



REVISTA DA ANINTER-SH
Volume 1, 2024 – Artigo: 16
ISSN: 2965-954X
Received: 13/09/2024
Accepted: 15/12/2024

D.O.I. <http://dx.doi.org/10.69817/2965-954X/v1a16>

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DECOLONIALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA RESISTÊNCIAS E REEXISTÊNCIAS

Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Doutora em História Política (UERJ)/ Pós-doutora Antropologia Social (UNB) e História (UFES)
Professora Efetiva do Programa de Pós-Graduação da UFG
acecs@ufg.br

Suellen Peixoto de Rezende

Doutoranda em História (UFG)
Programa de Pós-Graduação em História (UFG)
suellen_hst@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como pressuposto, problematizar a interlocução entre as perspectivas Decoloniais, de Gênero e Pedagogia Holística, como ferramental analítico em prol da construção de uma Educação antirracista, equitativa e emancipatória. A partir de incipientes leituras no doutorado, inquietações nos permitiram refletir acerca de discursos que produzem padronizações dicotômicas, sexistas, excludentes e desiguais, imbricados em estruturas hegemônicas, herdados pelo processo de colonização. Problematizaremos os três eixos centrais epistemológicos, como campos de possibilidades contra violências simbólicas, tecendo possibilidade de resistências e reexistências nas práticas pedagógicas, alicerçados na consciência de incompletude epistemológica, denunciando saberes legitimamente privilegiados.

Palavras-chave: Decolonialidade. Gênero. Pedagogia Holística. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article assumes, problematize the interlocution between Decolonial, Gender and Holistic Pedagogy perspectives, as an analytical tool in favor of the construction of an anti-racist, equitable and emancipatory education. From incipient readings in the doctorate, concerns allowed us to reflect on discourses that produce dichotomous, sexist, exclusionary and unequal patterns, imbricated in hegemonic structures, inherited by the colonization process. We will problematize the three central epistemological axes, as fields of possibilities against symbolic violence, weaving the possibility of resistance and re-existence in pedagogical practices, based on the awareness of epistemological incompleteness, denouncing legitimately privileged knowledge

Keywords: Decoloniality. Genre. Holistic pedagogy. Pedagogical practices.

Introdução

As relações de gênero desempenham um papel fundamental em todas as sociedades, moldando as dinâmicas de poder, identidade e cultura. Em uma perspectiva decolonial, a importância das relações de gênero se torna ainda mais evidente, uma vez

que a descolonização não se limita apenas a questões políticas e econômicas, mas também abrange as estruturas sociais e culturais que foram moldadas pela colonização.

A colonização deixou profundas marcas nas relações de gênero em todo o mundo. As normas de gênero impostas pelos colonizadores muitas vezes eram baseadas em hierarquias e estereótipos que serviam aos interesses coloniais. Isso levou a uma desigualdade de gênero arraigada em muitas culturas colonizadas, onde as mulheres, em particular, frequentemente eram relegadas a papéis subalternos. Em uma perspectiva decolonial, é fundamental reconhecer e desafiar essas normas de gênero impostas.

A importância das relações de gênero na perspectiva decolonial reside no fato de que a luta pela libertação e autodeterminação das nações colonizadas está intrinsecamente ligada à luta por igualdade de gênero. A descolonização não pode ser completa sem uma reavaliação das relações de gênero e a busca por equidade. Isso implica repensar os papéis tradicionais de gênero, empoderar as mulheres e pessoas de gênero não conforme, e reconstruir as normas de gênero de maneira mais inclusiva e justa.

Além disso, em uma perspectiva decolonial, é crucial reconhecer que as experiências de gênero variam amplamente dentro de culturas colonizadas, e que as soluções não podem ser universalizadas. Devemos ouvir as vozes das comunidades afetadas e trabalhar juntos para criar um espaço onde todas as identidades de gênero sejam respeitadas e valorizadas. Neste sentido, as relações de gênero também desempenham um papel vital na construção de uma narrativa alternativa à história colonial, destacando as contribuições das mulheres e pessoas de gênero não conforme para a resistência e a luta pela autodeterminação. Ao desafiar as narrativas hegemônicas de gênero, podemos contar histórias mais autênticas e inclusivas que celebram a diversidade e a força das identidades de gênero.

Em resumo, em uma perspectiva decolonial, as relações de gênero desempenham um papel central na busca por justiça social, igualdade e libertação. Ao desafiar as normas de gênero impostas pelo colonialismo e reconstruir as relações de gênero de maneira mais inclusiva e justa, estamos contribuindo para um mundo mais equitativo e respeitoso com a diversidade de identidades de gênero.

As relações de gênero desempenham um papel fundamental na perspectiva decolonial da Educação. A descolonização, nesse contexto, não se limita apenas à política e à economia, mas se estende à reconfiguração das normas sociais e culturais historicamente moldadas pela colonização. A importância de abordar as relações de gênero na Educação a partir dessa perspectiva é evidente e multifacetada.

Primeiramente, a Educação desempenha um papel essencial na desconstrução de

estereótipos de gênero. Durante a colonização, sociedades colonizadas foram frequentemente submetidas a estereótipos de gênero prejudiciais, que reforçavam papéis tradicionais e hierarquias. Através da Educação decolonial, busca-se romper com esses estereótipos, promovendo a igualdade de gênero e reconhecendo o valor de todas as identidades de gênero e orientações sexuais. Com isso, a diversidade de perspectivas também é valorizada na Educação decolonial, o que se traduz no reconhecimento e incorporação das perspectivas de gênero diversas, bem como nas histórias de luta das mulheres e pessoas LGBTQIA+ nas narrativas educacionais.

A desconstrução das normas de gênero é outro aspecto importante dessa abordagem educacional. O questionamento das normas de gênero impostas pelo colonialismo é incentivado, e os alunos são desafiados a explorar criticamente as construções de gênero, compreendendo que essas normas podem variar significativamente entre culturas e sociedades.

A luta contra a violência de gênero também é uma prioridade na Educação decolonial. Isso envolve a sensibilização e o combate à violência de gênero, promovendo relações saudáveis e respeitadas desde as fases iniciais da Educação. Isso é fundamental para romper o ciclo de violência que muitas vezes afeta comunidades colonizadas.

A inclusão e acessibilidade são princípios essenciais na Educação decolonial. Busca-se tornar a Educação acessível a todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero. Isso inclui a criação de ambientes educacionais seguros e inclusivos para todas as identidades de gênero, bem como o reconhecimento das necessidades específicas de cada grupo.

Na perspectiva decolonial da Educação, as relações de gênero desempenham um papel central na construção de sociedades mais justas, igualitárias e inclusivas. Promover uma Educação que reconheça e valorize a diversidade de identidades de gênero, desafie as normas de gênero impostas pelo colonialismo e promova a igualdade de gênero é fundamental para a transformação social e a busca por uma Educação verdadeiramente emancipadora.

Ao conjecturarmos o campo da Educação, observamos que o direito de saber é orquestrado historicamente por agentes construtores de discursos limitantes, cravados em violências herdadas pela colonialidade¹, perpassadas pela tríade classe, raça e gênero. A

¹ Pautamo-nos na compreensão do termo colonialidade, ancorados em Anibal Quijano (1997; 2005), o autor é um dos principais teóricos aprofundando a ideia de colonialidade do poder, recortado na modernidade, relacionando a questão racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento, como instrumento de dominação. O autor problematizou em sua matriz histórica, as relações de poder ancoradas na perspectiva de raça, oriundas do caráter colonial como cerne das desigualdades decorrentes da modernidade, corroborando com consequências de opressão existentes na

perspectiva eurocentrada de homem universal introjetada na homogeneização racial, cultural e androcêntrica, se esconde no mote da democracia. Nelson Maldonado-Torres (2007), elucida o conceito de colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131. Tradução nossa.).

A questão fundante das incipientes inquietações como pesquisadora de Gênero na Educação, está no cerne de possibilidades de emancipação epistêmica, articulando a coexistência de diferentes produções de conhecimento, questionando-os como paradigmas, até então indubitáveis. As pretensas verdades universais, invisibilizaram e silenciaram agentes históricos das narrativas oficiais, bem como suas produções de conhecimentos, margeando-os.

Pautamo-nos, no arcabouço teórico da decolonialidade, como possíveis caminhos equitativos, problematizando os apagamentos na história, silenciamentos, interdições, buscando romper com a lógica binária, androcêntrica, patriarcal e ocidental, em zonas que não são marcadas pela estrutura de conhecimento cristalizado. A colonialidade como instrumento de poder, operacionaliza dimensões materiais, subjetivas e sociais. Para Quijano:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se a imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e se mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342. tradução nossa)

A proposta de se refletir acerca de uma Educação Decolonial, dialoga com Boaventura de Sousa Santos, no sentido de denunciar uma epistemologia ocidental

atualidade. Quijano tece a proposta de que dispositivos construídos pelo Estado moderno se ramificam a uma estrutura mais ampla e de caráter mundial, gendrada pela relação colonial de exploração e opressão dos Estados eurocêntricos em relação aos periféricos, vítimas de subalternidades complexas. Assim, o conhecimento está fundado na ideia de poder herdado pela colônia na figura do Estado moderno, segregando e silenciando epistemologicamente, saberes periféricos. Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997. Cf. QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

dominante imbricada em conceitos coloniais, sexistas e racistas. O autor problematiza o pensamento abissal² das linhas globais, propondo o conceito de ecologia de saberes³ como combate da aceitação de um único padrão de conhecimento como universal e científico eurocentrado.

Ancorados na perspectiva de em Gênero como práxis, salientamos a importância dos conhecimentos produzidos historicamente pelos sujeitos subalternizados nos processos de ensino-aprendizagem, propiciando a modificação de lugares de fala e tensionando poderes simbólicos, identitários e subjetivos, tecidos neste território de disputas de poderes, que é a Educação. Atentos ao processo de dominação nas mais variadas relações de poder, problematizaremos a permanência das estruturas subjetivas, dos imaginários e da colonização epistemológica (OLIVEIRA E CANDAU, 2010. p. 19).

Procuraremos possibilidades de construção de uma narrativa multifacetada e diversa, contemplando todos os sujeitos com um viés holístico. Acreditamos em uma Educação transgressora como prática de ruptura epistemológica, ante ao crescente descrédito e deslegitimação de Gênero⁴ como ferramenta teórica e metodológica.

Ao tecermos problematizações pertinentes à colonialidade, intrinsecamente relacionamos às dicotomias de gênero, permeadas no âmbito da modernidade. O homem

² Boaventura de Sousa Santos problematiza o Sul, não apenas na estrutura geográfica, mas para o domínio político e epistemológico, dos povos oprimidos, sacrificados ou invalidados historicamente pelo Norte que os colonizaram. O autor esgarça a perspectiva homogeneizadora do conhecimento, instigando a sociedade acadêmica a uma ruptura epistemológica, pautada de forma basilar na luta dos movimentos sociais, resistindo contra a supressão dos saberes considerados marginais, não científicos legitimados e validados pelo corpo acadêmico. A proposta de uma linha abissal, se dá em virtude da incapacidade do não dito, do que não é considerado legítimo, colaborando direta e indiretamente ao sujeito sub-humano, sacrificado pela ideia de progresso ou valores considerados universais, corroborando para uma profunda desigualdade social e estrutura assimétrica dominante, hegemônica, forjada dentro da perspectiva democrática. Santos (2007) elucida que linhas abissais se deslocam economicamente, politicamente e socialmente, além de estarem ligadas ao conhecimento científico. O conhecimento inerente aos sujeitos que os produzem, remonta o caráter cognitivo sujeito na esfera de relações de poderes, que de acordo com o autor, podem ser literais ou não literais, no qual conceituou de linhas abissais e não abissais. O Sul seria de acordo com o autor, um conjunto de grupos sociais, geográficos ou não, que sofreram com o capitalismo, colonialismo e o patriarcado (Santos, 2009).

³ Boaventura de Souza Santos crítica ao modelo neoliberal de ensino, entendendo as instituições como modelos colonizados cognitivamente, expressa a localização dos saberes eurocêtricos no Sul, uma vez que se adequam ao modelo neoliberal capitalista, priorizando uma ciência cristalizada e arraigada à modernidade aos moldes europeus, e todas as outras formas de saber de forma geral. silenciadas saber científico. Santos salienta ainda que necessitamos de novos conhecimentos científicos e populares, permeados em uma perene incompletude. Diante de toda a complexidade da exclusão cognitiva, Boaventura de Souza Santos corrobora com uma proposta paradigmática que rompe com a dicotomia científica e popular, o que conceitua como Ecologia dos Saberes. Ao ampliar a consciência de incompletude epistemológica, a Ecologia dos Saberes corrobora com a valorização, a identificação e a descentralização do saber acadêmico, denunciando a linha abissal que legitima os saberes localizados, privilegiados, agregando conhecimento aos saberes que circulam fora do cientifismo acadêmico. Há uma interlocução constante com os saberes silenciados historicamente, intrinsecamente ligada à injustiça cognitiva global. (Santos, 2007).

⁴ Butler reflete o conceito de desqualificação da teoria analítica, vinculado a expressão “ideologia de gênero” no senso comum. Diz respeito a um ataque desqualificador daquelas(es) que pesquisam, pensam e discutem as construções e relações de gênero. A “ideologia de gênero”, como vem sendo alardeada, incita à manutenção das compreensões de gênero como “um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem universal” (Butler, 2017, p. 30). Cf. Butler, J. (2017). Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. (15a ed., R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. (Original publicado em 1990).

como figura central no cerne de poderes, sejam eles colonizados ou colonizadores, perpetuaram sistemicamente desigualdades estruturantes de violências. Há uma hierarquia dicotômica histórica, cristalizada na perspectiva ocidental branca masculina, impondo categoricamente as relações sociais, políticas e econômicas em torno da hegemonia do Estado, que segrega populações racializadas como inferiores. Acerca da hierarquia dicotômica, María Lugones afirma que:

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas (LUGONES, 2014, p.2).

A estrutura de poder no saber, concatena com os saberes científicos modernos, descortinar tais estruturas em interconhecimentos, torna-se uma importante ferramenta para a quebra de paradigmas excludentes. A contribuição das epistemologias feministas e pós-coloniais, assim como a necessidade de interlocução de outros saberes, dialoga com inquietações latentes rumo à reEducação das relações étnico-raciais⁵ entre brancos e negros e descendentes de indígenas, a fim de terem garantidos seus direitos civis e políticos, salientando a importância de seus saberes.

Se por um lado a colonialidade excluiu e interdito saberes étnico-raciais, mulheres e minorias LGBTQI+, o pensamento decolonial visa a desconstrução do racismo epistêmico, que desqualifica toda forma de conhecimento não concernente com o padrão eurocêntrico de produção científica. O viés científico decolonial, dialogado com o viés analítico de Gênero, está contribuindo substancialmente para a desconstrução da hierarquização o domínio de epistemologias, com a existência de um único modelo de humanidade e saber.

Portanto, é intrínseca a interligação entre o poder, o conhecimento científico e a colonialidade. Durante a era colonial, as estruturas de poder que permeavam a sociedade

⁵ A respeito da reEducação étnico-racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, a autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004).

estavam estreitamente relacionadas à difusão de um conhecimento eurocêntrico, o que resultou na supremacia do saber ocidental. Isso desencadeou uma hierarquia que marginalizou saberes tradicionais e indígenas em todo o mundo, minando as perspectivas e vozes de comunidades não brancas.

A perspectiva decolonial, no contexto da Educação, busca reverter a injustiça epistêmica que historicamente colocou em desvantagem os saberes não ocidentais. Ela reconhece que o conhecimento não é neutro, mas é moldado pelas relações de poder, incluindo aquelas relacionadas ao gênero e à raça. A epistemologia feminista destaca como o conhecimento é frequentemente androcêntrico, marginalizando a contribuição das mulheres, enquanto as abordagens pós-coloniais destacam como o conhecimento é frequentemente eurocêntrico e excludente em relação a populações colonizadas.

Além disso, a interlocução de outros saberes, especialmente os saberes de povos indígenas, afrodescendentes e minorias LGBTQIA+, é fundamental para uma Educação verdadeiramente inclusiva. Isso envolve dar voz às comunidades historicamente silenciadas e reconhecer a riqueza e complexidade de suas perspectivas. A inclusão de saberes diversos na Educação permite uma compreensão mais completa e precisa da história, cultura e realidade dessas comunidades.

É necessário desconstruir o racismo epistêmico, que desvaloriza conhecimentos que não se encaixam no padrão eurocêntrico. O racismo epistêmico perpetua a ideia de que apenas o conhecimento ocidental é válido, ignorando e subjugando outras formas de conhecimento. A promoção da igualdade epistêmica é um objetivo essencial da perspectiva decolonial, reconhecendo que diversas epistemologias enriquecem nossa compreensão do mundo.

A conexão entre o viés científico decolonial e a análise de gênero é igualmente significativa. Ela destaca como as opressões de gênero e raça estão entrelaçadas, muitas vezes afetando de maneira desproporcional as mulheres e pessoas LGBTQIA+ e de comunidades não brancas. A análise de gênero, quando combinada com a perspectiva decolonial, contribui para a desconstrução de hierarquias epistêmicas e desafia a noção de uma única norma de conhecimento.

Portanto, há a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e incorpore uma diversidade de saberes e perspectivas, desafie estruturas de poder no conhecimento e promova a igualdade epistêmica. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde todas as vozes e experiências sejam reconhecidas e respeitadas. A Educação descolonial é um caminho importante para alcançar esses objetivos e promover a reEducação das relações étnico-raciais e de gênero.

Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2010) propõe a reavaliação dos alicerces existentes, até então, pautados numa única compreensão, universal e legítima, como possibilidade de ampliar e valorizar as múltiplas formas de conhecimentos existentes. Ao problematizar tais estruturas, a desconstrução da hierarquização e da dominação de epistemologias, pode ser capaz de levar a democratização de relações de poderes, sobretudo quando observamos os privilégios restritos aos territórios concentrados ao norte na “geopolítica global, hegemônica, monocultural e monorracial do conhecimento”. (Candau e Oliveira, 2010, p. 28).

Como caminhos possíveis para uma Educação decolonial, citamos um importante trabalho da pesquisadora Josiane Nazaré Peçanha de Souza, intitulado *Por uma Educação Transgressora: antirracista e decolonial* (2018)⁶, no qual analisou um projeto educativo desenvolvido entre 2013/2014, com a metodologia da mala de histórias, executado pelas professoras negras Josiane e Vera, junto a vinte e um alunos brancos, negros e 116 descendentes indígenas, entre três e quatro anos de idade, pertencentes às camadas populares, no Rio de Janeiro, em uma periferia conhecida como Coqueiro (Souza, 2018).

O projeto educativo “*As Histórias que amamos do Coqueiro e redondezas*”, é oriundo da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira⁷ e africana à lei 10.639/03, e sua expansão pela lei 11.645/08, relacionado ao ensino da história e cultura dos ameríndios. O mote do projeto, inverteu a lógica do senso comum do de uso didático, propondo a construção da mala de história, que consistia em uma bolsa adornada com um caderno, ao levarem as malas as famílias eram fotografadas com as malas decoradas por cada educando e ao retornarem, a criança contava na roda, as histórias rememoradas pelos mais velhos das famílias, seus pais ou responsáveis, preconizando os saberes dos familiares, salientando os valores étnico-raciais. De acordo com Souza:

O que posso somar a esse sentimento de fortalecimento da companheira, era o orgulho que tínhamos em relação a visível transformação do currículo da escola, tecido agora junto com os alunos e ao vermos, também, o orgulho das famílias e dos alunos ao nos contarem/dividirem suas narrativas de suas próprias existências, nas rodas de história. Também contávamos sobre os lugares onde morávamos e nascemos para criar uma identificação por parte dos alunos. Acreditamos que o fato de sermos professoras negras foi uma questão fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois sabíamos o que significava aquele trabalho para uma criança negra e como era importante sermos nós, negras, como eles eram. Percebíamos que era algo revolucionário, transformador, quando observamos, principalmente, esse engajamento, encantamento e transformação das famílias em relação aos próprios alunos, que passaram a demonstrar mais afeto e amor para com seus filhos e/ou parentes (Souza, 2018, p. 123-124).

⁶ Disponível em: <https://www.historiadecasa.com.br/info/>

⁷ Cf. BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2004.

Um saber que subverte a lógica do conhecimento legitimado pelo livro didático, e compartilha micro saberes, potencializa uma reflexão rumo a uma nova configuração de currículo oficial, nascido das brechas da colonialidade (Mignolo, 2005). A fim de uma Educação transgressora, que valoriza os saberes marginais, formando pessoas impelidas a construir uma sociedade e equitativa e antirracista, acreditamos que a decolonialidade pode construir perspectivas cognitivas libertadoras, como o projeto “As Histórias que amamos do Coqueiro e redondezas”. Segundo a autora:

O projeto educativo mostra a importância da construção de práxis antirracistas e decoloniais a partir da valorização das narrativas históricas dos próprios afetados pela colonialidade do ser, do poder e do conhecimento, como resistências e desobediências epistêmicas, políticas, sociais e ideológicas, com o desenvolvimento do ensino de História junto de um grupo de Educação Infantil foi fundamental na tessitura de uma Educação Antirracista e Decolonial (Souza, 2018, p. 128).

Provocando a reavaliação dos alicerces paradigmáticos existentes, pautados numa única compreensão universal eurocêntrica, salientamos a necessidade de insurgências, refletindo acerca de soluções socioambientais e sustentáveis (Santos, 2007). Estabelecendo uma conexão com o olhar holístico⁸ na Educação, o conhecimento nesse sentido, se estabelece alicerçado em conexões com tudo circundado pelos educandos. Assim como a proposta decolonial estabelece conexões com a tecitura das experiências humanas em sua integralidade, a perspectiva educacional holística, considera o conhecimento em diversas formas, perpassando a vida, integrando aspectos coletivos e pessoais. “A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade” (BEHRENS, 2010, p.56).

Ao traçarmos uma relação da Educação como prática de liberdade, deslocamos a proposta de conhecimento centrada pelo professor e redescobrimos processos de ensino aprendizagem pautados na partilha das experiências. Como proposta analítica desse escrito, procuramos concatenar diálogos possíveis para a construção de novos caminhos epistemológicos para a Educação, não centrados em estruturas hierárquicas rígidas.

A Educação como Prática da Liberdade é um conceito que vai muito além do simples processo de instrução. Trata-se de uma abordagem pedagógica que busca capacitar os alunos não apenas a adquirir conhecimento, mas também a desenvolver habilidades críticas e ações transformadoras. Essa abordagem valoriza o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos alunos em sua própria aprendizagem e na sociedade em que estão inseridos.

⁸ Cf. YUS, Rafael. Trad. Moraes, Daisy Vaz de. Educação Integral: uma Educação Holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

No cerne dessa concepção está a ideia de que a Educação não deve ser um ato unidirecional, no qual o educador simplesmente transmite informações aos alunos. Em vez disso, a Educação como Prática da Liberdade envolve um diálogo constante, no qual os alunos são incentivados a questionar, analisar e compreender o mundo ao seu redor. Esse diálogo crítico não se limita ao conteúdo curricular, mas se estende à discussão das questões sociais, políticas e éticas que afetam suas vidas. Ao promover esse diálogo emancipador, a Educação como Prática da Liberdade busca empoderar os alunos. Isso significa que eles não apenas aprendem sobre o mundo, mas também desenvolvem autoestima, autoconfiança e autoconhecimento. Eles se tornam agentes de mudança, capazes de enfrentar as injustiças, as desigualdades e os desafios que encontram em suas vidas.

Outro aspecto fundamental dessa abordagem é o reconhecimento das múltiplas identidades das/os alunas/os. Isso inclui raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outros aspectos que moldam suas experiências e perspectivas. A Educação como Prática da Liberdade valoriza a diversidade e cria espaços inclusivos nos quais todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Além disso, a Educação como Prática da Liberdade envolve uma dimensão de ação. As/Os alunas/os são incentivadas/os a aplicar o conhecimento e as habilidades que adquirem em suas vidas cotidianas e em suas comunidades. Eles se tornam ativos na transformação da sociedade, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Essa abordagem também desafia o modelo tradicional de Educação, que muitas vezes perpetua sistemas de opressão. Ela questiona a ideia de que existe um único padrão de conhecimento válido, eurocêntrico, e reconhece a importância de valorizar saberes e perspectivas diversas. A Educação como Prática da Liberdade busca desconstruir hierarquias de conhecimento e promover a igualdade epistêmica, reconhecendo que a diversidade de perspectivas enriquece nossa compreensão do mundo.

No contexto contemporâneo, a interseccionalidade é uma consideração fundamental na Educação como Prática da Liberdade. Isso significa que as múltiplas identidades dos alunos não são consideradas separadamente, mas em conjunto. Por exemplo, a experiência de uma pessoa negra é influenciada não apenas por sua raça, mas também por seu gênero, classe social e orientação sexual. Portanto, essa abordagem reconhece a interconexão das opressões e trabalha para combater todas as formas de discriminação.

A Educação como Prática da Liberdade é uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo crítico, a emancipação dos alunos, a inclusão de múltiplas identidades, a ação

transformadora e a desconstrução de hierarquias de conhecimento. Ela promove a Educação como um meio de empoderar os alunos e de construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Essa abordagem não se limita ao ensino em si, mas transcende para a promoção da liberdade, da justiça social e da equidade em toda a sociedade.

Delineando acerca da importância da Pedagogia decolonial, bell hooks (2013) propõe uma Educação transgressora, inspirada em Paulo Freire⁹ no quarto capítulo de seu livro *Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade*, preconizando o conhecimento tácito dos povos vulneráveis ou marginalizados. A busca da teoria como prática libertadora, corrobora com as articulações dos movimentos feministas, reivindicando a teoria intrínseca a um exercício emancipatório, sendo necessário valorizar conhecimentos partilhados não apenas na forma escrita, mas na experiência, inclusive oral, como também reitera Paulo Freire.

A experiência, torna-se a hermenêutica crucial nas tensões entre as relações de poder no campo do saber. Educação Holística e a Pedagogia Decolonial¹⁰ coadunam na necessidade de encontrar caminhos para vozes de grupos marginalizados, silenciados sistematicamente nas instituições de saber, sobretudo, demarcados pela questão racial. O pensamento crítico e antirracista de Bell Hooks, apresenta-nos estratégias pedagógicas que sustente, por meio de diferentes ferramentas, possibilidade de que essas vozes e suas experiências, reverberem em novas teorizações. De acordo com a autora:

Quando a Educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A Pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (Hooks, 2013, p. 35)

A Pedagogia engajada de Hooks, propondo uma revolução de valores e práticas teóricas, corrobora para uma Educação com práticas libertadoras. Assim, questionamos os poderes operados no patriarcado capitalista e branco, para que outros saberes possibilite a quebra de paradigmas excludentes, sejam eles quais forem. Mulheres, negros e indígenas por exemplo, são exemplos contundentes de margeamento na construção

⁹ Cf. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Cf. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

¹⁰ A respeito das ferramentas antirracistas no campo da Educação, salientamos a Lei 10.639/2003, a fim de promover a inclusão racial. As medidas tomadas com a lei, contempla a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm

historiográfica. O patriarcado não só operou para uma narrativa androcêntrica, como inviabilizou suas contribuições no campo do saber.

Ao ampliar a consciência de incompletude epistemológica, proposta por (Santos, 2007), a descentralização do saber acadêmico que até então, legitimou saberes localizados e privilegiados, abre espaço para fissuras epistemológicas, agregando conhecimento aos saberes que circundam fora do cientificismo acadêmico. A importante contribuição da Pedagogia Decolonial problematizada por Catherine Walsh, coaduna com Santos, ao considerar que novas possibilidades de práticas, nos conduzindo para novos caminhos reflexivos, como ferramenta de resistência, propiciando saberes insurgentes. Assim, Walsh elucida que a Pedagogia Decolonial compreende:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como Pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles (Walsh, 2013, p. 28).

O que propomos, é uma reflexão acerca da possibilidade de interlocução com os saberes silenciados historicamente, intrinsecamente ligados à injustiça cognitiva global (Santos, 2007). Yus indica que o princípio da conectividade, embasado na Educação holística, proporciona múltiplas relações de conhecimento, pois como ser social, o educando não está isolado no seu reduto de conhecimento e experiências (Yus, 2002, p. 131).

Na perspectiva educacional holística¹¹ consolidada a partir dos anos 1990, a dimensão de comunidade de aprendizagem¹², formativa da estrutura de colaboração e crítica acerca dos problemas sociais, nos alerta sobre a necessidade de se olhar sob diferentes prismas, sobretudo, no que tange às relações estabelecidas no mundo, respeitando as diferenças, fomentadas pela busca da equidade e da responsabilidade.

O educando, pais, escola e comunidade, são impelidos a participar e cooperar,

¹¹ A perspectiva educacional Holística, foi criada na Conferência de Chicago, em Illinois (junho de 1990), (1990), no VIII Congresso Internacional de Educadores Holísticos, para “criar uma Visão Comum para a Educação Holística”. A partir de um documento criado pela (Global Alliance for Transforming Education), intitulado: *Educação 2000: uma perspectiva holística*. Nesse documento, foram estabelecidos dez princípios que atualmente servem de referência a todos os educadores holísticos do mundo.

¹² Comunidades de Aprendizagem referem-se a projetos educativos que vão para além os limites da escola, envolvendo a comunidade no processo de formação de seus indivíduos por meio de projetos, imbuídos na transformação social e cultural envolvendo alunos, professores, pais e demais cidadãos locais na construção de um projeto educativo e cultural próprio, a fim de educar a si, as crianças, jovens e adultos, de forma ampla. O arcabouço fundamental da proposta reconhece os saberes locais, as contribuições e saberes não científicos da comunidade, em prol da emancipação dos sujeitos e formação cidadão dos educandos. Cada um na comunidade seja ela escolar ou não, contribui de forma voluntária acerca das potencialidades de benefício ou melhoria do todo. Os benefícios desse formato, corroboram não só para a multiplicidade na formação do educando, mas para toda a comunidade envolvida, com projetos que contemplem qualquer pessoa engajada. Cf. Mello, Roseli, Gabassa, Vanessa e Bragam Fabiana. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EDUFSCar. 2012.

além de incentivar a prática democrática por meio da partilha colaborativa. Olhar epistemologicamente para o ser humano de forma integral, distancia a prática pedagógica fragmentada que prioriza disciplinas curriculares de forma limitante, além de respeitar e aprender com outros formatos de conhecimentos, de relações e tessituras sociais.

A proposta holística aborda saberes relacionados à teoria das múltiplas Inteligências, em sua grande maioria por meio de projetos, delineando uma ótica que todos os aspectos da vida humana estão interconectados. A cognição nesse aspecto, preconiza o aspecto visual; percepção apurada de imaginação ativa, música; promovendo capacidades cognitivas por meio da interação com sons, corporal; relacionada com a sabedoria corporal, desenvolvendo a habilidade de usar o corpo para expressar uma emoção, inteligências pessoais; enfatizando a sensibilidade frente às realidades espirituais e aspectos internos do ser, como a intensidade das respostas emocionais, autorreflexão. De acordo com Nogueira:

A ideia de sujeito integral nos levaria a conceber um conjunto de áreas em que a cognição é apenas parte desse todo e como qualquer outra aprendizagem deve expandir-se também para as áreas motoras, afetivas, social, etc (Nogueira, 2001, pg.36).

Se considerarmos que os pilares da visão holística se fundamentam em equilíbrio, conexão e inclusão, presumimos que as os diálogos possíveis entre Gênero, Educação, e Decolonialidade, intrínsecos aos temas transversais¹³, rompem paradigmas legitimados na construção do conhecimento e suas potencialidades. Educar a partir da experiência, perpassa o processo dialógico de ensinar e aprender que somos incompletudes, assim, conectados com problemas e assimetrias que desencadearam permanências que precisam ser desconstruídas. Acerca dos temas transversais, Yus afirma que:

Os temas transversais são lugares de encontro entre as especialidades, propiciando debate, planejamento, execução e avaliação de uma Educação que proporcione uma visão mais de acordo com a complexidade dos problemas atuais (Yus, 2002, p.175).

Ao apresentarmos caminhos possíveis para uma revolução de valores e mudanças multiculturais (Hooks, 2013), questionamos os saberes cristalizados hegemonicamente, a

¹³ Implementadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), uma série de medidas foram configuradas em políticas públicas visando respeitar as diversidades culturais e políticas, a fim manter o exercício da cidadania. Em 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, tinha como pressuposto, conhecer as características fundamentais do seu país, posicionar-se contra discriminação, contribuir para a melhoria do meio ambiente, exercer a cidadania e questionar a realidade (BRASIL, 1998). Instituídas nos Parâmetros curriculares nacionais, os Temas Transversais se dividem em: e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual. No que concerne ao PNE (Plano Nacional de Educação), que contempla os anos de 2011 a 2020, as metas a serem alcançadas situam-se na de superação das desigualdades educacionais, com ênfase nas questões de igualdade racial, regional e princípios de equidade e respeito. Disponível em: (BRASIL, CNE, 2017. p.5). Em diálogo com a Educação Holística, a discussão sobre gênero e sexualidade foi proporcionada através do tema transversal Orientação Sexual v.10, considerando a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade (PCN, 2001, v.10).

partir de parcialidades. A incompletude como resistência, quebra paradigmas estruturantes, e em tais resistências, podemos problematizar questões intrínsecas de classe, gênero e raça. Os saberes silenciados, as vozes sufocadas, a pele que é alvo, evidencia privilégios constantes e violências simbólicas naturalizadas. Como educadores, precisamos da consciência que novos arranjos pedagógicos, necessitam ser e enfatizados no século XXI.

Se há sistemicamente uma linha abissal, já discutida no conceito de (Santos, 2007), que seleciona, privilegia e difunde poderes estruturantes do colonialismo e do patriarcado, o conceito analítico de Gênero imbricado à “coEducação¹⁴” remonta uma perspectiva educacional, questionando o binarismo biológico (Auad, 2006). As políticas públicas, a escola e sobretudo a sala de aula, podem reconfigurar práticas pedagógicas equitativas, reordenando as construções de saberes, para que não se reproduza nenhum tipo de violência ou preconceito. De acordo com Auad:

[...] refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula (Auad, 2006. p.79).

Nessa reflexão, condicionamos o *Sul*, de acordo com Santos (2007), a um conjunto de grupos sociais, geográficos ou não, que são afetados pelo capitalismo, colonialismo e o patriarcado. Gênero como aliado no processo educacional, propicia que todos os sujeitos possam contribuir com suas experiências de exclusão, silenciamentos, violência simbólica e física.

O deslocamento para o sul, desnuda intersubjetividades, como percebemos nos saberes afro-brasileiros e indígenas, que permanecem demonizados no senso comum, legitimados pelo eurocentrismo. Os saberes herdados pela oralidade resistentes nos ritos, danças, cantigas ou manipulação das ervas, de comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas ou mulheres, ainda ínfimos nos livros didáticos e não são considerados legitimamente científicos. Saberes negados pelas colonialidades do poder, do saber e do ser (Santos, 2007), em sua grande maioria, quando localizados são limitados à anexos e adendos nos materiais didáticos.

O trabalho de conclusão de mestrado, finalizado em 2018¹⁵, corroborou para o

¹⁴ De acordo com Auad, o termo coEducação, acolhe a ideia de equidade entre os sexos, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. AUAD, Daniela. Educar Meninos e Meninas: Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

¹⁵ REZENDE, Suellen Peixoto. Mulheres nos livros didáticos de História: mudanças e permanências do discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9320>>

mapeamento acerca dos silenciamentos das mulheres nos livros didáticos em Goiás. Salientamos que discursos androcêntricos, reverberam lugares de fala e colonialidade de poder, ao mensurarmos a participação das mulheres na construção histórica nos conteúdos relacionados ao 9º ano do ensino fundamental II fase. “Nenhum dos gráficos de mulheres, tanto identificadas, quanto não identificadas, chegaram ao percentual de 50%, constatando o anonimato da maioria das mulheres” (Rezende, 2018, p.152). De acordo com a pesquisa documental:

Alarmantemente mais grave, o gráfico 5 aponta o aniquilamento das mulheres. Nos conteúdos programáticos: *Primeira Guerra Mundial, Entreguerras, Guerra Fria e Descolonização*, as mulheres eram completamente inexistentes com o percentual de 0%. Com esses dados, pontuamos que estamos longe de termos uma narrativa que contemple a equivalência das mulheres e homens, dados esses que se externam a iconografias e narrativas textuais. Ao não considerar nenhuma participação das mulheres nos livros didáticos, com o percentual de 0%, denunciemos uma violência inata consubstancial contra as mulheres na construção historiográfica didática e propomos uma construção históricas das mulheres no recorte temporal nas guerras do século XX (Idem, 2018, p. 152).

Precisamos construir narrativas que contemplem todos os saberes, que valorizem as experiências, dores e silenciamentos historicamente negados. Possíveis caminhos para resistência no campo da Educação, que contemplem Gênero, a Pedagogia Holística e a Decolonialidade, são indubitavelmente formas de reexistir epistemologicamente. Os subalternizados sempre estiveram presentes corroborando como sustentáculo social, porém as heranças coloniais, que classificam e inferiorizam diferenças culturais com propósito manter a exploração, perpetuam em práticas pedagógicas excludentes.

O desafio de caminhar rumo à uma sociedade que visa a paz e a justiça como princípios norteadores, requer tensionamentos profundos em relação a práticas pedagógicas críticas, problematizando contextos aspectos de cunho moral, cultural, ecológico, econômico, tecnológico e político por exemplo (Yus, 2002). A tríade classe, raça e gênero, constituem historicamente lugares subalternizados, conseqüentemente desiguais. Assim, consideramos que os diálogos teóricos discutidos, contribuem de forma profícua para práticas pedagógicas engajadas e transgressoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos com o breve escrito a importância de outras formas de conhecimento que historicamente não são validadas como ciência (SANTOS, 2010) a partir de um deslocamento da hierarquia de saberes, favorecendo as formas de conhecimentos que foram invisibilizadas, oriundas de sujeitos sistemicamente negados na práxis epistemológica. A interconexão entre relações de gênero, Educação e Pedagogia holística

é uma área de estudo e prática educacional que merece um exame mais profundo. As relações de gênero desempenham um papel crítico na formação das experiências educacionais dos indivíduos. Tradicionalmente, as normas de gênero têm sido incorporadas nas estruturas curriculares e nas interações em sala de aula, frequentemente reforçando estereótipos prejudiciais e hierarquias de gênero. Abordar as relações de gênero na Educação não se limita a promover a igualdade, mas também a criar um ambiente onde as identidades de gênero sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

A Pedagogia holística, por sua vez, destaca a importância do desenvolvimento integral dos alunos, indo além do aspecto puramente cognitivo. Ela engloba dimensões emocionais, espirituais, sociais e físicas da aprendizagem. Nessa abordagem, os educadores buscam desenvolver não apenas o intelecto dos alunos, mas também suas habilidades emocionais, compreensão espiritual e bem-estar geral. Isso torna a Pedagogia holística um espaço propício para explorar questões de gênero e identidade, uma vez que reconhece a complexidade e a interconexão das experiências humanas.

A integração de conceitos de relações de gênero na Pedagogia holística pode levar a uma abordagem educacional que vai além da simples transmissão de conhecimento. Envolve a criação de um ambiente em que os alunos possam se envolver em diálogos reflexivos sobre suas próprias identidades de gênero, explorar as normas sociais que os cercam e desafiar estereótipos de gênero prejudiciais. Além disso, a Pedagogia holística promove o desenvolvimento pessoal e o empoderamento, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança em relação às questões de gênero e à promoção da igualdade de gênero.

Ao considerar as relações de gênero em um contexto holístico, as/os educadoras/es podem ajudar os alunos a reconhecer como as normas de gênero impactam todas as áreas de suas vidas, desde suas emoções até suas relações interpessoais e seus objetivos de vida. Isso cria um espaço de aprendizado que vai além da mera aquisição de informações, incentivando os alunos a se tornarem cidadãos críticos e socialmente conscientes. A Pedagogia holística também valoriza a interseccionalidade, reconhecendo que as experiências de gênero são moldadas por outras dimensões da identidade, como raça, classe social, orientação sexual e muito mais. Essa abordagem enfatiza a importância de criar um ambiente inclusivo e seguro para todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero. Isso pode ser alcançado ao promover o respeito, a empatia e a compreensão mútua entre os alunos, capacitando-os a se tornarem defensores da igualdade de gênero e a combaterem ativamente o sexismo e os estereótipos de gênero prejudiciais.

A interseção entre relações de gênero, Educação e Pedagogia holística é fundamental para promover uma Educação que respeite e valorize a diversidade de identidades de gênero. É também uma abordagem que visa capacitar os alunos a se tornarem cidadãos ativos em uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham a liberdade de serem eles mesmos, independentemente de seu gênero. Através dessa integração, a Educação pode se tornar um veículo para a transformação social e a promoção da igualdade de gênero em todas as esferas da vida.

Assim, delineamos possíveis diálogos entre Pedagogia Decolonial, Gênero e a Pedagogia Holística à medida que tais propostas articulam-se conectadas com uma prática educativa que luta contra as discriminações de classe, gênero e raça, propiciando bases para o desenvolvimento equitativo na Educação.

“*As Histórias que amamos do Coqueiro e redondezas*” demonstraram que é possível configurar novos lugares de fala aos sujeitos racializados, com práticas pedagógicas concretas. Reconduzimos a reflexão pedagógica como forma de resistência aos saberes dominantes e simultaneamente, como reexistências, impactando tanto a perspectiva individual como coletiva. Comprova assim, outras possibilidades epistêmicas dos subalternizados.

A abordagem holística fomenta a construção de uma visão de mundo em que o ser humano amplia a visão de mundo, sob a lente da valorização dos multifacetados potenciais humanos, tais como: o lado emocional, racional, corporal, nossa imaginação, nossa criatividade e a intuição (YUS, 2002). Acreditamos que os saberes periféricos, guardam tesouros cognitivos que podem ser usados de forma mais efetiva para a desconstrução de desigualdades.

As resistências nas relações de poder provocadas nesse escrito, abrem caminhos possíveis para uma nova práxis pedagógica, oportunizando a reexistência de sujeitos históricos até então pouco prestigiados, saberes periféricos oriundos da experiência, modos de vida deslocados do conceito patriarcal ocidental vigente e conexões cognitivas centradas na totalidade do ser humano.

Que as potencialidades humanas sejam valorizadas como conhecimento, provocamos por meio dos diálogos teóricos, que a Educação possa promover o saber, para poder e ser, pois necessitamos avançar contra saberes supressores. Práticas pedagógicas transgressoras, capazes de reconfigurar arranjos sociais, políticos e econômicos, são possíveis quando encontramos caminhos. Estamos certos de que essa breve reflexão, ao propor a descolonização do saber, demonstra a incompletude humana além de provocar como podemos contribuir por meio de conhecimentos que ultrapassam o limiar científico.

REFERÊNCIAS

- AUAD, D. Educar Meninos e Meninas: Relações de Gênero na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica, Petrópolis. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRANDÃO, Denis. O novo paradigma Holístico. São Paulo: Sumnus, 1991.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: apresentação dos temas transversais: ética/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello - A Canção da Inteiraça - Uma Visão Holística da Educação. Summus: São Paulo, 1995.
- CANAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A Educação como prática da liberdade. São Paulo: 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y casificacion social. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgard. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

REZENDE, Suelen Peixoto de. *Mulheres nos livros didáticos de história: Discurso androcêntrico em salas de aulas goianas entre 2008-2013*. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *M.P Epistemologias do Sul*. Coimbra. Almedina , 2009.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. *Por uma Educação Transgressora: antirracista e decolonial*: Kwanissa, São Luís, n. 3, p. 115-131, jan/jun, 2018.

YUS, Rafael. Trad. Moraes, Daisy Vaz de. *Educação Integral: uma Educação Holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*; 2009 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-Pedagogia-decolonial>.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. 1 ed., Equador: Abya Yala, v. 1, p. 15-18, 2013.