

## O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala

### RESUMO

Maria Clara Araújo Dos Passos  
E-mail:  
contatomariaclaraaraujo@gmail.com  
Universidade Federal de  
Pernambuco, Recife, Pernambuco,  
Brasil

O presente artigo tem como propósito contribuir para as discussões curriculares, ao indicar que, à luz da teoria decolonial, o currículo pode ser conduzido a novas representações, sentidos e saberes. A decolonialidade procura reivindicar epistemologias Outras na construção de novos cânones. A partir disso, o processo de rompimento do silêncio historicamente imposto será dado à medida que estes sujeitos dominados/subalternizados passem a interrogar as teorias educacionais, como aponta Arroyo (2014). O questionamento contínuo às hegemonias epistemológicas mantidas pelos currículos culminará na construção de um novo marco que visa a constituição de outros lugares de fala na educação. É através desta reexistência no campo epistemológico, de silenciados à produtores de conhecimento, que as teorias curriculares serão confrontadas por cosmovisões Outras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Decolonialidade. Lugar de Fala.

## INDAGAÇÕES INICIAIS

São reconhecidas as relações de poder implicadas no currículo a partir da compreensão deste enquanto artefato social e cultural, como apontam Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995). Desconsiderar o currículo enquanto mero dispositivo técnico envolvido nos processos de ensino e da aprendizagem, e passar a repensá-lo como dispositivo que pode ser analisado por abordagens sociológicas, políticas e epistemológicas, implica expor que “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”, assim como “produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Constatar que o currículo foi planejado visando o domínio dos/as educandos/as, conduzindo-os/as a reflexões e ações que foram estabelecidas como padrões a serem seguidos, nos mostra que seus princípios tinham como fundamento a primazia do controle sob esses sujeitos, delimitando, assim, de quais formas seriam construídos, quais papéis iriam desempenhar. No entanto, no processo de construir uma análise curricular crítica, existe a necessidade de transcender o lugar comum que ignora os impactos assimétricos de poder, em relação aos regimes de representação e autorização da fala desses sujeitos esculpidos pelo currículo escolar.

Por esta razão, trazer para o campo da teoria curricular a forma como nossas identidades são representadas, ao difundir produções intelectuais que estão delineando Outras possibilidades de currículos, tem como propósito posicioná-las como resultado dos pensamentos de “sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências” (RIBEIRO, 2017, p. 14).

O posicionamento destes sujeitos, ao reivindicarem igualdade, reconhecimento e representação, se dá numa afirmação das diferenças (CANDAU; RUSSO, 2010) — sendo elas marcadores de raça, identidade de gênero, orientação sexual, etnias, culturas, entre outras —, tendo como propósito multiplicar vozes e narrativas, a partir de novas linguagens, ao ir contra o processo histórico de negação e apagamento dessas humanidades (compreendidas como “Outras”), seja física ou simbolicamente, nos nossos contextos educacionais latino-americanos.

Logo, ao analisar as redes de poder que representam e modelam as identidades e assim criam as desigualdades aqui compreendidas em suas complexidades, estamos, ao mesmo tempo, nos defrontando com uma suposta neutralidade epistêmica, ao investigar que o pensamento hegemônico ocidental, embora situado, proclamou para si uma posição universal.

Contraopondo-se a esta lógica que supõe falar de um lugar neutro, Claudia Miranda (2018) nos lança à compreensão — que será desenvolvida neste artigo — de que as insurgências causam desestabilizações e deslocamentos intelectuais, por se tratarem de grupos silenciados historicamente que, ao investirem em um movimento que desafia o domínio colonial, reivindicam sentidos Outros e sinalizam novas áreas de produção do conhecimento acadêmico, frente às hegemonias perpetuadas pelas teorias educacionais.

O colonialismo é aqui entendido como parte fundamental para a formação do mito da modernidade (DUSSEL, 2005), e por isso o uso conjunto do termo moderno/colonial, ao darmos continuidade as contribuições que afirmam que sem o colonialismo não existiria o que compreendemos como modernidade. A partir deste movimento, ao propor caminhos que problematizam este mito e suas consequências, faremos com que as vozes silenciadas por este processo histórico

agora possam tensionar os procedimentos de controle e desautorização epistêmica produzidas pelo artefato social e cultural que é o currículo.

Neste sentido, constituir Outros lugares de fala, seguindo o que Djamila Ribeiro em *O que é lugar de fala?* (2017) nos apresenta, visa idealizar a potencialidade de currículos que sejam traçados a partir de Outras cosmovisões, ao “reivindicar diferentes pontos de análises” (RIBEIRO, 2017, p. 59); análises estas que carregam consigo silêncios históricos, mas também urgências quanto ao reconhecimento destes sujeitos enquanto produtores de saber que buscam compreender as “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, p. 60).

A existência de intencionalidades que reverberam pedagogias de dominação/subalternização (ARROYO, 2014), as quais arbitrariamente instituem e destituem enunciados como pertencentes ao campo da razão, legitimando e deslegitimando racionalidades, conclama um levante teórico/ético/político/epistemológico que tensiona as epistemologias educacionais para pensar com e a partir dos Outros.

### **PENSANDO CURRÍCULO E IDENTIDADE**

Tendo em vista que o currículo é usado “como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10), este possibilita uma análise que investiga as intencionalidades do sistema moderno/colonial em torno de um empreendimento escolar, que produz sujeitos pautados na qualificação de “civilizados”, sendo este processo desenvolvido a partir das condições lógicas e intelectuais que cada educando/a deve adquirir (LOURO, 2001).

Reconhecendo que o currículo é pensado a partir de interesses, assim como as mãos que nele recaem também se interessam em invisibilizar e até monopolizar as narrativas de Outros grupos, cabe-nos conduzir à problematização “que nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra” (LOURO, 1997, p. 143). Desta forma, o currículo, sendo mediado por relações de poder, não pode ser dissociado dos interesses que nele se inscrevem. Por esta razão, pensar o currículo como o que está imbricado nas representações em torno das identidades, desvela a posição isenta que as epistemologias modernas anunciaram para si mesmas.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) afirma que as narrativas presentes no currículo carregam em si um sistema de representação que delimita quais grupos sociais detém o poder de se representar, quais serão representados e quais serão aqueles excluídos de qualquer forma de representação.

Ao tomar este ponto de análise curricular como um dos norteadores deste artigo, desvela-se como essas relações de poder se relacionam com discursos autorizados e desautorizados nas teorias educacionais. Deste modo, é necessário “recolocar o debate no campo do social” (LOURO, 1997, p. 22), uma vez que “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22).

Deste modo, ao se pautar sujeitos e currículo, é possível ter uma postura crítica em relação ao sujeito universal, que supostamente fundou a sociedade

moderna/colonial, ao passo que novas identidades e seus discursos tensionam percepções fixas que constituíram os sujeitos frente às estruturas (HALL, 2011).

Ao caminhar nesta direção, perspectivas educacionais que se pretendem universais se verão desestabilizadas na medida que tomamos “a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (SILVA, 1993, p. 122).

## QUEM FALOU ATÉ O MOMENTO

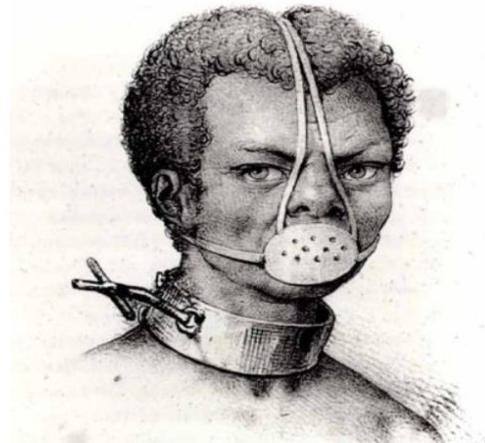


Ilustração: Escrava Anastácia

Fonte: MAAT: Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia.

Grada Kilomba, em *A Máscara*, primeiro capítulo de *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* (2010), traz a imagem da mulher negra escravizada Anastácia para simbolizar o silêncio histórico que pessoas negras foram/são submetidas desde o colonialismo. Ao trazer a máscara do silenciamento enquanto símbolo das “políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento” (DE JESUS, 2016, p. 172), a autora nos lança perguntas: “Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?” (DE JESUS, 2016, p. 172). Ao se ter uma postura de questionamento aos processos de representação no currículo, essas mesmas perguntas feitas pela autora são reiteradas.

Se o currículo está nas mãos de um seletor grupo que dita quais são as narrativas que representarão Outros, seria então justificável afirmar que **máscaras de silenciamento** continuam a existir e são perpetuadas por mecanismos pedagógicos que buscam “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as Outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83).

É possível também afirmar que, ao discutir sobre silenciamento, Kilomba está contribuindo aos estudos que desvelam o histórico desumanizador do “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal” (GROSGOUEL, 2008 apud BALLESTRIN, 2013, p. 102); aquele que organizou o genocídio/epistemicídio de variados saberes, obstruindo uma paisagem

epistemológica plural. Para Ramón Grosfoguel (2016) o homem ocidental detém consigo um privilégio epistêmico, consequência dos genocídios/epistemicídios dos sujeitos que estavam sob domínio colonial. Na visão do autor, o idolatrismo atribuído a epistemologia moderna/colonial é instituído às custas do extermínio físico e simbólico de Outros sujeitos e seus saberes.

Diante das universidades ocidentalizadas, as quais incorporaram as estruturas epistêmicas racistas/sexistas, intervenções no campo do saber, como este artigo reverbera, reivindicam a existência de currículos que sejam construídos em uma ótica plural, se colocando contra a inferiorização dos saberes oriundos de Outros grupos invisibilizados frente ao cânone moderno/colonial.

Constituir novos lugares de fala no currículo, é legitimamente decolonial ao teorizar e praticar um projeto político, epistemológico e ético que expõe as motivações, os fundamentos e as heranças do processo moderno/colonial, como as colonialidades, enquanto cicatrizes que perduram, através de suas múltiplas esferas.

Deste modo, ao traçar algumas contribuições ao currículo, os diversos *locus* de enunciação aqui sugeridos, se alinham à concepção decolonial, na medida que a “revisão das epistemologias modernas impõe-se como desafio teórico para a inteligibilidade do mundo em sua hibridez” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 66).

Somar às discussões sobre identidades e sobre quais sujeitos estão propriamente representados no currículo, enquanto um questionamento às epistemologias modernas, é se posicionar frente aos regimes discursivos que constituem legitimidades, ao passo que deslegitimam Outras formas de saber/agir no mundo. Este processo epistemológico de legitimidade/deslegitimidade, ao ser analisado de maneira crítica e decolonial, nos mostra o quão irrealista é acreditar em uma “epistemologia mestre” (ALCOFF, 2016, p. 131) diante de uma multiplicidade cultural e social.

Qualquer caminho de questionamento às colonialidades perpetuadas no currículo, tendo em vista que este “pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195), irá se configurar enquanto uma crítica epistemológica e também enquanto um “desafio ético e político, na medida em que explicita a exclusão e o silenciamento de sujeitos levados à desumanização” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 66).

Neste quadro, é contundente na construção de uma crítica decolonial difundir que “o discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA, 1995, p. 196). Ao reconhecer este fato, o currículo também se torna objeto de investigação decolonial e intercultural, uma vez que estamos analisando como as desiguais e hierarquizadas condições vividas são produzidas frente à modernidade/colonialidade em diferentes esferas da formação do ser humano.

No nosso contexto brasileiro, destacam-se os deslocamentos e as insurgências dos/as intelectuais negros e negras na formação de um novo cânone acadêmico, em espaço de disputa e oposição às narrativas dominantes que colocaram a África e os/as negros/as em um não-lugar. Assim, refutando a negação histórica de um *locus* de enunciação negro, considerando que o processo de escravização pretendia, também, os compelir à desumanização (MIRANDA, 2018).

Ao serem insurgentes, contrapondo-se ao *status quo*, os intelectuais negros e negras reconhecem nas universidades públicas do Brasil e nos campos do saber produzidos, caminhos possíveis para o reconhecimento das epistemologias produzidas pelos 'inexistentes'. Sendo eles atores sociais e políticos protagonistas das construções de novos enunciados emancipatórios para as teorias educacionais, expõem suas inquietações pedagógicas ao compreenderem a educação como um espaço-tempo para pensar a formação do humano (GOMES, 2017).

Fazendo parte deste movimento, dando continuidade a um trabalho insurgente que constrói compreensões Outras para os campos educacionais, conduzir o currículo e suas narrativas a novos caminhos será materializado ao passo que

[...] considerarmos a questão educacional com o foco tanto no currículo quanto nas práticas discursivas adotadas no exercício da profissão docente, nenhum país com histórico de desmantelamento absoluto – incluindo o genocídio e a violência extrema –, poderá negar as conseqüências (sic) profundas desses arranjos e das suas mutações (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 556).

Com isso, nos aproximamos de um movimento que resulta em pedagogias e currículos Outros, interessados no tensionamento das matrizes modernas/coloniais que usurparam o direito à representação e fala, por intermédio do currículo.

Por compreendermos que não existe conhecimento desvinculado das ações de seus atores sociais (GOMES, 2017), a crítica curricular construída neste artigo toma ação e reflexão enquanto indissociáveis em uma interação radical. Assim, resultando numa *práxis* que impulsiona os sujeitos a se apropriem de uma humanidade que pronuncia o mundo (FREIRE, 1981).

## CONSTITUINDO OUTROS LUGARES DE FALA

Uma *práxis* decolonial que investe em Outras pedagogias e Outros currículos toma como exercício “o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p.551) ao apontar o dever de intervenções nos campos do poder, saber e ser, que se materializam nas proposições que garantem a pluralidade de vozes, constituindo Outros lugares de fala.

Desconstruir as posições fixas imbricadas no processo de invisibilização dos saberes relegados à desumanização, ao focalizar os currículos e as práticas pedagógicas envolvidas no ensino-aprendizagem, anuncia o questionamento às assimetrias de legitimidade epistemológica, como parte *sine qua non* da incorporação das novas dinâmicas decoloniais que estão emergindo no campo educacional.

Caminhar em uma construção coletiva de pedagogias e currículos decoloniais, nos requer, enquanto intelectuais insurgentes, um trabalho que tem como princípio desafiar as estruturas modernas/coloniais, que buscam manter os padrões de poder enraizados nas colonialidades de poder, saber e ser. Nesta perspectiva, a educação se torna mais um campo possível para contribuirmos de

maneira decolonial, na medida em que se desvela de que modo as colonialidades são mantidas por intermédio, também, das intencionalidades educacionais e curriculares. No nosso caso, propor uma crítica decolonial ao currículo, tendo em mente que sujeitos foram usurpados do direito de fala, é constituir novas matrizes políticas, epistêmicas e éticas, tendo como escopo um quadro discursivo mais plural, que disputa os sentidos atribuídos ao que foi instituído como verdades.

Logo, as narrativas únicas contidas no currículo sobre identidades de gênero, raça, cultura e etnia se verão confrontadas na medida que consigamos construir “novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25).

Em uma práxis pedagógica decolonial, portanto, não nos interessa perpetuar um sujeito epistêmico neutro, fundamentado, como coloca Grosfoguel (2007), em uma filosofia que omite seu rosto. Caminhando no sentido oposto, um dos desafios decoloniais no campo epistemológico é pautar a insurgência de “conhecimentos [que foram formulados] a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19) tendo em vista que esta “possibilita a descolonização de si, o que implica novas condições sociais de poder, de saber e de ser” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 557).

Nosso sujeito epistêmico tem sexualidade, defende uma identidade de gênero auto-determinada, pauta sua etnia, edifica sua raça, grita pelo livre exercício de sua espiritualidade e por respeito à sua língua. O sujeito epistêmico da *práxis* decolonial, ainda que invisibilizado nas discussões teóricas embasadas unicamente no “imperialismo epistemológico ocidental, [eclode de] um entendimento mais amplo e verdadeiro do conhecimento e da verdade” (ALCOFF, 2016, p. 131-134).

A proposta aqui apresentada dialoga com o que Lélia Gonzalez (1988) afirma ao teorizar sobre a categoria político-cultural de **amefricanidade**. Para a intelectual negra pioneira, foi instituída uma verdade epistemológica, que compeliu ao pensamento moderno eurocêntrico a legitimidade do único conhecimento válido. O estabelecendo como pensamento dominante, invisibilizou e inviabilizou quaisquer Outras possibilidades de conhecimento, que não o originado pelo ocidente moderno/colonial.

Como contrarresposta a este processo histórico, a insurgência decolonial se configura enquanto práxis de reexistência epistêmica ao se incumbir de valorizar e difundir produções de conhecimento, narrativas, vozes e lugares de fala que sofreram epistemicídio, dinâmica educacional que inferioriza a capacidade cognitiva e a confiança intelectual de negros e negras (CARNEIRO, 2017). Se rebelando contra este fenômeno que desvaloriza, nega e oculta estas contribuições, propomos uma multiplicidade epistemológica que se materializa em rupturas nos campos da produção do saber hegemônico.

Ao contrapor o discurso moderno que “desde o Iluminismo assume-se ‘como a mais perfeita de todas as linguagens humanas’ e que reflete ‘a mais pura estrutura universal da razão’” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 14 apud BALLESTRIN, 2013, p. 104), o currículo frente à insurgência decolonial, na medida que lança a compreensão de lugar de fala, fará com que os sujeitos em posições de poder “consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p. 86). Grupos esses que, ao repensarem os significados das

pedagogias e dos currículos, os conduzirão a sentidos Outros, relacionando-os com uma práxis que é orientada pelas “realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 1991 apud WALSH, 2009, p. 26)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o currículo como campo em disputa, como afirma Arroyo (2011), afastando-se de uma concepção que o define restritamente pela ótica da seleção dos conteúdos, possibilita o reconhecimento dos interesses que circundam a área, como também faz emergir as vozes e indagações dos sujeitos que estão adentrando aos campos de produção do saber e propondo uma nova “geografia da razão” (ALCOFF, 2016).

Desta forma, as tensões e os deslocamentos indicados por Miranda (2013; 2018) e Nilma Lino Gomes (2012) demonstram que as insurgências intelectuais, como mecanismos de mudança epistemológica, propiciam indagações e práticas que causam rupturas nos campos educacionais e curriculares. Pensar o currículo a partir dos saberes e das experiências dos sujeitos que tiveram suas humanidades usurpadas, mas que estão, neste momento, adentrando as universidades públicas brasileiras e propondo Outras dinâmicas para a produção de saber, “se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa” (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 551).

Jota Mombaça, bicha não-binária do Nordeste do Brasil, tem escrito, performado e realizado estudos acadêmicos que, a partir de uma perspectiva interseccional, instrumentaliza condições para o exercício de uma justiça anti-colonial. Em “Notas Estratégicas Quanto Aos Usos Políticos Do Conceito De Lugar De Fala” (2017), a estudiosa argumenta que a ferramenta de lugar de fala tem feito emergir vozes historicamente interrompidas pelos regimes de autorizações vigentes.

Neste ensejo, intelectuais insurgentes estão dismantando o conformismo da não-nomeação de certos sujeitos, ao confrontá-los com estas ferramentas epistemológicas que emergem do desafio contínuo ao domínio moderno/colonial.

A própria Djamila Ribeiro (2017), quem tem intensificado as discussões sobre o conceito de lugar de fala, aponta em diálogo com Linda Alcoff (2016), como são constantes as tentativas de descredibilizar os investimentos em marcar o que se colocou como universal. Na visão de Ribeiro, existe uma relação indissociável entre as identidades e o poder. Logo, é necessário estar atentas/os ao modo que as identidades são construídas pelas estruturas de opressões, as quais privilegiam e humanizam certos grupos em detrimento de Outros.

Os processos de dominação/subalternização vivenciados por grupos específicos nas escolas e universidades invocam a insurgência de críticas decoloniais que estejam direcionadas a uma contínua contestação/desestabilização dos regimes modernos/coloniais. Enquanto aquelas/es que enxergam no conceito de lugar de fala uma ferramenta que garante a pluralização de vozes, atentamos-nos ao fato de que, para dar continuidade ao processo de decolonização, é preciso que estas vozes sociais Outras (ARROYO, 2014) estejam situadas e capazes de interrogar, uma vez que será a partir deste posicionamento indagativo que será investigado como “certas

identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico” (RIBEIRO, 2017, p. 29).

Por isso, o caminho para constituir outros lugares de fala, de maneira que o currículo seja mais uma vez inquirido, instrumentaliza novas condições para a construção de um projeto educacional e escolar que busca estar atento às reivindicações e proposições dos grupos que estão ‘emergindo’ ao adentrarem os espaços de produção do conhecimento e construindo suas demandas político-epistemológicas. Assim, tensionando nossos currículos colonizados e propondo estratégias de emancipação e decolonização.

A introdução deve conter a motivação para a pesquisa, o objetivo e a metodologia aplicada na realização da pesquisa.

## The Curriculum Through the Decolonial Insurgency: Creating Other Places of Speech

### ABSTRACT

This article aims at proposing a contribution to the curricular debates, by indicating that, through the decolonial theory, the curriculum should be conducted by new representations, meanings and knowledges. The decoloniality seeks to vindicate Other epistemologies in order to build new canons. In this way, the process of breaking the historically imposed silence will be developed by those who were dominated/subalternized interrogating the educational theories, as Arroyo (2014) points out. The constant questioning of the curriculum's hegemonic epistemologies will lead the construction of a new framework, which indicates other places of speech in Education. This reexistence in the epistemological field, from silenced subjects to knowledge producers, will help to confront educational theories by Other cosmovisions.

**KEYWORDS:** Curriculum. Decoloniality. Place of Speech.

## El currículum frente a la insurgencia decolonial: constituyendo otros lugares de enunciación

### RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito contribuir a las discusiones curriculares, al indicar que, a la luz de la teoría decolonial, el currículo puede ser conducido a nuevas representaciones, sentidos y saberes. La decolonialidad busca reivindicar epistemologías Otras en la construcción de nuevos cánones. A partir de eso, el proceso de rompimiento del silencio impuesto históricamente se dará en la medida que estos sujetos dominados/subalternizados pasen a interrogar las teorías educativas, como apunta Arroyo (2014). El cuestionamiento continuo a las hegemonías epistemológicas mantenidas por los currículos culminará en la construcción de un nuevo marco que busca la constitución de otros lugares de enunciación en la educación. Es a través de esta reexistencia en el campo epistemológico, de silenciados a productores de conocimiento, que las teorías curriculares serán confrontadas por cosmovisiones Otras.

**PALABRAS CLAVE:** Currículum. Decolonialidad. Lugar de Enunciación.

### NOTAS

<sup>1</sup>A partir das proposições de Miguel Arroyo (2014) e Grada Kilomba (2010), pode-se afirmar que certos sujeitos foram construídos como “Outros”. Entendemos que este termo é necessário para concebermos sujeitos que escapam àquilo que fora estabelecido como norma. Neste sentido, busca-se evidenciar que aqueles/as que foram construídos como Outros/as são sujeitos produtores de conhecimento, ações e insurgências. Com isso, estas Outras vozes, ao se adentrarem às arenas epistemológicas, demandam Outras epistemologias.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. Decolonial turn and Latin America. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n.1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015)>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledes**, 04 set. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3076/3004>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

DE JESUS, Jéssica. A Máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286>>. Acesso em: 26 dez. 2018

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (org.) Colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, p. 55-70. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra, 1981.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memórias: Episodes of Everyday Racism**. Münster:

Unrast Verlag, 2010.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 90-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília – v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025)>. Acesso em: 26. dez. 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763903>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-79.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado** : Pedagogias da Sexualidade / Guacira Lopes Louro (organizadora) ; Tradução dos artigos : Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. - Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAAT: **Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia**. Disponível em: <<https://www.maat.pt/pt/noticia/anastacia-memoria-da-escrava-amordacada>>. Acesso: 24 jan. 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista de Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>>.

Acesso em: 26 dez. 2018.

MIRANDA, Claudia. **Das Insurgências e Deslocamentos Intelectuais Negros e Negras: Movimentos Sociais, Universidade e Pensamento Social Brasileiro, Século XX e XXI.** Revista da ABPN, v. 10, n. 25, p. 329-345, 2018. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/619>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). **Trajetos das Africanidades em Educação.** Educação em Foco, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 545-572. Disponível em:

<<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3186>>.

Acesso em: 26/12/2018

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e Outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios Político-Pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/191>>.

Acesso em: 26 dez. 2018.

MOMBAÇA, Jota. **Notas Estratégicas Quanto Ao Uso Político do Conceito de Lugar de Fala.** Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>>. Acesso em: 26/12/2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula / Tomaz Tadeu da Silva (org.) - Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. - (Coleção estudos culturais em educação).**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. In: CANDAU V.M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogy and the Struggle for Voice.** Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans. NY: Bergin and Garvey, 1991.

**Recebido:** 29 jan. 2019.

**Aprovado:** 04 mai. 2019.

**DOI:** 10.3895/cgt.v12n39.9465

**Como citar:**

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala.

**Cad. Gên. Technol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

**Correspondência:**

Maria Clara Araújo dos Passos. Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901

**Direito autoral:**

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

