



EUROCENTRISMO EM ENSINO ESTRUTURADO: ENTRE APONTAMENTOS DE PRÁTICAS DOCENTES, DENÚNCIAS DE UM CURRÍCULO COLONIZADOR, ANÚNCIOS PARA DESCOLONIZÁ-LO

Doraney Baía Mota¹
Pedro Augusto Hercks Menin²

Resumo: Tem-se aqui um recorte de uma pesquisa de campo, que considera a escola um contexto de diversos territórios em contínuos movimentos. A partir desta compreensão, pensa-se currículo como dinâmica necessária para articular os distintos saberes, culturas e conhecimentos que circulam nos espaços institucionais escolares, científicos e sociais da vida comum. Neste trabalho busca-se estabelecer conexões entre currículo, formação docente e práticas a partir de programas de ensino pré-estruturados vendidos a prefeituras e estados sob uma perspectiva decolonial. A discussão dos resultados e conclusão trazem análises curriculares a partir princípios constitucionais (1988) sobre o Ensino e das diretrizes normatizadas para o currículo escolar, em paralelo aos dados da pesquisa de campo. Como metodologia, a pesquisa qualitativa utilizou procedimento bibliográfico documental, com análise de conteúdo de Bardin (1979) e pesquisa participante em escolas roraimenses. Por fim, as considerações finais trazem reflexões sobre percursos para currículos decoloniais, iluminados pelo entendimento do real como devir, e considerem os princípios dialógicos educacionais de respeito e valorização do “outro”.

Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Devir. Constituição.

¹D. B. Mota (<http://lattes.cnpq.br/2196119425119171>): Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: doraneymota@gmail.com.

²P. A. H. Menin (<http://lattes.cnpq.br/5445198489349391>): Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: pedro.menin@ufr.br.

© Este trabalho integra a obra: “Relação entre a formação e práxis do pedagogo com o processo de ensino aprendizagem e currículo de uma escola municipal do Ensino Fundamental I da rede pública roraimense”, publicado pela Universidade Federal de Roraima em 2023, disponível para acesso gratuito em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/879>.

PROGRAMA MASSIFICADO E PLANEJAMENTO DOCENTE

As realidades constituintes de um projeto econômico de colonialidade que envolve a sociedade constrói seus trajetos intencionalmente, compondo-se com raízes educacionais alicerçadas para dar uma institucional e epistemológica legitimação socioeconômica. A Educação, assim, acaba por apresentar-se como instrumento em si de normalização do autoritarismo e, em muitas esferas, como produto venal em si. Nessa última perspectiva, incluem-se programas de práticas pedagógicas massificados, comprados por prefeituras e estados do país, constituindo-se em sínteses do que acriticamente podem definir e resumir as políticas públicas de seus governos.

Neste trabalho, traz-se como problema de pesquisa “como ocorrem o planejamento e utilização de um programa de ensino estruturado?” Como objetivo geral, tem-se de analisar possíveis apontamentos para currículos decoloniais. Dentre os objetivos específicos, busca-se contribuir com as discussões acerca da democratização do ensino; trazer ao centro das discussões curriculares as possibilidades de currículos decoloniais, culminando em provocar reflexões sobre as afrontas curriculares que estão se firmando por meio de programas estruturados comprados por secretarias de educação em nosso país. Na busca por entender como ocorre o planejamento no ensino estruturado para além de sua burocracia interna – quais os seus elementos/recursos, mecanismos pedagógicos, bases de sustentação teórica e dispositivos legislativos de fundamentação, se é que existem –, mirou-se a compreensão docente quando pensada em sua formação epistemológica filosófica da graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, para aqui construir um referencial teórico que permita analisar uma provável transgressão constitucional, camuflada em práticas pedagógicas massificadas e supostamente legítimas. No caso, o programa estruturado nesta análise é o conhecido “Alfa e Beto”.

A partir da adesão ao Programa [de ensino estruturado, neste caso de alfabetização], a escola perde sua autonomia, visto que os sujeitos envolvidos com o processo educativo não têm mais espaço na tomada de decisões, no ser e no fazer. As turmas [em cada escola] organizam-se a partir de uma Proposta Pedagógica estruturada por uma empresa, Proposta única para os quatro cantos do país. A função da escola, diante da aplicabilidade do Programa, passa a ser de acompanhamento do trabalho docente, mensalmente enviando um relatório à CRE onde consta a frequência dos estudantes, andamento das aulas e resultados do teste, se for o caso, além de procurar prover meios de recuperar os estudantes com baixo desempenho (Leal, 2011, p. 03).

A metodologia desta pesquisa parte de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública roraimense, turmas de alfabetização, que se utilizou da observação-participante, aplicação de entrevistas com questionários semiestruturados norteadores, levando entrevistados à liberdade para discorrerem sobre suas opiniões e ao “[...] pesquisador [...] para] obter informes contidos na fala dos atores sociais. [uma vez que] ela não significa uma conversa desprestigiada e neutra, [...] Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos” (Minayo, 1992, p. 57), que constituem os dados sob uma abordagem crítica qualitativa, incluindo o tratamento dos dados sob a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1979) e posterior analogia junto à fundamentação teórica da própria pesquisa, concluindo com um paralelo entre os objetivos pré-estabelecidos e resultados das análises de dados da pesquisa.

O recorte para esta apresentação constitui-se em compreender como acontece o planejamento no ensino estruturado da/do docente, embora em todo o corpo da pesquisa que originou esta síntese também tenham sido estudados quais os seus elementos/recursos e bases de sustentação teórica, mecanismos pedagógicos e dispositivos legais de fundamentação, bem como, compreensão docente quando pensada em sua formação epistemológica filosófica.

Apresentar-se-ão, pois, os dados descritivos, uma breve análise crítica do material a partir do pós-estruturalismo francês e indicações para construções ou escapes curriculares decoloniais, a partir de estudiosos latino-americanos que têm se dedicado à resistência e ao rompimento colonialista.

Quanto à fundamentação teórica, considera-se que pensar um contexto escolar sob as bases pós-estruturalistas pode trazer posicionamentos críticos acerca de percepções de que os sistemas social e econômico alicerçam as práticas educacionais a serviço dos grandes projetos colonizadores mundiais, inclusive, em escolas públicas que se dizem democráticas, pela oposição pós-estrutural e seu caráter de valoração da diferença e de abertura ao diálogo, rompendo a estrutura binária limitante da base epistemológica platônico-kantiana vigente, edificadora de uma ciência igualmente binária e, desse modo, divorciada da crítica econômica e política necessária à sociedade capitalista, porém

é forçoso reconhecer que essa contestação não foi suficiente para efetuar uma ruptura com as matrizes eurocêntricas, pois, em sua origem, o próprio pós-estruturalismo, sendo de origem francesa, é, indiscutivelmente eurocêntrico. Por mais que esse movimento intelectual tenha demandado importantes estudos direcionados para a descolonialidade, suas origens europeias se revelaram insuficientes para uma superação efetiva do estatuto de subalternidade dos intelectuais pós-coloniais (Bueno, 2020, p. 08).

É preciso compor um arranjo com quem está nesse “lugar colonizado”, sem perder de vista que tal perspectiva nos compõem a todos como algo “normal” – algo dissimulado como a própria língua do colonizador que falamos. Parodiando Deleuze (1992), não dá para lutar contra essa lógica sem lutar contra si mesmo antes, sem compreender que tal lógica compõe e perpassa a todos, em cada microviolência, em cada microautoritarismo que se tenha a capacidade ou coragem de racionalmente perceber. Em última análise, é disso que se trata o usar de ideias pós-estruturalistas, ou quaisquer outras, para criar as matérias de expressão úteis à afirmações e criação de realidades decoloniais.

Para Mignolo (2003, p. 30), a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva e se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E ao pensar sobre o rompimento desta matriz, chega-se ao decolonialismo que ainda precisa ser propagado e compreendido como um processo *de* resistência e não como um instrumento que já ocupou seu espaço e se estabeleceu como a alternativa correta a ser assumida.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 342).

Assim, na contrapartida ao colonialismo, tem-se a decolonialidade, movimento inverso, que contesta e questiona, em busca da superação e, principalmente, da emancipação da secularidade de dominação econômica, cultural e política. Como Ballestrin (2013) esclarece, há um movimento global conhecido como “giro decolonial”, em busca de “girar” a colonialidade em seu sentido oposto, significa a resistência à colonialidade, de forma prática e teórica, em um exercício de práxis. “A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

❖ RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Apresenta-se abaixo o quadro no qual se expõem, em síntese, as falas dos/das entrevistados/das, que foram incluídas aleatoriamente, com a codificação ‘P’ de pedagogo/a e a numeração de 1 a 6, apenas como critério de organização. Posteriormente, discute-se de forma sucinta os resultados deste recorte de pesquisa, a partir das falas citadas.



Quadro 1 – categoria e síntese das entrevistas (Categoria 2 na pesquisa original)

CATEGORIA	SÍNTESE DAS ENTREVISTAS
Práxis docente: um engendramento entre conhecimento e lida dos fazeres pedagógicos no IAB	Sobre o conhecimento do currículo formal
	P1- A estrutura curricular já vem pronta, não se tem autonomia para elaborar; quando tem, ninguém se reúne para elaborar, só para ouvir o que deve ser feito.
	P2- Não, mas, sei o que é para fazer, mais ou menos
	P3- Sim, porque temos que conhecer o que precisamos fazer.
	P4- Sim. Nem tem como não conhecer o ensino estruturado, porque todo ano é a mesma coisa.
	P5- Todos conhecemos, porque todas as escolas municipais hoje, se utilizam do ensino estruturado.
	P6. Conhecemos o currículo formal. É o ensino estruturado que deve ser seguido por todos os docentes da rede.

Fonte: elaboração da própria autora da dissertação, (2023).

Ao construir a análise dos dados em analogia às bases teóricas da pesquisa, foi possível determinar e especificar realidades colonialistas que constituem uma escola – que se diz democrática – mas, que amplia e potencializa, desigualdades, exclusão e silenciamento, por meio de processos de aculturação e de “branqueamento” cultural que a execução do programa estruturado faz a professores, estudantes e comunidade local. De fato,

[...] a colonialidade do conhecimento se reflete nas perspectivas curriculares que valorizam as culturas daquelas metrópoles [europeias], em detrimento do conhecimento produzido por identidades marginalizadas de gênero, raça, classes sociais e outras, locais e nativas. (Candau, 2024, p. 05).

Quanto à paisagem do cotidiano escolar, sem surpresas: trata-se de professores simplesmente silenciados, seus conhecimentos e sua intelectualidade não são priorizados na metodologia para a sala de aula. Efetivamente, deve-se seguir a atividade/conteúdo previstos, data e paginação, de acordo com os cronogramas pré-estabelecidos por técnicos que não conhecem seus alunos, as famílias, ou a realidade de suas salas de aula.

❖ CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este programa ecoa nos moldes eurocentristas coloniais, ao impossibilitar a autonomia docente e discente, bem como, o trabalho pedagógico com foco na alteridade e no protagonismo estudantil, trazendo a mecanicidade encorpada para todos os envolvidos, na contramão do que legisla a educação brasileira atual.

Embora se entenda que a Educação traga raízes em fundamentos colonizadores em interesses econômicos diversos, o artigo 206 da Constituição Federal (1988) e os demais princípios legais nos quais o ensino deve ser ministrado podem ser compreendidos neste contexto como ferramentas para uma transformação com ênfase intercultural.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 aponta para uma educação democrática em todos os seus aspectos, e assim, seguem outras legislações nacionais vigentes. Daí constatar-se na discussão dos resultados, a partir do que diz a Constituição Federal sobre os princípios do ensino e as diretrizes normatizadas para o currículo escolar em paralelo aos dados da pesquisa de campo, que é possível vislumbrar currículos decoloniais para uma educação humanizada, ou que seja comprometida com a formação cidadã ou ainda que deseje



uma convivência mais harmoniosa, com projetos para uma sociedade democrática, firmada em valores de liberdade e valorização da vida – ultrapassando o viés liberal desses termos.

Por fim, diante da expectativa de avanços socioeducacionais, nos anos 90, com a implantação da LDB 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, todos comprometidos com a liberdade e autonomia educacionais, enxerga-se um retrocesso. À época dos documentos supracitados, não se cogitava um avanço do ensino estruturado como ocorreu.

É chegada a hora de políticas públicas inspiradas em currículos e práticas decoloniais – na construção de um contexto educacional mais pautado no devir, que considera os princípios dialógicos de respeito e valorização ao “outro”, à diferença e diversidade, demanda essa tão comum e necessária ao contexto escolar, um convite à descolonização das mentes, da educação, da sociedade, a qual não trapaceia com os seus princípios, pois se o faz como “uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente [...] que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda” (Cesárie, 1978, p. 04). Com uma Carta Magna lindamente idealizada para uma sociedade democrática, os educadores precisam apropriar-se de seus saberes, valores e lugares de fala para posicionar-se pela descolonização educacional para uma sociedade decolonizada.

❖ REFERÊNCIAS:

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, v. 11, p. 89- 117, maio-ago., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/?format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BUENO, Sinésio Ferraz. *Et al.* **Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1 – 21, jan./mar. 2024.

CESÁRIE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1992.

LEAL, Andreia Tomazetti. **Reconfiguração das práticas pedagógicas na gestão escolar: um estudo dos efeitos do Programa Alfa e Beto de Alfabetização em Escolas Públicas**. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2678?locale-attribute=es> 2011. Acesso em: 13 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro/São Paulo, 101 ABRASCO-HUCITEC, 1992.



QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

