

PEDAGOGIA DECOLONIAL EM UMA UNIDADE SOCIOEDUCATIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

MÔNICA SILVA DA
SILVA ARAUJO¹

ISABEL CRISTINA
FRANÇA DOS SANTOS²

DECOLONIAL PEDAGOGY IN A SOCIOEDUCATIONAL UNIT: CHALLENGES AND PRACTICES IN THE BRAZILIAN AMAZON

Resumo: Este artigo apresenta resultados de investigação sobre os desafios e possibilidades da pedagogia decolonial em uma unidade socioeducativa da região metropolitana de Belém-PA, analisando como a incorporação de epistemologias marginalizadas pode transformar práticas educativas em contextos de privação de liberdade. Por meio de análise documental crítica, examinamos iniciativas como letramentos de reexistência (com uso do hip-hop), saraus artísticos e oficinas de bonecas Abayomi, que valorizam saberes periféricos e amazônicos. A pesquisa revela que, embora o Documento Curricular do Estado do Pará apresente avanços teóricos na perspectiva decolonial, sua implementação esbarra em lacunas práticas, como a falta de diretrizes para integrar culturas juvenis e a manutenção de hierarquias epistêmicas eurocêntricas. Concluímos que a educação socioeducativa só se tornará emancipatória ao romper com paradigmas colonialistas, garantindo protagonismo juvenil e formação docente alinhada à interculturalidade crítica. O estudo reforça a urgência de políticas que articulem educação, cultura e justiça, transformando as unidades em espaços de produção crítica de conhecimento.

Palavras-chave: educação decolonial; socioeducação; interculturalidade.

Abstract: This article presents the results of an investigation on the challenges and possibilities of decolonial pedagogy in a socio-educational unit in the metropolitan region of Belém-PA, analyzing how the incorporation of marginalized epistemologies can transform educational practices in contexts of deprivation of liberty. Through critical documental analysis, we investigate initiatives such as re-existence literacy (using hip-hop), artistic slams, and Abayomi doll workshops, which value peripheral and Amazonian knowledge systems. The research reveals that although the Pará State Curriculum Document presents theoretical advances in decolonial perspectives, its implementation faces practical gaps, such as the lack of guidelines to integrate youth cultures and the persistence of Eurocentric epistemic hierarchies. We conclude that socio-educational practices will only become emancipatory by breaking with colonialist paradigms, ensuring youth agency and teacher training aligned with critical interculturality. The study underscores the need for policies that integrate education, culture, and justice, transforming these units into spaces for critical knowledge production.

Keywords: decolonial education; socio-educational system; interculturality.

COMO CITAR: ARAUJO, Monica Silva da Silva; SANTOS, Isabel Cristina França dos. Pedagogia decolonial em uma unidade socioeducativa: desafios e práticas na Amazônia brasileira. **Boitatá**, Londrina, v. 20, n. 39, p. 1-12, jul./dez. 2025. ISSN 1980-4504. DOI: 10.5433/boitata.2025v20.e53118

1 Especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (Fibra/PA), professora (SEDUC/PA). E-mail: profamoniaraujo.1@gmail.com; ORCID 0000-0002-3646-5681.

2 Doutora em Educação (UFPA), Docente em UFPA (IEMCI, PPGL, PPGDOC, PROFLETRAS). E-mail: irodrigues@ufpa.br; ORCID 0000-0001-5750-5868.

INTRODUÇÃO

A educação de adolescentes em contextos de privação de liberdade, embora garantida por dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012), enfrenta desafios estruturais que limitam sua efetividade em termos de formação integral dos jovens, pois a escolarização nesse cenário frequentemente reproduz lógicas colonialistas que silenciam saberes periféricos e amazônicos e reforçam a marginalização de adolescentes majoritariamente negros e pobres. Essa realidade evidencia a urgência de repensar as práticas pedagógicas a partir de uma abordagem decolonial que seja capaz de romper ciclos de descaracterização dos sujeitos e promover justiça cognitiva.

Este artigo investiga os desafios e possibilidades da pedagogia decolonial em uma unidade de internação para adolescentes na região metropolitana de Belém-PA, analisando como a incorporação de epistemologias marginalizadas pode transformar a escolarização socioeducativa em uma educação libertadora, que segundo Freire ([1987]/2020), não se reduz à transmissão de saberes hegemônicos, mas deve emergir dos próprios oprimidos, que reconhecem seus conhecimentos como eixos de transformação.

Partimos do pressuposto de que a colonialidade do saber (Quijano, 2000) se manifesta não apenas nas estruturas sociais, mas também nos currículos e nas relações pedagógicas, perpetuando desigualdades. Diante disso, questionamos: como a educação nesses espaços pode se tornar uma ferramenta de emancipação, e não de controle?

A relevância deste estudo reside na necessidade de confrontar as contradições do sistema socioeducativo brasileiro, que muitas vezes reproduz ciclos de exclusão e violência epistêmica sob a pretensão de ressocializar. Adolescentes em privação de liberdade, em sua maioria negros e periféricos, são duplamente marginalizados: pelo sistema penal e por uma educação que ignora suas culturas e trajetórias. A colonialidade, segundo Quijano (2000), não é um resquício histórico, mas uma matriz de poder que se atualiza nas relações sociais, nos currículos e no imaginário sobre esses jovens. A interculturalidade crítica (Walsh, 2013) surge como ferramenta para desestabilizar hierarquias epistêmicas, exigindo que a educação socioeducativa seja um espaço de confronto com as estruturas que naturalizam a exclusão.

A educação intercultural surge a partir dos estudos decoloniais, portanto, não como mera alternativa pedagógica, mas como imperativo ético e político. Nas unidades de internação, onde a educação é frequentemente reduzida a instrumento de disciplinarização, a perspectiva decolonial oferece ferramentas para desestabilizar hierarquias epistêmicas e valorizar saberes historicamente silenciados, como os presentes no hip-hop, nas narrativas orais e nas tradições afro-indígenas. Além disso, este estudo contribui para preencher lacunas na literatura acadêmica, que ainda carece de pesquisas sobre a aplicação concreta dessas abordagens para adolescentes em contextos de privação de liberdade na Amazônia.

FUNDAMENTAÇÃO

A construção teórica deste estudo se apoia em três pilares inter-relacionados que oferecem um arcabouço analítico para repensar a educação em contextos de privação de liberdade: a socioeducação como prática emancipatória, a interculturalidade crítica como ferramenta de transformação e a decolonialidade como horizonte epistêmico.

O conceito de socioeducação, conforme proposto por Costa (2006), distancia-se das noções punitivistas de “reeducação” e propõe um processo dialógico centrado nos direitos humanos dos adolescentes. Tal perspectiva se organiza a partir de uma dupla fundamentação crítica: por um lado, retoma a análise de Goffman (1961) sobre as “instituições totais”, revelando como os modelos tradicionais de atendimento socioeducativo frequentemente reproduzem mecanismos de controle e exclusão; por outro, afirma o protagonismo juvenil como eixo central, posicionando os jovens como “autores e atores de seu próprio desenvolvimento” (Costa, 2006, p. 34).

Essa abordagem substitui a lógica disciplinar por um engajamento crítico que valoriza os saberes e vozes juvenis, estabelecendo um diálogo direto com a educação para a libertação apresentada por Paulo Freire. Como destacam Oliveira e Candau (2010), tal orientação exige uma transformação nas relações de poder e, nas unidades socioeducativas, é possível adotar estratégias de ensino que as transformem em espaços de produção democrática de conhecimento.

Freire ([1987]/2020) argumenta que, em contextos de opressão, a educação deve ser necessariamente libertadora, capaz de despertar a consciência crítica e o protagonismo dos educandos:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua ‘promoção’. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (Freire ([1987]/2020), p. 56).

A transformação deve surgir dos próprios oprimidos e ecoar em outros contextos, não se restringindo ao campo da educação formal conforme propõe a perspectiva da interculturalidade crítica que, de acordo com os autores Oliveira e Candau (2010) e Walsh (2013), corresponde a mais do que uma concepção superficial de diversidade cultural. Para os autores, é preciso uma intervenção ativa nas estruturas de poder que marginalizam saberes não-hegemônicos, exigindo uma reconfiguração radical iniciada a partir de uma pedagogia decolonial que se define como:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

Essa concepção insurgente da pedagogia decolonial encontra aplicação concreta no contexto socioeducativo, materializando-se em propostas que rompem com os paradigmas tradicionais. Projetos interdisciplinares híbridos emergem como exemplos dessa convergência teórico-prática, articulando conhecimentos formais e saberes comunitários. Dentre as iniciativas, destacam-se as metodologias participativas que posicionam os jovens como autores de seus processos de aprendizagem – como as oficinas de hip-hop, que combinam práticas linguísticas, manifestações artísticas e culturais. Tais experiências, conforme o Grupo Nova Londres (2021, p. 101): “superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas

e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos”.

O terceiro conceito relevante para este artigo diz respeito à perspectiva decolonial a qual, articulada por Quijano (2000) e Mignolo (2003), demonstra como as hierarquias epistêmicas estabelecidas pela colonialidade continuam a operar nos sistemas educacionais contemporâneos. Ao interpretar a análise de Mbembe (2016) sobre necropolítica, percebemos que as unidades socioeducativas podem operar como espaços de soberania que decidem quais vidas merecem ser valorizadas: “a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (Mbembe, 2016, p. 135). Essa lógica da colonialidade reforça estruturas de exclusão e violência simbólica, perpetuando a marginalização de saberes e corpos racializados.

Outrossim, a descolonização da educação demanda um movimento crítico e propositivo, capaz de subverter os processos que perpetuam a marginalização de certos saberes e, por isso, é necessário reelaborar as práticas pedagógicas, integrando epistemologias tradicionalmente silenciadas como eixos centrais do conhecimento.

Então, além do reconhecimento e ocupação dos espaços, é essencial garantir que esses saberes transformem radicalmente as dinâmicas educacionais e assegurem a todos o direito de aprender e ensinar em sua integralidade — sem concessões à lógica assimilacionista que ignora as diferentes identidades dos sujeitos educandos.

A pedagogia decolonial rompe com a herança colonial de valorização do conhecimento único ao deslocar os saberes das juventudes periféricas para o cerne do processo educativo. Essa virada epistemológica vai além da crítica acadêmica, encarnando-se em “práticas insurgentes” (Walsh, 2013, p. 33) que convertem a sala de aula em território de descolonização e reparação histórica. Assim, por entre as brechas do sistema, surgem práticas que reinventam radicalmente as relações de ensino e aprendizagem.

Entre essas práticas, destacam-se as oficinas de bonecas Abayomi, que resgatam a memória ancestral africana e promovem a valorização da identidade negra, e as oficinas de hip-hop, compreendidas como letramentos de reexistência (Souza, 2011), em que a linguagem musical e poética se tornam instrumentos de crítica social e afirmação cultural. Essas experiências pedagógicas não apenas questionam o currículo eurocêntrico, mas ressignificam a educação como um território de luta, onde os saberes marginalizados emergem como formas de resistência política e reconstrução identitária.

Portanto, a pedagogia decolonial não se contenta em incluir os sujeitos periféricos em um sistema que os oprime; antes, ela propõe uma reinvenção radical da educação, na qual os conhecimentos juvenis e periféricos adentram o espaço escolar e os transformam, criando outras possibilidades de ensino-aprendizagem ancoradas na justiça cognitiva e na emancipação coletiva.

As três vertentes teóricas citadas anteriormente não se apresentam como categorias estanques, mas como dimensões que se atravessam e se potencializam mutuamente. Juntas, elas oferecem as bases para uma escolarização socioeducativa que seja transformadora, capaz de romper com o racismo e a invisibilização promovidos há tempos pela colonialidade e construir alternativas pedagógicas centradas na valorização de outros saberes e no protagonismo juvenil. A análise das experiências concretas desenvolvidas na unidade socioeducativa está baseada neste referencial e demonstra como teoria e prática podem se articular na construção de uma pedagogia emancipatória.

METODOLOGIA

O estudo apresentado adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na análise documental crítica. Conforme propõem Lüdke e André (1986), pesquisas exploratórias são particularmente adequadas para investigar processos ainda em constituição — caso das práticas pedagógicas decoloniais em contextos socioeducativos, que desafiam os modelos curriculares hegemônicos (Mignolo, 2008; Walsh, 2013). A seleção dos documentos priorizou iniciativas que rompem com o currículo formal, destacando documentos oficiais como o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA) (Pará, 2020), que serviram como contraponto normativo, registros pedagógicos da unidade socioeducativa (2022–2024) incluindo relatórios e portfólios que documentaram experiências com saberes não escolarizados.

A análise orientou-se por três eixos inter-relacionados: diálogo intercultural, examinando como os saberes não escolarizados foram valorizados; indicadores decoloniais, focalizando as críticas às hierarquias epistêmicas nos currículos; e protagonismo juvenil, avaliando o grau de participação dos adolescentes na construção das atividades. Conforme previsto no Art. 1º, §1º da Resolução CNS 510/2016, a pesquisa dispensou avaliação por Comitê de Ética por utilizar exclusivamente fontes secundárias públicas, com garantia de anonimato onde necessário.

Esta abordagem metodológica revela-se particularmente adequada para capturar as reinvenções cotidianas que educadores e adolescentes operam nas brechas do sistema. Ao focalizar práticas não previstas nos currículos oficiais, o estudo evidencia os processos criativos através dos quais os atores educacionais reinterpretam e ressignificam as estruturas formais, oferecendo percepções valiosas para a construção de alternativas pedagógicas decoloniais. A opção pela análise documental permitiu, ainda, contrastar as prescrições normativas com as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano socioeducativo.

Análise das práticas interculturais e decoloniais em construção

Os dados revelam que as práticas pedagógicas na unidade socioeducativa analisada apresentam avanços significativos — ainda que em estágio inicial — na incorporação de princípios interculturais e decoloniais. Essas experiências emergentes demonstram um esforço consciente para a realização de projetos escolares que evidenciam:

a. Letramentos de reexistência: Uso do hip-hop como ferramenta pedagógica por meio do qual os adolescentes convertem suas rimas e vivências periféricas em produção textual autoral que se define como expressão de identidade cultural construída a partir das experiências de vida dos sujeitos: pedagogia decolonial que se define como:

Ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validam-se tanto as práticas adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em diferentes esferas do cotidiano. Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos (Souza, 2011, p. 35).

Essa prática legitima as expressões culturais que circulam entre os adolescentes e ainda estabelece pontes críticas entre o mundo letrado acadêmico e os saberes comunitários.

b. A expressão artística: Desenvolvida como atividades que integram múltiplas linguagens – oral, escrita e visual – em produções culturais que combinam raps, cartazes e textos autorais. As criações dos alunos abordam temas urgentes como liberdade, família e desigualdades sociais, constituindo-se como formas de intervenção cultural.

Um dos destaques é o projeto “A Poesia Entre Nós”, cujo processo criativo culmina no sarau “Tudo pelo Certo”. Esta iniciativa pedagógica inicia-se com palavras geradoras como “Jesus”, “Grade” e “Família”, que servem de estímulo para a reflexão coletiva. Progressivamente, os participantes desenvolvem textos críticos sobre suas realidades sociais, transformando vivências pessoais em arte engajada. O processo completa-se com a valorização dos saberes comunitários através da oralidade poética e da arte urbana, criando uma ponte entre a cultura tradicional e as expressões contemporâneas da periferia.

Figura 1 – Fases do projeto “A Poesia Entre Nós”: da palavra geradora à criação coletiva

1º Momento	Acróstico 01 Jesus Este é o Seu (Ú)nico Salvador Aluno: J.P.	Acróstico 02 Causa desavença Rancor Ira Morte Envolve outros jovens Aluno: W.H
	2º momento Texto 01: SEMPRE SÃO São trancas, trancas para aprisionar São portas fechadas para ninguém entrar, São jovens de pensamentos incertos e futuros incertos, São quebra-cabeças da vida com peças a faltar. São dores, paixão, sem amor no coração. Liberdade! Apenas palavra ou será realidade? Uma palavra perdida que um dia irão adiar Aluno: J.M.	
3º momento	Texto 04 Que Brasil é esse minha gente? Te liga professor dá um duro e só ganha um salário Enquanto jogador aí pra fora é milionário Nós temos que fazer um plano pra ganhar nossos direitos humanos e vitória Nosso Brasil está perdido preste muita atenção Só lembram da nossa gente no tempo da eleição Falam que eu sou bandido Mas eu não sou não Os bandidos da pesada São os que roubam de terno e gravata Aluno: J.M.	Texto 04 (continuação) Tem hospital por aí que não está funcionando A nossa gente morrendo e ninguém está ligando Por culpa do presidente nosso Brasil está se acabando Tem escola por aí que também já tá parada Olha a diferença de quem tem dinheiro meu irmão O pobre é condenado a 20 anos de prisão Diferente de quem rouba com caneta de ouro Que se por milagre ir preso fica emocionalmente abalado E é decretado prisão domiciliado Minha gente do Brasil vamos fazer diferente Vamos se juntar nossa gente Mas primeiramente com o nosso Deus na frente. Aluno: J.M.

Nota: Diagrama das três fases do projeto “A Poesia Entre Nós”: (1) palavra geradora, (2) produção textual crítica, (3) criação coletiva.

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

A prática pedagógica ilustrada na Figura 1 constitui uma síntese significativa de referenciais teóricos críticos contemporâneos. Em primeiro plano, evidencia os princípios da pedagogia freireana (Freire, [1987]/2020), particularmente no emprego estratégico de palavras e temas geradores que emergem diretamente do universo cultural dos educandos. Esta dimensão dialógica se entrelaça com a perspectiva decolonial que se manifesta na equiparação epistemológica entre oralidade e escrita, desconstruindo a hierarquia colonial que tradicionalmente privilegia o conhecimento escrito sobre outras formas de expressão e transmissão do saber.

Mais profundamente, a prática subverte a lógica monocultural eurocêntrica que hierarquiza linguagens e marginaliza sistematicamente as narrativas originárias de contextos periféricos. O trabalho desenvolvido não só reconhece a validade dos saberes dos adolescentes, mas os coloca como eixo central do processo educativo, criando condições para que os estudantes se percebam como sujeitos capazes de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências e organizações culturais.

Essa abordagem integrada permite superar a dicotomia entre teoria e prática, demonstrando como os referenciais críticos podem materializar-se em ações pedagógicas concretas que, ao mesmo tempo: alfabetizam e ensinam técnicas de linguagem; descolonizam e fortalecem vozes silenciadas; e, por fim, transformam a relação dos educandos com o conhecimento e sua condição social — tudo a partir da “opção decolonial” (Mignolo, 2008).

c. Transcrição de narrativas orais: Os adolescentes realizam um trabalho de registro que transforma contos fantásticos da tradição oral de suas comunidades de origem em material escrito e ilustrado. Mais do que simples documentação, este processo cumpre três importantes funções: preserva a memória cultural ao registrar mitos e lendas locais; desenvolve multiletramentos ao combinar textos e imagens; e estimula a criatividade ao permitir que os jovens reinterpretem criticamente essas narrativas tradicionais.

A prática pedagógica exemplificada na Figura 2 apresenta um caso paradigmático de valorização epistêmica decolonial, pois leva para o centro do processo educativo as narrativas orais que constituem a identidade cultural desses estudantes — tradicionalmente marginalizadas nos currículos escolares, especialmente no ensino fundamental e médio — com a proposta de romper com hierarquias cognitivas de viés colonialista. Mais do que simplesmente “incluir” esses saberes, a metodologia demonstra como essas narrativas ancestrais: (1) ressignificam o espaço escolar como território de pluralidade epistêmica; (2) estabelecem pontes entre os conhecimentos comunitários e os saberes acadêmicos; e (3) criam condições para autênticas trocas interculturais. Esse movimento vai além da simples valorização folclórica, pois coloca as vozes dos estudantes como agentes ativos na produção de conhecimento, desestabilizando a noção monocultural de aprendizagem que ainda predomina nas escolas brasileiras:

A produção de uma agenda anti-hegemônica pode iniciar na sala de aula, a partir do momento em que considero a particularidade de cada aluno, que é permeado por características sociais e individuais que lhes constituem como sujeitos e que são construídas e reconstruídas na relação do “eu” com o “outro”. Quando as vozes desses alunos são ouvidas, o conhecimento prévio é visto como o fator singular que mais influencia a aprendizagem, uma vez que o aluno poderá relacionar os conhecimentos escolares aos conhecimentos advindos de suas experiências particulares, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo (Silva, 2023, p.38).

Nessa perspectiva, Silva (2023) destaca como se produz uma agenda anti-hegemônica que, conforme compreendemos, ao incluir aspectos culturais que definem os sujeitos a partir de suas relações, transforma o ambiente escolar em espaço de trocas efetivamente favoráveis à aprendizagem.

Figura 2 – Exemplo de transcrição: trecho de conto e ilustração produzidos por adolescente da unidade



A sombra

Era madrugada quando eu acordei e fiquei sentado na rede. Estava todo arrepiado. Senti uma coisa atrás de mim e de repente virei e vi uma sombra olhando para mim. A sombra ficou correndo pelas paredes alguns segundos. Depois, ela sumiu.

Eu estava tranquilo, mas com um pouquinho de medo. Então, peguei a bíblia e li o salmo 91 que diz “Aquele que habita no esconderijo do altíssimo, à sombra do Onipotente descansará. Diz ao Senhor: Ele é meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza e nele confiarei porque ele te livrará do laço do caçador e do veneno mortal e da peste perniciosa...”.

Quando eu ainda estava orando, olhei para o banheiro e vi uma cara que se escondeu rapidamente. Guardei a bíblia e cheio de coragem fui olhar o que era e quando eu menos esperava dei de frente com um homem. Ele falou comigo e perguntou se eu estava com medo, eu respondi que estava com um pouco de medo sim.

Em seguida, a sombra, num piscar de olhos, se transportou novamente para trás de mim. Olhei lá para a pedra, ela estava sem o colchão, e lá estava ele sentado. Ele estava sempre com a cabeça abaixada e com o chapéu escondendo seu rosto. Depois, ele me falou que já me observava faz dias e disse...

Nota: Trecho de conto transcrito e ilustrado por adolescente, mostrando narrativa oral amazônica reinterpretada.

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

d. Arte, memória e sustentabilidade: A oficina de produção de bonecas Abayomi utilizando retalhos de tecido, além de promover educação ambiental, trata da valorização da cultura afro-brasileira a partir de um resgate histórico das bonecas de pano sem costura que se constituíram como símbolo de resistência das mulheres africanas quando foram escravizadas em nosso país.

Esse resgate possibilita compreender a constituição da nossa sociedade a partir do violento regime escravocrata e evidencia, conforme Walsh (2013), que:

[...] as formas de resistência da pedagogia do escravo tentavam fazer algo a partir do nada, dar sentido à vida por meio da adoção, manipulação ou uso dos sistemas impostos. Assim, buscava-se fazer o que era possível com o que se tinha, criando um espaço em que os escravos podiam encontrar um grau de pluralidade e criatividade em uma situação que não lhes permitia escolha além de sobreviver (Walsh, 2013, p. 224).

A confecção das Abayomi materializa o princípio de transformar fragmentos (retalhos de tecido) em narrativas não verbais de liberdade. Ao reinventar uma tradição africana em contexto opressivo, em que até as sobras de pano eram ressignificadas como arte e memória, as mulheres escravizadas preservaram sua cultura e subverteram a lógica da escravidão.

Essa oficina demonstra como a criatividade negra — mesmo em condições históricas de supressão de subjetividades — construiu estratégias de resistência que desafiaram a colonialidade. Portanto, ao vivenciarem a confecção das Abayomi, os alunos podem compreender que mesmo em contextos de privações (materiais ou simbólicas), a capacidade de criar e aprender persiste como ato de liberdade.

Figura 3 – Processo de confecção coletiva de bonecas Abayomi



Nota: Grupo confeccionando bonecas Abayomi com retalhos de tecido em oficina na unidade socioeducativa.

Fonte: acervo da pesquisa (2025).

E, finalmente, a análise da prática mostrada na Figura 3 evidencia ainda os seguintes conceitos: a boneca como objeto de transmissão cultural e resistência; e a decolonialidade do fazer (Walsh, 2013), sobre a valorização de técnicas não-europeias de produção artística. Ainda, as oficinas de Abayomi exemplificam um ato político-pedagógico antiextrativista ao unirem arte, memória e reutilização de materiais.

Se as práticas analisadas demonstram possibilidades interculturais concretas, sua sustentabilidade exige exame das estruturas curriculares que as enquadram. A análise crítica do DCE-PA focará em: (a) o tratamento da educação de jovens e adultos em privação de liberdade, (b) as contradições entre prescrições e realidades, e (c) as potencialidades decoloniais não explícitas no texto oficial.

Análise do Documento Curricular (2020): entre avanços teóricos e limitações práticas

O Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2020) apresenta avanços teóricos ao reconhecer a importância dos saberes juvenis e comunitários, mas falha em operacionalizar esses princípios. Sua principal contradição reside na defesa de uma educação libertadora que, na prática, não supera os paradigmas colonialistas do sistema socioeducativo.

A ausência de diretrizes claras para incorporar linguagens como o rap e o grafite resulta em práticas docentes ambíguas — enquanto alguns educadores desenvolvem projetos inovadores, outros rejeitam essas expressões por falta de orientações. Essa inconsistência se agrava quando atividades culturais são vetadas sob alegação de “desordem”, revelando como a retórica progressista do documento não se sustenta no cotidiano das unidades.

O texto ignora ainda condições materiais básicas para implementação de suas propostas. Professores relatam dificuldades para desenvolver atividades interculturais sem acesso a recursos mínimos, evidenciando o abismo entre as prescrições curriculares e a realidade das unidades socioeducativas.

Essas lacunas transformam o DCE-PA em um paradoxo: um instrumento que denuncia a colonialidade, mas que, pela abstração de suas diretrizes e pela omissão quanto às condições de implementação, acaba por reproduzi-la. Superar essa contradição exigiria protocolos concretos para integração de saberes não-hegemônicos, associados a garantias de formação docente e recursos materiais adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia decolonial demonstra seu potencial transformador ao valorizar saberes juvenis periféricos e amazônicos, convertendo espaços de privação de liberdade em ambientes de produção crítica. Práticas que envolvem os letramentos de reexistência e oficinas de bonecas Abayomi comprovam a eficácia de metodologias centradas nas culturas marginalizadas.

Persistem, entretanto, desafios estruturais: formação docente inadequada, contradições no Documento Curricular do Estado do Pará (2020) e limitada participação juvenil na construção curricular. A superação desses obstáculos exige:

- Formação docente continuada em pedagogias decoloniais;
- Mecanismos institucionais para participação efetiva dos adolescentes;
- Ações intersetoriais articulando educação, cultura e justiça.

A verdadeira ressocialização emerge do reconhecimento da pluralidade epistemológica juvenil, não da imposição de modelos únicos. Novas pesquisas devem avaliar os impactos dessas práticas na redução da reincidência e nos processos de reinserção social.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **A câmera clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2wADeZO>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork**: a beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 12 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 4. ed. São Paulo: FTD, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961. Disponível em: <https://app.uff.br/observatorio/uploads/Manicomios-prisoas-e-conventos.pdf>. Acesso em: 20 ago.2021.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 12 set. 2024.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 1-32, 2016.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p. Disponível em: https://monoskop.org/images/7/7e/Mignolo_Walter_D_Historias_locais_projetos_globais_2003.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- PARÁ. Secretaria de Educação. **Documento curricular do Estado do Pará para ensino fundamental e médio**. Belém: SEDUC-PA, 2020.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SILVA, Natália Luczkiewicz da. Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de Ressignificação. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 34-56, 2023. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. 553 p.

RECEBIDO EM: 29/05/2025 | ACEITO EM: 30/06/2025