

**Poéticas Decoloniais no Currículo em Ação  
Escrevivências na Docência**

**Decolonial Poetics in the Curriculum in Action  
Writings in Teaching**

**Pedro Jônatas da Silva Chaves**

Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará  
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Fortaleza, CE, Brasil

 [pedrojonatas\\_sc@hotmail.com](mailto:pedrojonatas_sc@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-1373-6805>

**José Alex Soares Santos**

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Docente, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

 [alexion\\_76@hotmail.com](mailto:alexion_76@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-2366-9367>


**David Silva de Oliveira**

Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará  
Técnico, Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca, Itapipoca, CE, Brasil

 [davids.olivra@gmail.com](mailto:davids.olivra@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-2201-8186>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-11>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

### Resumo

O presente estudo tem como ponto de partida a experiência dos autores com o grupo de leitura Poéticas Decoloniais e a contribuição por este possibilitada para a formação docente. Tem como foco central a compreensão dos aspectos contributivos para (des)ler o cotidiano e (des)ver o mundo pautados pela colonialidade-modernidade, cosmovisão que tem silenciado e oprimido culturas, povos, grupos, filosofias, saberes e currículos, ou seja, outras condições de existência. Para seguir essa pista de pesquisa, adotamos como perspectiva metodológica a observação participante, articulada com a escrivência. Diante desse arcabouço teórico-metodológico a reflexividade possibilitada pelas vivências com o *corpus* de leituras e os encontros híbridos (presenciais e remotos) no grupo Poéticas Decoloniais, permitiu ampliar horizontes e conhecer mais de perto epistemologias que se insurgem para questionar a perspectiva colonizadora como sistema hegemônico de dominação, epistemologias estas que buscam nos integrar em outras cosmovisões de sociabilidade, nas quais aparecem a ancestralidade, a ecologia, o pensamento afro-diaspórico e a sabedoria dos povos originários.

*Palavras-chave:* decolonialidade, currículo em ação, práxis docente, relato

### Abstract

The present study has as its starting point the authors' experience with the reading Decolonial Poetics group and the contribution made by this group to teacher training. Its central focus is on understanding the aspects that contribute to (un)reading everyday life and (un)seeing the world guided by coloniality-modernity, a cosmovision that has silenced and oppressed cultures, peoples, groups, philosophies, knowledge and curricula, that is, other conditions of existence. To follow this research path, we adopted participant observation as a methodological perspective, articulated with writing. In view of this theoretical-methodological framework, the reflexivity made possible by the experiences with the corpus of readings and the hybrid encounters (face-to-face and remote) in the Decolonial Poetics group, allowed expanding horizons and getting to know more closely epistemologies that arise to question the colonizing perspective as a hegemonic system of domination, epistemologies that seek to integrate us into other cosmovisions of sociability, in which ancestry, ecology, Afro-diasporic thought and the wisdom of native peoples appear.

*Keywords:* decoloniality, curriculum in action, teaching práxis, report

**Recebido em** 02/12/2022

**Aceito em** 06/01/2023

**Publicado em** 31/03/2023

### Introdução

A escrivência aqui proposta foi constituída a seis mãos e corresponde a uma experiência vivida pelos autores com o grupo de leitura intitulado Poéticas Decoloniais, no período de novembro de 2021 a junho de 2022. O grupo fruto da iniciativa de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, no município de Itapipoca, Ceará, vislumbrou despertar o interesse e o gosto pela leitura de obras literárias fora do cânone europeizado, concomitante ao fomento de uma perspectiva formativa, a partir de um ambiente permanente de discussão entre docentes e pesquisadores/as. Este ambiente,

teleologicamente, visou incentivar a pesquisa, a reflexão e a escrita sobre as questões que gravitam na órbita do conceito de decolonialidade, do pensamento afro diaspórico, das cosmovisões indígenas e a perspectiva dos oprimidos de uma forma geral. Tais intenções pretendiam instigar os participantes (professores das redes municipal e estadual de ensino, pesquisadores/as e demais interessados/as) a ter contato com uma literatura muitas vezes silenciada, ausente e negada nos currículos oficiais de qualquer nível de escolarização, nos cursos de formação docente e outras experiências formativas.

Adotando como referência reflexiva tais premissas, nosso objetivo com a presente análise parte da compreensão dos aspectos contributivos para (des)ver e (des)ler o cotidiano de nossas práticas pedagógicas e o mundo da colonialidade-modernidade, suscitados pelas leituras propostas e as partilhas destas nos encontros mensais do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais, sejam os presenciais ou remotos. Para tanto, recorreremos à abordagem metodológica da observação participante, concepção de pesquisa em que “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”, permitindo assim a observação de comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos de todos os envolvidos com as práticas observadas (Vianna, 2007, p. 50). Articulada com a observação participante tem-se a montagem de uma *escrevivência* - perspectiva desenvolvida por Conceição Evaristo (2020), que reúne elementos para uma “escrita de nós”. Uma escrita sobre a nossa própria experiência com o mundo e as questões que afetam nossas subjetividades no cotidiano das relações socioculturais, afetivas, estéticas e formativas.

Com esse itinerário, o trabalho foi delineado por três percursos. No primeiro deles temos uma panorâmica contextualizada do surgimento do grupo, da estrutura constitutiva do projeto e a metodologia como aspectos candentes para a proposição de um currículo em ação, na perspectiva de Sacristán (2000), isto é, como confluências de experiências e uma arquitetura da práxis.

No segundo percurso sobrevoamos as concepções teóricas que compõem a constelação conceitual da decolonialidade, bem como o significado do conhecimento de tais concepções para a formação docente e sua atuação na desconstrução da hegemonia cultural do epistemicídio brancocêntrico da colonialidade-modernidade.

Por fim, no terceiro momento da caminhada elaboramos uma síntese de nossa *escrevivência* tendo como ponto de partida as atividades que constituíram o movimento dialético e estético do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais. A experiência sentida com a leitura dos autores e das autoras escolhidas, os ensinamentos e aprendizagens que tais

leituras, articuladas com os encontros mensais do grupo proporcionaram na nossa sensibilização política, ética e cultural para (des)ler práticas, valores hegemônicos e opressores e (des)ver o sistema-mundo do capitalismo e seus padrões dominantes, excludentes e presos ao “universalismo abstrato”.

### **Ontologia do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais**

O Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais foi inicialmente pensado como espaço formativo para docentes e pesquisadores/as. Com tal intuito, emerge a partir do interesse em comum pela literatura e discussão das teorias pós-coloniais e decoloniais. A gênese do grupo, bem como sua nomeação expressa a ligação íntima com o campo literário. Por influxo desses interesses as *Poéticas Decoloniais* partiram de obras que permitissem o diálogo com as áreas da Educação, Sociologia, Filosofia e Artes, dentre outras possibilidades, através do pensamento decolonial.

Foram escolhidas, além das obras a serem lidas e partilhadas, outros textos a comporem o acervo do grupo de leitura. Tal conjunto de obras composto por artigos, ensaios e coletâneas foi organizado em tópicos de acordo com cada rodada de conversas e compartilhado através de salas de estudo virtuais com os participantes do grupo de leitura. Assim, o mês de novembro em que se deu andamento às atividades do círculo, a referência temática que orientou a circularidade de saberes e práticas denominou-se *Quilombos*. Neste mês a obra escolhida foi *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, acompanhada dos textos de Grada Kilomba (*Memórias da Plantação*, 2019) e Antônio Bispo dos Santos (*Colonização, Quilombos*, 2015).

Dezembro foi o mês da *Escrivivência*, método de escrita de Conceição Evaristo. Seguindo com a *Decolonialidade latino-americana*, conhecemos a obra de Eduardo Galeano e o giro-decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O *Feminismo Negro* esteve presente com a literatura de Chimamanda Adichie e o *Abril Indígena* contou com a obra cordelística de Auritha Tabajara, acompanhada do texto de Aílton Krenak (*A vida não é útil*, 2020). Por fim, os símbolos nacionais estiveram presentes na condução de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, obra de Lima Barreto que finaliza o primeiro ciclo de encontros do grupo de leitura.

O início das atividades em novembro de 2021 se deu em virtude do *Festival Balaio Negro*, evento anual que ocorre nos municípios de Itapipoca, Uruburetama e Tururu, no

Estado do Ceará, e que teve por objetivo discutir as relações étnico-raciais durante o mês da *Consciência Negra*. A vinculação do grupo de leitura ao festival apresentou intenções de ordem estética e política ao deslocar as literaturas fora do cânone literário para o centro dos diálogos do grupo. O significado político pode ser traduzido no que tais literaturas representam, ou seja, outros povos, culturas e comunidades. O que pode ser observado pela presença das literaturas das mulheres negras, dos povos indígenas e dos países colonizados, de grupos sociais muitas vezes silenciados e ausentes da perspectiva cultural e literária hegemônica, imposta pela colonização europeia.

Quando a gente tem acesso a esse conteúdo, a gente sente que existe uma preocupação não apenas de reparar, mas simplesmente de afirmar e colocar que existe, que é legal, é propício, que é importante [...]. E isso é um dos focos motivadores maior, que é o interesse pelo conteúdo, estar de fato se apropriando de algo que até então parecia que nem existia. (Participante 1 - P1)<sup>46</sup>

Diante do exposto cabe observar que a construção do cânone literário não se resume aos elementos estéticos de um texto, à sua “qualidade literária”, mas está também fundamentada “em um processo de exclusões” (Jacomel, 2008, p. 112) na medida em que seleciona obras, estabelece as referências clássicas de uma época, delimita os autores consagrados. Nesse processo de seleção e exclusão há elementos históricos, sociais, culturais e estéticos que permeiam o cânone civilizatório, os quais são apontados na reflexão que segue:

Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânone literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o *cânon* com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, [...] está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã. (Reis, 1992, p. 72).

Na tentativa de romper com as exclusões promovidas pelo cânone literário do ocidente “civilizado”, na noite de abertura do grupo de leitura *Poéticas Decoloniais* realizou-se a projeção do curta-metragem *Corpo Catimbó* (Viana Júnior; Pai Mesquita de Ogum, 2019), registro performático de corpos ancestrais e encantados, de erês, caboclos,

---

<sup>46</sup> No desenvolvimento da pesquisa foram coletados depoimentos dos/as participantes do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais. Por um acordo com esses participantes ficou acertado que suas identidades não seriam reveladas no texto do artigo, no entanto ao referendar trechos de suas falas serão adotadas as seguintes indicações: Participante 1 - P1, Participante 2 - P2, Participante 3 - P3. A escolha da numeração se deu pela ordem em que os depoimentos foram sendo gravados.

pretos velhos e outras entidades ritualísticas ausentes dos contextos escolares, dos livros didáticos e dos currículos. Após a projeção, aconteceu uma roda de conversa com o artista e idealizador da obra, Viana Júnior. Esse diálogo teve como cerne, desconstruir ideias formatadas pela invenção do “outro” subalternizado pela herança colonizadora.

Com o início das atividades do grupo identificamos que o público era composto, principalmente, por professoras e professores da rede municipal de educação de Itapipoca. No entanto, quando a natureza dos encontros se alterou do presencial para a via remota houve a participação de educadores/as de outras partes do país. Isso porque depois de algumas dificuldades com uma participação ampliada no formato presencial, a coordenação do grupo refez suas estratégias e mudou o formato presencial para o remoto. Essa alteração dividiu opiniões, sendo que parte dos/as participantes considerava que o formato presencial era mais produtivo para a formação, enquanto outros acreditavam que a via remota abria a possibilidade de encurtar distâncias e facilitava a participação de pessoas de cidades e Estados distintos, algo que o presencial não permitia.

Os encontros foram mediados a partir de uma “circularidade de saberes” (Borges et al, 2012), prática que pressupõe o diálogo, a troca, o compartilhamento de experiências. Essa perspectiva metodológica traz à baila uma experiência pedagógica que costumeiramente não é adotada em outros grupos de leitura, mas que se tornou um diferencial substantivo para a formação docente e motivou os/as participantes a refletirem sobre a própria prática, constituindo-se em um exercício da práxis e da reflexão na ação como nos ensinou Paulo Freire (2014). A substantividade de tal método se consubstancia em um dos depoimentos coletados no decorrer da observação participante, quando se fala sobre a escolha das obras e o significado dos debates para repensar a prática docente.

Para mim as escolhas foram excelentes, eu gostei muito de todos eles (os livros indicados para leitura). O debate chega a ser melhor ainda porque começo a ouvir o que a outra pessoa pensa. Os outros têm outras percepções. E aí o diferencial é que aqui, o ciclo de leitura, tem uma proposta mais pedagógica, isso para mim foi muito diferente, algo que eu estranhei. Porque em todos os outros grupos têm o mediador, mas o mediador só vai direcionar algumas perguntas semelhantes a uma aula. [...] Essa parte de apresentar alguns aspectos sobre a obra, falar sobre o contexto histórico, falar sobre a narrativa, isso eu gostei muito. Só que para mim foi surpresa [...]. Esse debate depois... nós estávamos falando sobre alguns livros, aí de repente, assim, tínhamos que voltar para sala de aula. Tínhamos que sair daquele assunto ali do livro e pensar na realidade de sala de aula.

[...]

O que eu achei mais interessante foi o debate. [...] O debate ali entre os professores para mim foi mais enriquecedor. Ouvir a experiência do outro... tinha a presença de gestores também no debate, eles começavam a falar dos problemas, sobre as questões do ambiente escolar. Isso servia para eu entender, pensar sobre minha própria prática (Participante 2 - P2).

A dinâmica formativa dos diálogos, dos debates proporcionados pelos encontros do grupo *Poéticas Decoloniais*, tônica da metodologia que instiga a reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica e sobre estar no mundo, semelhante ao que P2 comenta, também aparece no depoimento de P3, que destaca a ampliação da percepção sobre as leituras propostas ao ter oportunidade de ouvir os colegas de grupo emitirem suas posições reflexivas sobre a narrativa que constitui as obras lidas.

Esses livros, assim, nos convidam a fazer uma viagem no tempo para a gente conhecer outra realidade e, assim, uma realidade que também não é tão distante da gente. Então, eu me remeti àquela questão do interior, do sertão, aí a gente vive aquela história. (Referência feita ao conteúdo de “Torto Arado” de Itamar Vieira). É muito interessante, você fica vivendo aqueles momentos, porque lhe tira do lugar que você está. E o melhor é poder compartilhar, como eu falei, me senti como os meus alunos sentiam, poder compartilhar com outras pessoas, ouvir outros argumentos, outras coisas que as pessoas pensaram diferente de mim, que aí: “há isso realmente aconteceu...”. Isso realmente é uma experiência maravilhosa.

[...]

Quando eu ouço os colegas falando, quando eu paro para ouvir, a gente percebe que não sabe de tudo, né, a gente não consegue abarcar o todo, a gente precisa ouvir o outro, porque o outro tem uma visão diferente da minha, então é muito bom poder ouvir o outro... Tem coisas que... às vezes o pensamento da gente é limitado, então, eu gosto muito de aprender, quando eu vejo uma pessoa falando sobre algo que eu não tinha percebido ainda, eu acho isso muito enriquecedor para o nosso conhecimento, nosso currículo, nosso trabalho, eu acho muito válido. (Participante 3 - P3).

Os trechos dos depoimentos, aqui referendados, demonstram que o diálogo sobre os temas que atravessam a literatura decolonial se constitui em um tecido metodológico e formativo para uma (des)leitura do mundo moderno pautado pela colonialidade e uma (des)visão dos valores instituídos e instituintes de preconceitos, negações de saberes outros que não o “civilizado”, os quais são silenciados/ausentes dos currículos oficiais e sinalizam para a urgência que uma desconstrução decolonizadora na perspectiva do currículo em ação, o que exige uma reinvenção e atitudes insurgentes da práxis docente no cotidiano da escola. Para uma visualização da decolonialidade com maior amplitude trataremos na próxima seção de apresentar uma panorâmica sobre como se constituiu suas raízes epistemológicas e como esta cruza com a formação docente.



## Da Decolonialidade ao Encontro com a Docência

Na tentativa de articular a estrutura organizativa e metodológica do projeto com o arcabouço teórico que giram no círculo orbital da temática em discussão, adiantamos que a utilização do termo composto Poéticas Decoloniais que nomeou e deu identidade ao grupo fora uma tentativa de indicar que o Círculo não se propunha a ser um espaço de crítica literária ou de leitura de obras acadêmicas, mas um ambiente de manifestação de experiências, de formação estética, de pensamentos, de sentimentos e emoções por meio da apreciação de textos que não fazem parte do cânone literário ocidental. Tais textos se conectam com o reconhecimento de grupos sociais esquecidos como indígenas, negros/as, camponeses/as, mulheres, moradores/as das periferias urbanas e outros/as, publicações entendidas aqui como decoloniais.

A partir dessa compreensão inferimos que a decolonialidade é atravessada por teorias e práticas plurais que se apresentam como alternativas válidas, isto é, ética e crítica, de resistências e insurgências frente aos projetos imperialistas que buscam formas de colonizar territórios e de interferir nos países chamados subdesenvolvidos.

As iniciativas decoloniais surgem desde o início do período colonial, tendo como marco inicial o ano de 1492, marco histórico da chegada da frota colonizadora de Cristóvão Colombo, na atual Bahamas, com o objetivo de dominar e explorar. Estes aspectos históricos são considerados por Dussel (1993) como referência para o começo do mito da Modernidade, caracterizado, dentre outras coisas, pela proposição europeia de uma história mundial que a constitui como centro e as demais culturas como periféricas. Para os colonizadores recém-chegados, as pessoas da Abya Yala<sup>47</sup> eram os “ninguéns” e o ambiente nas colônias era marcado pelo caos (Galeno, 2002).

A ideia eurocentrada de civilização, isto é, hábitos culturais de si mesmo, passa a ser a solução para tornar cada ninguém “alguém inferior”, ou seja, há estágios de civilidade a serem alcançados. Ao mesmo tempo, a modernidade é apresentada como uma solução para o caos nas colônias. De modo geral, um dos objetivos da modernidade na prática era eclipsar as culturas locais, tornar o modo de vida do colonizador como padrão *sine qua non* para a vivência em sociedade. Tal empresa é realizada pela propagação do modo de vida europeu, sobretudo pela religião, língua, História e literatura,

---

<sup>47</sup> Expressão do povo Kuna que significa terra madura/terra viva, utilizada como sinônimo de América.



perpetuado por estruturas coloniais como as instituições políticas (Estado-nação), religiosas (Igrejas e congêneres) e educacionais (escolas e universidades). Logo as barbáries do colonialismo foram justificadas pela necessidade de “civilizar” os colonizados e modernizar as colônias.

Para Quijano<sup>48</sup> (2005) mesmo com o término do colonialismo, após a independência política dos países colonizados a Europa continuou sua dominação por meio da colonialidade, matriz de dominação também iniciada com a colonização, responsável por criar a ideia de raça (identidades) como índios/as, negros/as, mestiços/as, entre outros/as, o que naturalizou os papéis sociais e a divisão do trabalho (padrão econômico) no interior dos territórios colonizados, conservada sobretudo pela burguesia nativa e/ou a classe dominante local. Assim, tanto colonialismo e colonialidade podem ser sinônimos de europeização.

Quijano, juntamente com Immanuel Wallerstein<sup>49</sup>, Enrique Dussel<sup>50</sup>, Walter Mignolo<sup>51</sup> e outros, formaram em 1998 o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), uma rede heterogênea de pesquisa, cuja obra mais importante denomina-se *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, organizada por Lander (2005). Posteriormente, esse ajuntamento de pesquisadores, chamado de Grupo M/C, passou a ser mencionado pelo tripé Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade, isto é, Grupo M/C/D.

Inicialmente o Grupo M/C utilizava o termo descolonial - ou descolonização ou, ainda, descolonialidade - como uma herança da influência das teorias pós-coloniais. A terminologia decolonial - ou decolonização ou, ainda, decolonialidade -, substituindo o termo descolonial, foi aderida após a sugestão de Catherine Walsh<sup>52</sup>, pesquisadora integrada ao Grupo nos anos 2000, a qual foi influenciada pela Conferência de Bandung<sup>53</sup>. Por isso, é tão comum perceber a utilização do termo descolonial nos

---

<sup>48</sup> Nascido no Peru, tendo publicado diversos capítulos de livros e artigos em revistas.

<sup>49</sup> Nascido nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “O sistema mundial moderno”, vol. I, II e III.

<sup>50</sup> Nascido na Argentina, tendo como principais obras destacadas aqui “1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade” de 1992 e “Ética da Libertação” de 1998.

<sup>51</sup> Nascido na Argentina, tendo como principal obra destacada aqui “Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar” de 2000.

<sup>52</sup> Nascida nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” de 2013.

<sup>53</sup> Encontro ocorrido em 1955, onde reuniu 29 países da Ásia e África na cidade de Bandung, localizada na ilha de Java, na Indonésia, para pensar formas de resistência ao imperialismo bipolar que marcava o período da Guerra Fria.

primeiros escritos e decolonial nos textos mais recentes. Ainda, há autores, como Boaventura Santos, que preferem continuar utilizando o termo descolonial. Outros, como Cusicanqui, utilizam a expressão anticolonial.

Não se sabe se o Grupo M/C/D permanece, aparentemente não, mesmo assim é necessário destacar que o pensamento decolonial está para além da produção deste, ou seja, muitos/as autores/as da decolonialidade, como teóricos/as e ativistas, estão refletindo de forma heterogênea sobre o tema e agindo de forma decolonial, mesmo que não utilizem esses termos e seus congêneres. Além disso, dentro do próprio Grupo M/C/D há divergências entre seus integrantes, como o caso do diálogo com os pensadores modernos e pós-modernos eurocentrados, onde alguns decoloniais são mais abertos e outros são mais fechados para esse diálogo, mostrando que o pensamento decolonial não é único. De todo modo, é preciso enfatizar que a decolonialidade não pode ser reduzida às produções do Grupo M/C/D.

A crítica decolonial é importante para pensarmos a formação de professores porque ainda hoje há frentes que buscam programar as instituições educativas para fortalecerem o paradigma da colonialidade no interior da sociedade. Logo, se a propagação do modo de vida colonizador do europeu também é realizada pelo *cânon* literário eurocêntrico, fundamentados no paradigma da razão ocidental, passa a ser indispensável uma luta de desconstrução de séculos de dominação do conhecimento. Por exemplo, no currículo de um curso de Licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública cearense podem ser encontradas as seguintes disciplinas: Literatura Portuguesa I, II, III e IV; Literatura Brasileira I, II, III e IV; Literatura Africana de Língua Portuguesa [disciplina única]; e Latim I e II.

Aparentemente, mesmo sendo um curso voltado para a Língua Portuguesa, há ausência da literatura latino-americana de língua espanhola. E isso faz falta porque talvez a herança colonial seja trabalhada com mais persistência pelos autores latino-americanos de língua espanhola e por causa que o português brasileiro não pode ser estudado de forma isolada, inclusive das línguas indígenas como o tupi-guarani. Isso não acontece porque houve uma imposição de elementos culturais pelos colonizadores ibéricos, resultando uma monocultura predadora da coexistência pluricultural. De fato, no desencontro colonial houve vencedores e vencidos.

Neste cenário, a educação é vista como uma mola propulsora para fins ideológicos. Por este motivo, ao invés de neutra, a educação é política. Seguindo esse viés podemos

citar Freire (2014, p. 108), quando sugere que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Em outras palavras, a educação não pode ser apática diante da injustiça e da opressão, visto que assim contribuiria para o fortalecimento da ideologia dominante.

Cabe aqui explicar que recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. Deste modo, como afirma Freire (1997, p. 54), a tarefa do professor “não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”.

Ante o exposto, passa a ser necessário uma educação para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial ainda vigente. A finalidade deve ser a proposição de projetos alternativos de humanidade, de sociedade, de mundo e, conseqüentemente, de educação. E há uma forte tradição crítica decolonial, como o pensamento freireano, a qual foi e é capaz de influenciar movimentos contra hegemônicos em várias instâncias da sociedade brasileira. Cabe a cada professor, na esteira da educação como um ato político, além de reconhecer as diversas situações de opressão, contribuir para que os/as estudantes tenham uma formação potencializada pela práxis libertadora. Práxis esta, marcada pela disposição para lutar a favor dos injustiçados/as e explorados/as. Dando sequência ao mosaico reflexivo que a experiência com a literatura decolonial nos permitiu passaremos para o ponto da reflexão que sobressaem as escriturais articuladas com a (des)leitura do cotidiano e das práticas pedagógicas e a (des)visão do sistema mundo do capital instituído pela modernidade-colonialidade.

### **Para (Des)Ler o Cotidiano e (Des)Ver a Modernidade-Colonialidade**

Em nossas andanças pelas veredas e encruzilhadas da docência nos encontramos por vezes em meio a um entrelaçado de experiências formativas que nos conduzem a metamorfoses surpreendentes e significativas. Estas experiências nos motivam a (des)ler nossas práticas educativas, a (des)aprender conceitos, a (des)construir valores, como

paráfrases da “traquinagem da imaginação” do poeta Manoel de Barros que nos ensina a “desver o mundo” em seu poema “Menino do Mato”.

A (des)visão sugerida pelo poeta, acompanhou a nossa (des)leitura da colonialidade-modernidade e de formas curriculares hegemônicas que orientam a docência e suas práticas pedagógicas e silenciam grupos oprimidos, principalmente, pretos/as, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, moradores/as das periferias urbanas, camponeses/as entre outros.

O ponto de partida desse movimento se situa na dinâmica das leituras individuais e nos encontros coletivos desenhados na arquitetura metodológica do grupo de leitura *Poéticas Decoloniais*. Esse processo na ação permitiu aos/às participantes do grupo o conhecimento da tradição de resistências dos povos originários e pretos, sua sabedoria popular, a potência da ancestralidade e da relação com a terra como “ecologia dos saberes”, que para Ailton Krenak (2019, p. 14) “deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” e podermos existir numa terra cheia de sentido - plataforma para partilhar coletivamente diversas cosmovisões. Ideias que o autor nos sugere para “adiar o fim do mundo”.

Ao considerar como legítima a premissa de que para problematizar a decolonialidade tornam-se candentes reflexões sobre o conhecimento construído e em formação, a reflexividade possibilitada pelas vivências com o *corpus* de leituras experimentadas no grupo *Poéticas Decoloniais*, nos permitiu ampliar horizontes e conhecer mais de perto epistemologias que se insurgem para questionar a modernidade-colonialidade como sistema hegemônico de dominação.

Ao se contrapor a tal hegemonia as leituras decoloniais nos aproximaram do pensamento afrodiaspórico e dos saberes dos povos indígenas, historicamente silenciados nas escolas e nas universidades. O contato com a literatura decolonial foi um chamado para a desconstrução e o refazimento de posturas políticas, éticas, estéticas e pedagógicas em nossos fazeres cotidianos, que por vezes negam as opressões e desconhecem as lutas dos povos subalternizados para sua afirmação humana, bem como étnico-cultural que permite esses “condenados da terra” desenvolverem práticas de libertação e assumirem a condição de argonautas da nau da sua própria história.

Essas leituras fazem parte de uma insurgência transformadora da perspectiva hegemônica da cultura imposta pela colonização brancocêntrica europeizada como deixa evidente a fala de P2:

Eu acho que as leituras decoloniais servem para romper com esse pensamento hegemônico, essas ideias colonialistas, essas ideias racistas. Então, isso me ajudou muito, as leituras me ajudaram... mas alguns livros eu já tinha lido... Alguns livros semelhantes que tratavam desse assunto. (Participante 2 - P2).

Seguindo a linha do corpo-político conhecimento, a abertura das atividades de *Poéticas Decoloniais*, foi movimentada pela energia que envolve a performance de *Corpo Catimbó* que numa emanção de corporeidade encantada de ancestralidade, acompanhada pela sabedoria dos orixás, nos ensinou a tolerância e o bailar da redefinição de práticas e valores sejam éticos e/ou estéticos, de mãos dadas com a diversidade cultural e os saberes afrodiaspóricos de uma vivência carregada de encantamentos e que se comunica com o sagrado e o profano em um mesmo espiral de sonoridade, fumaça e luz. Nos evoca para passagens e insurgências sobre a capa sombria da modernidade-colonialidade-eurocentrizada-cristianizada que nos cobriu por muito tempo e, ainda, tenta nos cobrir no tempo presente.

Somado a essa narrativa corpórea e as cosmovisões ancestrais em que foi possível vivenciarmos a desconstrução do “universalismo abstrato” e a construção de um “universalismo concreto”, sobressaem os ensinamentos e aprendizagens com as leituras de *Torto Arado* e a escrita realista de Itamar Vieira Júnior (2019), a qual nos fez viajar pela geografia do mundo rural, nos mistérios que envolvem seus personagens entre dores, crenças e lutas pela sobrevivência, bem como insurgências feministas, a defesa da ancestralidade e outras manifestações de resistência contra as opressões; de *Olhos d'água*, obra de Conceição Evaristo (2021) que nos coloca diante de um caleidoscópio temático de escrevivências, colorido pelos espelhos da oralidade, da memória, da morte, da esperança, do gozo, da tragédia social, do tráfico de drogas, da prostituição, da homoafetividade, do suicídio, da violência urbana, das desigualdades sociais, etc.

Situado nessa mesma linha de conhecimento e aprendizagens que nos encaminham para sentir o aroma da democracia plurirracial, o contato com *Hibisco Roxo*, obra da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2011), abriu espaço para percebermos, por meio de uma viagem pelos caminhos da colonialidade brancocêntrica e cristianizada na África, a empresa devastadora dessa máquina trituradora de formas culturais vivas e

milenares, de tradições e experiências coletivas de povos nativos, mas também, compreendermos a força, a coragem dos corpos insurgentes que resistiram e resistem a tal empresa predatória que promove o epistemicídio e o genocídio.

Tais momentos entrelaçados com a visão de Eduardo Galeano (2010) sobre o contexto de invasão genocida sofrida pelos povos do território latino-americano, ampliou e reforçou os questionamentos sobre os silenciamentos feitos pelas escolas, o currículo e os cursos de formação de professores e professoras, ao se pensar na negação da história, da cultura, dos saberes constituídos pelos povos e grupos que foram subalternizados por processos de exploração da força de trabalho, dominação política, econômica, cultural e opressão estética, a partir da expropriação feita pelo sistema-mundo capitalista de produção e hegemonização da cultura imposta pela colonialidade-modernidade, patrocinadas pelas invasões imperialistas.

No contexto nacional, nos encontramos com o *Triste fim de Policarpo Quaresma* e a mentalidade crítica e bem-humorada de Lima Barreto (2019) sobre o projeto colonial brasileiro e sua associação à autocracia estatal, ao militarismo parasita, ao latifúndio, ao racismo estrutural e as desigualdades de classes. Um projeto genocida e escravocrata que exterminou diversas nações indígenas, utilizando-se da força para enterrar suas culturas, bem como, levou à morte milhares de pretos e pretas forçados/as a sair de seus territórios de origem para terem seus corpos triturados pelo escravismo. Para além desses fatores, a herança de exclusão social, opressões e resistências que esse processo nos legou, a qual foi traduzida com maestria em uma poética da imagem em movimento, na obra cinematográfica *Rio 40 Graus* (Santos, 1955).

Esse mosaico de leituras tão fecundas para a formação docente e o exercício da prática em sala de aula e outros ambientes pedagógicos, permitiu a modificação de percursos formativos, a reinvenção de metodologias e alterações nos próprios espaços de atuação profissional. Tais mudanças vão de encontro ao que observa Sacristán (2000) sobre o currículo em ação ou na ação, ao mencionar que

mudando as tarefas modificamos os microambientes de aprendizagem e as experiências possíveis dentro deles. Esse é o sentido de analisar a estrutura da prática que um currículo tem de acordo com as condições nas quais se desenvolve, fundamentando a posição de que um currículo na realidade não pode ser entendido à margem das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre, pois é necessário analisá-lo moldado em atividades práticas. (Sacristán, 2000, p. 218).

Uma primeira metamorfose dentro desse processo foi a virada metodológica que o contato com a obra *Olhos d'água* (Evaristo, 2021) desencadeou no componente curricular – Educação de Jovens Adultos (EJA) – do curso de Licenciatura de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), local de atuação de um dos participantes do grupo de leitura. O conhecimento da obra possibilitou a sugestiva atividade de uma escrevivência, na qual a turma de EJA conseguiu articular sua trajetória sociocultural com o ato de ler o mundo, em um diálogo insurgente mediado pelas ideias de Conceição Evaristo e Paulo Freire.

O resultado da atividade foi a produção de textos encharcados de experiências de vida e que colocaram em movimento vozes, até então, silenciadas nos recônditos da memória. Somado a isso a realização de vídeos curtos na forma de depoimentos dos estudantes sobre a experiência com a leitura dos contos que compõem a referida obra de Conceição Evaristo.

Em três dos cinco vídeos realizados, as/os estudantes optaram por comentar o conto denominado *Maria*, por tratar de uma realidade muito próxima da vivida pelas próprias estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI, as quais têm uma vida marcada pelo trabalho doméstico, a condição de mãe pobre e negra, que precisa ser compartilhada com o trabalho fora do lar e o estudo no turno noturno. Uma vida de sacrifício, de exclusão e exploração que é quase invisibilizada pelas desigualdades de classes, pelo machismo e pelo racismo estrutural, heranças sombrias do modelo de colonialidade-modernidade que permeia a vida das mulheres pobres, principalmente as de cor preta neste país.

O legado do grupo de leituras *Poéticas Decoloniais* nos possibilitou reinventar algumas de nossas práticas e fazermos uma imersão em outros saberes que foram se fortalecendo nas partilhas, nos diálogos que compunham os debates dos encontros presenciais e remotos, mediados pela leitura atenta das obras. A iniciativa considerada um avanço no campo do currículo na ação e na formação continuada de professores/as da rede municipal de Itapipoca-Ce, ainda é pequena diante da magnitude dos desafios que a perspectiva decolonial nos coloca como educadores/as. É uma semente que ainda precisa crescer e se fortalecer como árvore frondosa, a qual deve multiplicar seus frutos nos espaços das relações sociais de formação e escolarização.



## Considerações Decoloniais

A pretensão deste texto foi refletir sobre uma experiência vivida pelos autores com o Círculo de Leitura Poéticas Decoloniais, no período de novembro de 2021 a junho de 2022. O objetivo do Grupo foi provocar os participantes, composto sobretudo por professores e professoras da rede municipal de educação de Itapipoca, no Estado do Ceará, por meio de uma literatura engajada em questões que emergiram da ferida colonial nos países latino-americanos, fortemente ausente e negada nos cursos de formação de professores, o que exige respostas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização responsável por criar e fortalecer as constantes contradições existentes no continente.

Como mencionado, nosso objetivo com a presente análise partiu da compreensão dos aspectos contributivos para (des)ver e (des)ler o cotidiano de nossas práticas pedagógicas e o mundo da colonialidade-modernidade, suscitados pelas leituras propostas e as partilhas destas nos encontros mensais, sejam os presenciais ou remotos. Para tanto, recorreremos à abordagem metodológica da observação participante articulada com a montagem de uma escrevivência, que reúne elementos para uma “escrita de nós”.

Assim, vemos como necessário desafiar as formas mais convencionais de pesquisa, de formação e de ensino, especialmente porque decolonizar essas três dimensões ainda é uma tarefa por fazer. A vivência no grupo evidenciou a certeza de que essa literatura decolonial - poética, ética, estética e política - possui uma potência capaz de influenciar docentes em seus trabalhos como artesões de conhecimentos e de práticas pedagógicas outras. Conseqüentemente, a formação de estudantes copartícipes de outros modos de ser e estar em sociedade, visto que, além de saber o que é certo e justo é preciso agir na realidade de forma dialética com o objetivo de superar as diversas formas de opressão causadas pelo colonialismo e pela colonialidade, tais como o racismo, o patriarcado, o fundamentalismo religioso, o imperialismo, a dominação econômica etc.

Nosso desejo é que formas plurais de pensar e conceber o mundo floresçam, especialmente por parte das vítimas da lógica excludente do eurocentrismo, responsável pela negação e dominação do outro. E esse movimento começa pela valorização de uma literatura de confronto e uma prática libertadora localizada para além do pensamento centrado no eixo euro-estadunidense. Neste sentido, parece inequívoco as contribuições do Círculo de Leitura Poéticas Decoloniais para potencializar práticas e experiências estéticas e formativas em que possamos (des)ver as estruturas hegemônicas de dominação e (des)ler o mundo do capitalismo e suas imposições predatórias e

ameaçadoras da própria existência mediadas pela incontrollabilidade de sua ordem sociometabólica na busca por lucros.

### Referências

- Adichie, C. N. (2011). *Hibisco roxo*, (J. Romeu, Trad.). Companhia das Letras.
- Barreto, L. (2017). *Triste fim de Policarpo Quaresma*, (2 ed.). Edições Câmara.
- Borges, L. P. C., Ferreira, Y. S., & Fontoura, H. A. (2012). A circularidade de saberes na formação docente: Para quem e por que pesquisamos? *Revista Teias*, 14, 211-221.
- Viana Júnior, F. & Pai Mesquita de Ogum. (2019, outubro 12). *Corpo Catimbó*, (B. Abras, & C. Costa, Direção dramaturgical. L. Matos, Prod.). [Youtube](#)
- Dussel, E. (1993). *1492, o encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Vozes.
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. Em C. L. Duarte, & I. R. Nunes (Orgs.). *Escrevivência - a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, (1 ed., pp. 26-47.) Mina Comunicação e Arte.
- Evaristo, C. (2021). *Olhos d'água*, (1 ed., 15ª reimp.). Pallas; Biblioteca Nacional.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, (46 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. L&PM.
- Galeano, E. (2002). *O livro dos abraços*, (9 ed., E. Nepomuceno, Trad.). L&PM.
- Jacomel, M. C. W. (2008). *Relações de poder e a literatura brasileira*. *Revista Grifos*, 25, 109-121.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lander, E. (org.). (2005). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, (pp. 117-142. CLACSO.
- Reis, R. (1992). Cânon. Em J. L. Jobim (Org.). *Palavras de crítica: Tendências e conceitos no estudo da literatura*, (pp. 65-92). Imago.
- Santos, N. P. (Direção). (1955). *Rio 40 graus*. Columbia Pictures do Brasil. [Youtube](#)
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*, (3 ed., E. F. Rosa, Trad.). ArtMed.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: Observação*. Liber Livro.
- Vieira Junior, I. (2019). *Torto arado*. Todavia.