos a infeliz frase pichada no muro. Nela vê-se a nítida desumanização do negro associada à ideia bíblica de maldição. Cam ou Canaã, ao ser desrespeitoso com o pai, foi amaldiçoado por Noé.

Certamente, a imagem do negro como um ser humano inferior descendente de Canaã já estava impressa no imaginário cristão. Como é bem sabido, Noé amaldiçoou o filho mais novo de Ham, Canaã, por um gesto desrespeitoso para com seu pai. Como Canaã é suposto ancestral do povo africano, a maldição justificou sua escravização por cristãos ocidentais de acordo com a tradição da Igreja (Mignolo, 2017, p. 23).

Ao pensar em colonialismo no ano de 2021, pode-se correr o risco de se associar o termo unicamente ao passado. Pensamentos como aquele, registrados no muro de uma escola pública com alunos majoritariamente negros, são frutos de um imaginário fortemente concebido no período colonial. Entretanto, vê-se que, mesmo arraigado no passado, ele é presente e aparente. Não se registrou à vista de todos apenas o racismo estrutural ou disfarçado, que tanto oprime pretos e pretas no nosso país, mas revela-se o racismo escancarado e arraigado em crenças e visões coloniais.

A questão é que a separação social entre as raças no Brasil vai muito além desse pensamento registrado em letras garrafais em um muro. Ela é sustentada pelo apagamento ou a invisibilidade de um universo distinto e legítimo, mas que fica isolado de um outro lado do que se nomeou *linha abissal*:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzida como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 2010, p. 23).

Não argumentamos aqui que a escola não enxerga ou não conhece esse universo. Talvez não o reconheça. Ouve-se constantemente assuntos voltados à “realidade dos nossos alunos” na sala dos professores ou em reuniões pedagógicas. A grande questão é que essa realidade, para a escola, continua do “outro lado da linha”. Apesar de maioria maciça de negros nas salas de aula, ainda há pouca ou nenhuma valorização de autores, pensadores, cultura, linguagem, ideais, projetos de vida e história desses alunos. Assim, essas pessoas transitam para o outro lado da linha quando chegam na escola e, muitas vezes, não a reconhecem. “A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e

política existentes na escola e na sociedade” (Gomes, 2019, p 257). A escola ainda privilegia o norte global e/ou epistemológico, seja em seus textos, em sua metodologia, em suas crenças sobre ascensão social seja em seus currículos

A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas (Santos, 2010, p. 31).

A desumanização gritante na pichação pode ter suas causas nas concepções colonialistas, mas são as suas consequências que nos interessam. A linha abissal que separa pretos de brancos no país é latente e não pode ser ignorada, seja pela violência física ou psicológica, pelo preconceito em vários setores profissionais e sociais, seja pela pouca visibilidade dada a autores e pensadores afrodescendentes nos âmbitos escolares. Uma imensa maioria dos nossos alunos não se sente representada nas salas de aula e, conseqüentemente, sem o uso de nossas lentes decoloniais, classificamos tal fato como insucesso, desinteresse, indisciplina e outros tantos substantivos marcados por um prefixo de negação. Assim, “a história parcial ali (*na escola*) apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem-sucedidas” (Moura, 2005, p. 78). Há, inegavelmente, dois mundos distintos em que nosso corpo estudantil afro-brasileiro transita, mas ao estar ao lado norte da linha abissal, ele experiencia a negação.

Quando alunos de diferentes grupos étnicos raciais convivem na escola, é importante que um desses grupos também se sinta representado. Isso porque, além do preconceito, da discriminação, dos olhares e possíveis comentários e piadas, quando não são registradas em um muro, são alimentadas dentro do ambiente escolar. Uma pedagogia monocultural contribui para que o aluno negro se sinta diferente, menor, principalmente em relação a aspectos físicos, culturais e religiosos, sobretudo, se seguirem alguma religião de matriz africana.

Na sequência do fim do colonialismo histórico, a linha abissal mantém-se sob a forma de colonialismo de poder, de conhecimento, de ser, e continua a separar a sociabilidade metropolitana da sociabilidade colonial. Esses dois mundos, apesar de radicalmente diferentes, coexistem nas nossas sociedades

‘pós-coloniais’, tanto no norte global geográfico quanto no sul global geográfico. Alguns grupos sociais experienciam a linha abissal ao cruzarem os dois mundos na sua vida cotidiana (Santos, 2019, p. 45).

Cotidianamente, notícias de genocídio do povo negro aumentam a estatística de desumanização. A bala perdida que encontra quase sempre o mesmo alvo; o preto de bicicleta que é tomado como ladrão e o manifestante preso com um vidro de detergente são apenas exemplos de fatos alarmantes, preocupantes e, infelizmente, acostumáveis. Dentro das escolas, acreditamos que tais fatos não são totalmente ignorados. Mas o racismo que desumaniza e mata também está presente nos materiais didáticos que ignoram o conhecimento científico, a produção cultural e a contribuição social dessa população. As instituições escolares precisam descolonizar seus currículos em tempo integral, ela necessita incorporar a lente decolonial, sabendo que “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (Gomes, 2019. p. 261).

Os livros didáticos, muitas vezes tomados como manuais, se não bíblias – já que o tema bíblico foi um gatilho na necessidade de produção deste texto – dentro da sala de aula, podem dar pouca ou nenhuma visibilidade a autores, artistas e pensadores de origem negra. Talvez, haja algum espaço, como já foi dito, em capítulos específicos dedicados a um projeto datado.

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem” (Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, N, 2019, p. 11).

Quando falamos aqui do livro didático (LD) como manual, entendemos a dificuldade de muitos professores na busca e produção de materiais extras. A impressão em grande número nas escolas públicas, por exemplo, ainda é um desses obstáculos. Todavia, não se pode sustentar o apagamento da autoria negra embasado por dificuldades que, apesar de legítimas, são passíveis de adaptação. Dentre a probabilidade, ainda que discutível, de que nossos alunos tenham perfis em redes sociais e tenham algum acesso à internet, entre o possível uso dos laboratórios de informática, na impressão mais

programada, em menor número, de materiais extras pela escola, há ainda uma série de artistas, pensadores e produtores de conteúdo na cidade dispostos e em busca desses espaços para contribuir e divulgar seus trabalhos.

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento. Mesmo os poucos negros que conseguiram romper com a barreira racial e social, alguns deles atuando como escritores, jornalistas, artistas, docentes de universidades, pesquisadoras e pesquisadores, a partir da Abolição da Escravatura, em 1888, não foram reconhecidos publicamente (ou o foram depois de muito tempo) como intelectuais e como produtores de um conhecimento crítico sobre a questão racial e africana, em particular, e sobre a realidade brasileira e do mundo, em geral (Gomes, 2019, p. 248-249).

Com a lente decolonial em foco sobre a questão racial dentro das escolas, é importante entender e efetivar a legitimidade do negro epistemologicamente, valorizando a ecologia de saberes (Santos, 2010) e a diversidade cultural, social, mas sobretudo, epistemológica. Isso porque o apagamento/esquecimento/invisibilidade epistemológico desse grupo étnico racial não apenas sustenta a linha abissal como reforça a ideia de que o que é válido é oriundo de um norte epistemológico, tornando determinadas classificações ou visões sobre sucesso, poder e lugar social quase que ontológicas. Consequentemente,

[...] a hegemonia desse modelo exclusivo tem consequências que se estendem por todo o sistema educacional. A escola não prepara para a vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil-colônia, quando o bacharel tinha regalias na Corte” (Moura, 2005, p. 79).

Sendo assim, “a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (Süssekind; Coube, 2020, p. 60). Considerando que “o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos, 2010, p. 45), urge o reconhecimento e, sobretudo, a valorização da cultura, da ciência, da arte, da linguagem,

da história negra nas salas de aula, questionando e ressignificando o convencional LD e sua pouca, inverídica ou parcial visão étnico-racial.

## 2 Letramento ideológico e exercício decolonial

Primeiramente, faz-se necessário entender que o trabalho decolonial, por meio de um letramento crítico, é reconhecer as fragilidades da escola, do professor, dos currículos, dos alunos, a fim de assumir a importância “do exercício de letramento crítico em que verdades são enfraquecidas, a escola é tomada como instância imperfeita – porque é marcada por tensões e contradições, não devendo as mesmas serem apagadas” (Duboc, 2020, p. 161).

Entende-se que

[...] colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos (Gomes, 2019, p. 251).

Street (2014) apresenta, em sua obra *Letramento sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, o letramento sob duas perspectivas: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*.

É autônomo o letramento que foca nas habilidades individuais do aluno, como as atividades de processamento da leitura, bem “como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia” (Street, 2014, p. 43). Ainda, segundo o autor, “essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos [...] e o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido (Street, 2014, p. 43). O letramento ideológico não elimina o autônomo, embora seja mais abrangente. Ele é concebido sob a ótica de uma prática social construída coletivamente.

Retomando a afirmativa já relatada de que as pautas decoloniais são esmagadas na escola por outras pautas, tem-se o fato de que o letramento autônomo é dominante nas escolas. Em Street (2014, p. 44), temos que

[...] um argumento repetidamente trazido à tona neste livro é o de que modelo ‘autônomo’ é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do texto ‘dissertativo’, prevalente em certos ciclos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de ‘decolagem’ econômica ou em termos de habilidades cognitivas.

O mesmo autor defende uma concepção múltipla de letramentos, que são realizados e inovados a todo momento, sujeitos à relação de poder e intrinsecamente ligados a condições socioculturais. Para ele,

[...] um modelo ‘ideológico’, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento ‘em si mesmo’. Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’ (Street, 2014, p. 44).

O exercício decolonial na escola deve ser contínuo e ser parte efetiva do currículo. Considerando a concepção de letramentos atrelados de fato a questões socioculturais e nas relações de poder, faz-se necessário o questionamento das concepções de progresso, civilização, desenvolvimento, salvação, sucesso e intelectualidade arraigados ao colonialismo e tão valorizados no ambiente escolar.

Tomemos um exemplo: um aluno que compõe *rap* participa de atividades e conhece eventos como o *Slam*<sup>1</sup>, mas no ambiente escolar não lança mão dessa intelectualidade, pelo menos não como a concebemos na sua visão eurocêntrica. Pior, além da não utilização e valorização desse conhecimento, esse aluno “fracassa” nas questões de múltipla escolha de linguagem e literatura na escola. Ao não concebermos

---

<sup>1</sup> “O *slam* é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D’Alva. [...] Num *slam* são recitadas poesias de temas livres, mas verifica-se, ao longo do tempo, que grupos historicamente excluídos vêm se utilizando dessa expressão artística como forma de reivindicar seus lugares de direito, de dar visibilidade às suas lutas e se colocar como protagonistas de suas próprias histórias (Paula, 2019).

sua experiência como relevante em linguagem, claramente, “a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais” (Street, 2014, p. 31). Ressalvamos aqui que a valorização desse conhecimento na sala de aula pode e deve estar atrelada às habilidades mais intrínsecas da linguagem, mas elas precisam fazer sentido, precisam ser relevantes e, sobretudo, devem ajudar a desconstruir certas postulações que amordaçam e assassina a vivência, a história e o interesse desse aluno.

As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas (Street, 2014, p.31).

Todavia, o uso da lente decolonial em tempo integral na escola recai sobre um problema atual e relevante. Já dissemos que as pautas decoloniais são esmagadas por outras pautas, principalmente, pelos documentos oficiais que visam a homogeneizar o ensino. A falsa concepção de que a escola deve ensinar e a família deve educar é responsável por tensões que limitam o letramento ideológico e o exercício decolonial nas salas de aula. Movimentos como o “Escola sem Partido” são exemplos de forças que têm como objetivo sustentar essa equivocada visão.

Na realidade, é o próprio Programa Escola sem Partido que partidariza a educação escolar e os currículos em uma posição à direita e fere os princípios constitucionais de liberdade e autonomia arduamente conquistados no Brasil. Ao instituir o nome do “Programa”, o grupo que o defende parte do pressuposto de que um dos objetivos da escola, sobretudo a pública, é partidarizar a educação. Equívoco pior seria impossível! (Gomes, 2019, p. 254).

Ainda, quanto à ideia de homogeneização, ao pensarmos em um documento que recebe o nome de “Base Nacional Comum Curricular”, temos, ao menos, dois termos que já nos revelam essa tentativa: base e comum. Posto isso, não apenas o conteúdo programático, como os métodos de avaliação limitados a uma série de descritores tornam-se ferramentas legitimadores de aprendizado e, conseqüentemente, supervalorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, tais documentos “retomam e reforçam uma perspectiva abissal, aprofundando as desigualdades que estruturam o capitalismo e

o colonialismo e aliando-se aos extratos conservadores e fundamentalistas” (Souza, 2016, p. 66).

Considerando tais métodos programáticos e avaliativos, não apenas alunos são classificados como incompetentes, mas também professores e a própria instituição escolar. O diagnóstico, na maioria das vezes, revela números abaixo do esperado e, conseqüentemente, surgem novos manuais, com novas teorias e sugestões que procuram viabilizar esse aprendizado. Com o conhecimento técnico, postulado no norte epistemológico, como referência do que deve ser ensinado e, ainda, atrelado à ideia de sucesso escolar e na vida, tudo que fugir de ou tangenciar esse caminho será descrito como *doutrinação*.

De um lado, propostas homogeneizantes que discursam sobre a incompetência dos professores diagnosticada pelas avaliações padronizadas e por isso, faz-se necessário definir “melhor” o que eles têm que ensinar, e do outro lado, ideias que propõem a fiscalização do professor para que não haja uma ‘doutrinação comunista’ dos estudantes (Süssekind; Massena, 2017, p. 66).

Entretanto, diversos estudos e pesquisas apontam para a valorização do conhecimento prévio do aluno, de suas práticas e suas vivências, do cotidiano como rede de saberes e fazeres. Ignorar tais estudos é corroborar com a desigualdade e com uma educação constantemente classificada como falha ou incompetente. Ainda é tornar, no mínimo, opaca a frase pichada no muro da escola e quais crenças ela sustenta. “Essa experiência riquíssima perder-se-á se não for entendida e valorizada por meio de uma mudança cultural capaz de sustentar uma política de conhecimento adequada” (Santos, 2019, p. 29).

Reforçamos, apoiando-nos em Gomes (2005, p. 147), que

[...] para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Portanto, é imprescindível que a questão racial e outras pautas decoloniais não sejam tratadas como um tema extracurricular, tampouco sejam tema específico do

conteúdo curricular, mas que sejam uma constante em sala de aula e sejam norteadoras de todo o conteúdo trabalhado, a fim de que a escola desenvolva de fato seus papéis mais importantes: a humanização, a valorização e a formação humana dos estudantes.

## **Conclusão**

O que pretendemos com este artigo é encorajar outros profissionais da educação ao exercício decolonial em tempo integral, mesmo apesar das dificuldades, das barreiras, da opressão direcionada ao nosso trabalho nestes tempos sombrios. Incomodado, pretendemos contribuir com outros pensadores que “alertam para o caráter formador, socializador e educativo da instituição escolar na construção de subjetividades e, por isso, defendem que a escola da atualidade não pode fugir da sua função educativa e crítica diante desse debate” (Gomes, 2019, p. 256).

Tornar relevante de fato a postura de um ensino que valorize as trocas de saberes e de fazeres é para agora. Não há mais espaço para o exercício decolonial pontual; a escola não pode estar decolonial em determinados momentos, ela precisa ser decolonial em todos. Somente assim os alunos terão conhecimento do seu valor e contribuição social diante de fatos tão infelizes como o gerador deste trabalho. O racismo e outras diversas pautas tão urgentes não podem relegar-se a datas específicas. O caminho a trilhar não é tão simples, nem tão fácil, mas é preciso encarar esse pedregoso trajeto.

Trata-se de um projeto coletivo, pois “se a posição do professor, do pesquisador, do avaliador, do gestor, do especialista é a de não ver/ouvir/tocar/sentir e *re-conhecer com* essas pessoas, é, entendemos, a garantia de ‘excluir tantos e tantas daquilo que cinicamente a sociedade afirma ser direito de todos’” (Alves; Garcia, 2008, *apud* Sússekind; Garcia, 2011, p. 62-63). Que possamos incorporar o exercício decolonial a fim de preservar a humanização, de diminuir a desigualdade e de estreitar a distância entre o norte e sul da linha abissal.

O olhar atento a todos os fenômenos sociais, perpassando pelo conteúdo escolar e, sobretudo, pela contribuição da diversidade epistemológica traz ganhos não apenas para os alunos, mas também para o professor. “Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (Hooks, 2013, p. 35).

Inegavelmente, toda a sociedade ganha com essa postura, já que alunos conscientes, críticos, valorizados em sua existência estarão mais aptos a refutar frases como as pichadas no muro e, sobretudo, a não serem atuantes de um processo discriminatório, colonial e criminoso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2008.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DUBOC, A. P.. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020, p. 151 – 178.

G1 ZONA DA MATA: **Frases racistas são pichadas em muro de escola em Juiz de Fora**. 2017a. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/frases-racistas-sao-pichadas-em-muro-de-escola-em-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso em 17 ago. 2021.

G1 ZONA DA MATA: **Alunos de escola estadual em Juiz de Fora colam cartazes contra frase de racismo pichada em muro**. 2017b. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/alunos-de-escola-estadual-em-juiz-de-fora-colam-cartazes-contr-frase-de-racismo-pichada-em-muro.ghtml>. Acesso em 17 ago. 2021.

GOMES, N.. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-152.

GOMES, N.. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.;MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 69-82.

PAULA, J. Slam: literatura e resistência! **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>. Acesso em 17 ago. 2021.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.23-72.

STREET, B. V. **Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; COUBE, A. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020, p.55-74.

SÜSSEKIND, M. L.; MASSENA, E. P. **Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco**. Revista *Communitas* V1, N2, (Jul-Dez) 2017.

TRIBUNA DE MINAS: **Muro pichado com frase racista ganha aula de grafite**. 2017. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/29-11-2017/muro-pichado-com-frase-racista-ganha-aula-de-grafite.html>. Acesso em 18 ago. 2021.