

## **SIGUIENDO LAS HUELLAS DE EPISTEMAS MODERNOS/COLONIALES EM EL DOCUMENTO CURRICULAR DEL ESTADO DE PARÁ**

### ***SEGUINDO OS TRAÇOS DA EPISTEME MODERNO/COLONIAL NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ***

#### ***FOLLOWING THE TRACES OF MODERN/COLONIAL EPISTEMS IN THE CURRICULAR DOCUMENT OF THE STATE OF PARÁ***

Joyce Otânia Seixas RIBEIRO<sup>1</sup>

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la política curricular del estado de Pará, considerando la episteme moderno/colonial. El aporte teórico es el del giro decolonial con Mignolo (2003; 2005; 2007; 2008; 2014), Castro-Gómez (2005a; 2005b; 2007), Palermo (2014), y de estudios curriculares con Silva (1999), Macedo (2014; 2015) y Lopes (2004; 2008; 2019). El campo de investigación es el Documento Curricular del Estado de Pará, y el arte de hacer es la etnografía multilocal un procedimiento emergente para el análisis de documentos (MARCUS, 2001). Los resultados indican que se destacan dos rasgos de la episteme moderno/colonial, la estructura disciplinaria y la homogeneización cultural, produciendo un documento curricular inconsistente. Indico como razón de tal inconsistencia curricular el hecho de que los agentes estatales hayan conducido la metodología de elaboración del Documento Curricular del Estado de Pará a través de una excesiva obediencia epistémica, así como por haber excluido del proceso a la sociedad civil organizada y las comunidades tradicionales. Concluyo argumentando que la desobediencia epistémica es capaz de producir una política de conocimiento diferente, guiada por la política del lugar, la transdisciplinariedad y la interculturalidad.

**PALAVRAS CLAVE:** Episteme moderno/colonial. DCEPará. Estructura disciplinaria. Homogeneización cultural. Desobediencia epistémica.

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo analisar a política curricular do estado do Pará, considerando a episteme moderno/colonial. O aporte teórico é o do giro decolonial com Mignolo (2003; 2005; 2007; 2008; 2014), Castro-Gómez (2005a; 2005b; 2007), Palermo (2014), e dos estudos curriculares com Silva (1999), Macedo (2014; 2015) e Lopes (2004; 2008; 2019). O campo de investigação é o Documento Curricular do Estado do Pará, e a arte do fazer é a etnografia multilocal, um procedimento emergente para a análise de documentos (MARCUS, 2001). Os resultados indicam que dois traços da episteme moderno/colonial se destacam, a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural, produzindo um documento curricular inconsistente. Indico como razão de tal inconsistência curricular o fato de os agentes estatais terem conduzido a metodologia de elaboração do Documento Curricular do Estado do Pará por meio de excessiva obediência epistêmica, bem como por terem excluído a sociedade civil organizada e as comunidades tradicionais do processo. Concluo*

<sup>1</sup> Universidad Federal de Pará (UFPA), Abaetetuba – PA – Brasil. Profesora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y Profesora del Programa de Posgrado en Ciudad: Territorios e Identidades. Doctorado en Educación (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1323-3554>. E-mail: [joyce@ufpa.br](mailto:joyce@ufpa.br)

*argumentando que a desobediência epistêmica é capaz de produzir uma política do conhecimento outra, orientada pela política do lugar, pela transdisciplinaridade e pela interculturalidade.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Episteme moderno/colonial. DCEPará. Estrutura disciplinar. Homogeneização cultural. Desobediência epistêmica.*

**ABSTRACT:** *This paper aims to analyze the curricular policy of the state of Pará, considering the modern/colonial epistemic. The theoretical contribution is that of the decolonial overturn with Mignolo (2003; 2005; 2007; 2008; 2014), Castro-Gómez (2005a; 2005b; 2007), Palermo (2014), and of the curricular studies with Silva (1999), Macedo (2014; 2015), and Lopes (2004; 2008; 2019). The field of investigation is the Documento of the State of Pará, and the art of doing is multifocal ethnography, an emerging producer for the analysis of documents (MARCUS, 2001). The results indicate that two features of the modern/colonial epistemic stand out, the disciplinary structure and the cultural homogenization, producing an inconsistent curriculum document. I indicate as a reason for such curricular inconsistency the fact that the state agents have conducted the methodology of elaboration of the Curricular Document of the State of Pará through excessive epistemic obedience, as well as for having excluded organized civil society and traditional communities from the process. I conclude by arguing that epistemic disobedience is capable of producing a different knowledge policy, guided by the politics of place, transdisciplinarity and interculturality.*

**KEYWORDS:** *Modern/colonial episteme. DCEPará. Disciplinary structure. Cultural homogenization. Epistemic disobedience.*

## Introducción

Este artículo pretende seguir dos trazos de la episteme moderna/colonial presentes en la política curricular del estado de Pará y, en este movimiento, me apoyo en las contribuciones del giro decolonial, dialogando con Mignolo (2003; 2005; 2007; 2008; 2014), Castro-Gómez (2005a; 2005b; 2007), Palermo (2014), así como con Silva (1999), Macedo (2014; 2018) y Lopes (2004; 2008; 2019) en el campo de los estudios curriculares.

Creo que vale la pena hacer una breve aclaración sobre el giro decolonial. Es un movimiento político, teórico y ético que se ha constituido en una comunidad de argumentación con intelectuales de América Latina, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, María Lugones, Catherine Walsh, y muchos otros. Este movimiento se inició a finales de los años 90 y se ha consolidado como una alternativa crítica para pensar en salidas a los problemas de la región. Esta comunidad de argumentos se basa en el supuesto de que la

modernidad es el producto del colonialismo y de las cuatro estrategias coloniales<sup>2</sup>, con la intención de hacer visible su lado oscuro – los problemas sociales, epistemológicos y ontológicos –, y de interrumpir la dominación colonial en América Latina. Con esta intención, el giro decolonial critica las teorías liberales, críticas y postcríticas porque considera que ignoran los efectos del colonialismo en la política del lugar y la política del conocimiento. Teniendo en cuenta esto, su reto ha sido producir herramientas analíticas no eurocéntricas que puedan ayudar a la constitución de una episteme y un arte de vivir otro en esta región.

Con relación al método, en otro lugar<sup>3</sup> presenté con más vagar la etnografía multilocal y, ahora, en razón del espacio, seré breve. La etnografía multilocal es un arte de hacer emergente, contestado, pero productivo, que surgió en los años 80 como respuesta a las crisis epistémicas y contextuales contemporáneas (MARCUS, 2001; MARCUS; FISHER, 2000), expresadas en la dilución de las culturas y la desaparición de los pueblos originarios, objetos clásicos de la antropología. El hecho de que la etnografía multilocal esté marcada por el seguimiento de las formaciones culturales en espacios inusuales del sistema-mundo, palabra clave del giro decolonial, fue decisivo en la opción metodológica por la etnografía multilocal. Hay dos modalidades de etnografía multilocal, y aquí desarrollaré la que se ocupa del estudio de los archivos, más precisamente de los documentos. Dado que los documentos forman parte del Estado moderno, era imprescindible activar la noción de Estado y burocracia, ya que los aspectos normativos son fundamentales (ABRAMS, 2014).

Desde esta perspectiva, los documentos son considerados espacios sociales definidos por intereses políticos específicos en la conducción de la institución estatal, ya que condensan una multiplicidad de experiencias sociales, lo que los convierte en una fuente de información privilegiada (ZARIAS, 2004, p. 01). Aquí, el documento analizado es el Documento Curricular del Estado de Pará. El arte de hacer consiste en rastrear el discurso, la metáfora y la trama (MARCUS, 2001) que producen un determinado documento, pero hay otros procedimientos respecto al manejo de los documentos destacados por Zabala (2010), así como por Muzzopappa y Villalta (2011), que deben ser observados. La postura del investigador está guiada por una ética cuyo principio es "lo personal es político", que constituye identidades y subjetividades volátiles, y permite extrañar lo trivial (ZABALA, 2010).

En un intento por lograr el objetivo indicado, he organizado el artículo partiendo de la organización del conocimiento en el DCEPará, para luego centrarme en los dos rasgos de la

---

<sup>2</sup> Colonialidad del poder, colonialidad del conocimiento, colonialidad del ser y colonialidad del género.

<sup>3</sup> Artículo titulado *A política de identidade do Documento Curricular do Estado do Pará*. **Revista Estudos sobre las culturas contemporáneas**, Colima, Época III, v. XXVI, n. 52, pp. 9-36, jan./jun. 2021.

episteme moderna/colonial presentes en el documento: la estructura disciplinaria y la homogeneización cultural. Terminaré señalando la desobediencia epistémica como una posibilidad de elaborar una política del conocimiento guiada por la política del lugar, por la interculturalidad y por la transculturalidad, que ya es una realidad en Bolivia, Venezuela y Ecuador.

También es importante destacar que, aun siendo consciente de la consolidación de los estudios curriculares en Brasil, decidí aceptar la provocación de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre el imperativo de descolonizar el currículo. El curriculista prepara el camino para la realización de esta tarea, pero lo hace a través de la teoría poscolonial; aquí, apuesto por la experimentación, utilizando las herramientas analíticas del giro decolonial, una episteme en formación envolvente y poderosa. De todos, sólo en el ensayo y error es posible inventar nuevos caminos.

### **La organización del conocimiento en el Documento Curricular del Estado de Pará**

Tras la aprobación de la Base Curricular Nacional Común - BNCC en 2018, se inició el proceso de implementación para el que se movilizaron amplia e intensamente todas las Unidades de la Federación, de modo que hasta ahora, veintiún estados y el Distrito Federal ya han reformulado los planes de estudio de la educación infantil y primaria alineados a la Base. Así, la Secretaría de Estado de Educación - SEDUC/Pa, se adhirió y apoyó la implementación del BNCC, argumentando que: "[...] el MEC exhortó a los estados a llevar a cabo la implementación de dicha Base ya que se convierte en el referente nacional y obligatorio para la (re)formulación de los planes de estudio" (PARÁ, 2018, p. 12, énfasis mío), a partir de los objetivos de aprendizaje y las competencias propuestas por el BNCC, considerado como un referente obligatorio. No me detendré en los problemas relacionados con la adhesión al BNCC, porque han sido ampliamente discutidos y se relacionan con la lógica de la política curricular nacional, marcada por la ideología neoliberal y la pedagogía instrumental.

Así, en Pará, se llevaron a cabo varias acciones para que las redes educativas pudieran tener planes de estudio adaptados al BNCC. El proceso implicó a los agentes estatales (equipo técnico) y a los profesores en un conjunto de actividades destinadas a reformular el plan de estudios local, así como a introducir cambios en la evaluación, los materiales didácticos y la formación continua de los profesores. El Documento Curricular del Estado de Pará/DCEPará fue elaborado bajo la coordinación de un equipo técnico de la Secretaría de Estado de Educación del Estado de Pará - SEDUC/Pará y, aún impugnado, fue aprobado en diciembre

de 2018, por el Consejo Estatal de Educación - CEE/Pará, estando disponible en el portal de SEDUC/Pará. El documento curricular se presenta en 462 páginas y está organizado en cinco partes. En la portada, llama la atención las diversas imágenes que aluden a la multiplicidad de la cultura de Pará, con la clara intención de establecer un vínculo entre territorio, cultura y educación.

Antes de presentar la organización del conocimiento para la educación infantil y la educación primaria, el documento analizado sitúa el contexto histórico contemporáneo, marcado por intensos cambios sociales y cognitivos, así como sus consecuencias en las distintas dimensiones de la vida.

En la sociedad contemporánea vivimos una época de intensos cambios: las dinámicas de trabajo, la forma de interactuar de las personas, la vida cotidiana e incluso el pensamiento están en una convocatoria que pide a los sujetos ampliar su forma de ver y actuar en el mundo y romper la mirada estándar sobre las cosas (PARÁ, 2018, p. 13, el énfasis es mío).

[...] la visión moderna del conocimiento que, derivada de la especialización, lo fragmenta en especialidades, perdiendo así la visión de totalidad que separa a los que saben "científicos" de los que no saben ciudadanos comunes (FERNANDES, 2007 *apud* PARÁ, 2018, p. 13).

El documento del plan de estudios reconoce que los cambios socioculturales han sido consecuencia de los avances de la civilización, y que éstos también han producido desigualdades sociales, económicas y culturales, así como problemas epistémicos. En este último caso, los problemas fueron causados por la visión moderna del conocimiento que fragmentó el conocimiento, separó a los que saben de los que no saben, valoró el conocimiento científico e invisibilizó el conocimiento popular, lo que llevó a la pérdida de la visión de totalidad (PARÁ, 2018). El documento del plan de estudios informa de que estos problemas imponen la necesidad de un cambio. Así, sugiere que las desigualdades sociales y la compartimentación del conocimiento pueden remediarse mediante dos acciones, una epistémica y otra pedagógica. La primera se expresa en la indicación de romper la mirada para cambiar la forma de ver el conocimiento; la segunda se relaciona con la práctica pedagógica interdisciplinaria; ambas se consideran necesarias para superar la compartimentación y valorar la diversidad.

La noción de currículo en el documento en cuestión es la de construcción social, por lo tanto, el currículo es emancipador y el resultado de una selección cultural conflictiva debido al control social. Por otro lado, es perceptible una cierta interrelación entre el currículo, las

experiencias escolares y las identidades. En este sentido, el plan de estudios se traduce en la propia

[...] experiencias escolares que se desarrollan en torno al conocimiento, en medio de las relaciones sociales, y que contribuyen a la construcción de las identidades de nuestros alumnos. El currículo se asocia así al conjunto de esfuerzos pedagógicos desarrollados, con intenciones educativas, en las instituciones escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21 *apud* PARÁ, 2018, p. 16).

En el extracto anterior queda clara la relación entre experiencia, conocimiento e identidades, por lo que el DCEPará insistir en el argumento de que las intenciones educativas de la escuela necesitan alejarse de las prácticas descontextualizadas y compartimentadas. Para dar cuenta de la noción de currículo como construcción social y su vinculación con las experiencias cotidianas que constituyen las identidades, el documento intenta distanciarse del currículo de tipo colección - sugiriendo seguir la crítica al currículo formulada por Basil Bernstein- porque este tipo de currículo fragmenta y aísla el conocimiento. Para el documento analizado, el currículo ideal es el que se construye colectivamente porque es capaz de expresar las identidades.

Con el terreno preparado, el DCEPará presenta la organización del conocimiento realizada a partir de ejes estructurantes, considerados campos temáticos capaces de movilizar los conocimientos elegidos en la escuela para ser tratados científicamente y confrontados con los conocimientos producidos por hombres y mujeres, como en el siguiente pasaje:

El documento curricular del estado de Pará presenta como concepto de organización del conocimiento los ejes estructurantes, tal como los presenta la DCNEI (BRASIL, 2010a) y el BNCC (BRASIL, 2017a), estos se configuran como campos temáticos amplios y privilegiados, capaces de movilizar conocimientos/contenidos elegidos en la escuela y tratados científicamente, en confrontación con los conocimientos históricamente producidos y reelaborados [sic] por hombres y mujeres (PARÁ, 2018, p. 63).

Los ejes estructurantes organizan tanto la educación infantil como la primaria. En la educación infantil, las interacciones y el juego subvencionan el aprendizaje y el desarrollo, y se consideran capaces de garantizar los derechos de aprendizaje de los niños – los derechos a convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocer. En la educación primaria, los ejes estructurantes son: El espacio/tiempo y sus transformaciones, el lenguaje y sus formas comunicativas, los valores de la vida social y, por último, la cultura y la identidad. Existe la previsión de Ciclos de Aprendizaje con flujos más flexibles, y componentes curriculares de la tradición pedagógica, como Lengua Portuguesa, Educación Física, Arte, Lengua Inglesa, Historia, Geografía, Estudios Amazónicos, Ciencias, Matemáticas y Educación Religiosa.



Al rastrear el documento guiado por el giro decolonial, avancé en el rastreo de la episteme moderna/colonial, e identifiqué dos de sus rasgos, que ahora exploraré.

### **El DCEPará: estructura disciplinaria y homogenización cultural**

Aunque soy consciente de que hay muchos rasgos sobre los que reflexionar, me centraré sólo en dos, la estructura disciplinaria y la homogeneización cultural. El primer rasgo se expresa cuando el documento critica el tipo de colección curricular y la compartimentación del conocimiento, proponiendo organizar el conocimiento en ejes estructurantes y campos de experiencia; sin embargo, esta intención no se materializa, porque el conocimiento termina siendo organizado en la estructura disciplinar tradicional, arbórea y canónica.

En la educación infantil, es notoria la dificultad de pensar una organización alternativa a la estructura disciplinar, por lo tanto, el documento se mantiene en el lugar común de esta lógica, al asociar los campos de experiencia a los campos de conocimiento como la aritmética, el lenguaje oral y escrito, jerarquizando el conocimiento. Al reflexionar sobre la lógica de la organización del conocimiento para la educación infantil, Tiriba y Flores (2016) reafirman que el diseño curricular debe basarse en las interacciones y el juego, y destacan que la estructura disciplinar centrada en la lectoescritura y la aritmética pretende facilitar la evaluación a gran escala prevista en el BNCC.

En la Escuela Primaria no es diferente, de hecho, la estructura disciplinaria, arbórea y canónica se confirma con los componentes curriculares que se ofrecen. La estructura disciplinaria compartimentada queda patente en las fronteras disciplinarias bien definidas, que sugieren límites que no deben sobrepasarse, lo que puede dificultar el diálogo y los intercambios. La organización curricular es arbórea debido a la existencia de disciplinas jerarquizadas, en la medida en que algunos componentes curriculares son considerados más relevantes, como el portugués y las matemáticas, lo que se comprueba por la mayor cantidad de objetivos y competencias esperadas, a diferencia de los componentes curriculares considerados menos relevantes, como la Educación Física y la Educación Religiosa, por ejemplo.

En cuanto al canon, éste se mantiene de la misma manera que el previsto en el BNCC. El canon se expresa en la indicación de temas y obras considerados clásicos e indispensables en la tradición pedagógica occidental. Tiriba y Flores (2016) cuestionan el canon expresado en la exclusividad de las referencias paradigmáticas occidentales, en detrimento de los conocimientos de las comunidades tradicionales brasileñas. Esto es así porque el canon está

constituido por un conjunto de obras reconocidas por su valor cultural y científico, por lo que las obras que no cumplen este criterio son descartadas por considerarse irrelevantes, como es el caso de las obras producidas por autores de grupos minoritarios (FRANCO, 2008). La selección del canon la realiza un intelectual autorizado, una acción que no es neutral y/o aséptica, sino que está informada por el contexto social, político y cultural de cada periodo histórico, así como por el género, la raza y la clase social. Al final, el canon es la expresión del universalismo abstracto y del eurocentrismo, y debe ser seguido por la nación que quiere ser representada como civilizada.

Sobre la estructura disciplinaria, Lopes (2008) señala que en la sociedad occidental el currículo disciplinario es hegemónico, hecho que no impide otras formas de organización del conocimiento. Aunque el autor sostiene que en los últimos veinte años se nota cierta flexibilidad curricular, con una organización contextualizada e interdisciplinaria del conocimiento, la política del conocimiento en Brasil ha estado marcada por la ambivalencia en la medida en que recupera tradiciones curriculares instrumentales (como el BNCC), lo que permite criticar las asignaturas escolares, consideradas retrógradas y desvinculadas de la vida de los alumnos.

En este escenario, las materias escolares han sido representadas como descontextualizadas, fragmentadas y como obstáculos para la diversificación del sistema educativo. A partir de los argumentos de Ivor Goodson, para quien las disciplinas definen la organización de la estructura educativa (orientan ciertas demandas socioeducativas como la producción de diplomas, la formación de profesores, el trabajo docente) a través de la producción de discursos que se sustentan y sostienen las comunidades disciplinarias, Lopes (2008) concluye que las asignaturas escolares no son "buenas" o "malas", "correctas" o "incorrectas" en sí mismas, porque son instituciones educativas con las que se negocia el sentido de la política curricular. Así, la intención de los sistemas educativos de romper la disciplinarietà puede resultar inalcanzable si las acciones no son capaces de garantizar el diálogo con las comunidades disciplinarias. En un artículo recientemente publicado, Lopes (2019) aclara, una vez más, que las disciplinas no son intocables, pero subraya que la reorientación de la organización curricular no puede limitarse a cambiar el listado de contenidos, competencias y habilidades, sino que necesita considerar las prácticas discursivas y las identidades docentes. Al final, el autor afirma que la organización disciplinaria no es necesariamente un mal que haya que superar.

En cuanto al segundo rasgo, la homogeneización cultural, al rastrear el documento curricular analizado, mapeé discursos anclados en las teorías educativas críticas, metáforas



que traducen las intenciones socioeducativas y políticas, como la construcción, la ruptura de la mirada, el pilar fundacional, así como la trama de la que es inseparable. Sobre la trama política, ésta se articuló bien durante el proceso de elaboración del DCEPará, con reuniones, encuentros y seminarios preparatorios consultivos, cuyos participantes eran sólo los profesores de la red, es decir, las comunidades disciplinares. La trama política fue excluyente hasta el punto de impedir la participación efectiva de la sociedad civil organizada y de las comunidades tradicionales. Esta es la razón de la homogeneización que promueve el documento, porque no es posible afrontarlo con prácticas jerárquicas, burocráticas y excluyentes como las de esta metodología de elaboración meramente consultiva. Sin embargo, ante la exclusión, la sociedad civil organizada resistió y protestó, ocupando el pleno del Consejo Estatal de Educación, impidiendo la aprobación del documento (se aprobó en otra sesión). El proceso de elaboración y el documento curricular fueron criticados por el Manifiesto en Defensa de la Educación Pública (2018), y hay varias noticias en periódicos y blogs locales que dieron a conocer el conflicto. La lucha contra la homogeneización cultural sólo es posible asegurando la participación efectiva de los grupos excluidos, para establecer un diálogo y escuchar sus demandas culturales y epistémicas.

A pesar de esta metodología de elaboración excluyente, el documento curricular insiste en el discurso de la diversidad, apelando a la valorización cultural, al respeto y al reconocimiento de los saberes, como en pasajes como el siguiente:

Toda política curricular debe tener en la cultura su faro, ya que es el resultado de la selección y producción de conocimientos, de las manifestaciones culturales, de los choques y asociaciones entre las personas, las concepciones del conocimiento y el aprendizaje y las formas de imaginar y percibir el mundo (PARÁ, 2018, p. 99, destacados míos).

Para Mignolo (2005; 2008), la episteme moderno-colonial jerarquiza el conocimiento y el saber, de manera que el conocimiento verdadero y universal es siempre el producido por la racionalidad científica europea. El borrado de las diferencias se materializa en la defensa de la similitud humana, hasta el punto de que todos se consideran iguales en el mundo.

Wallerstein (2004) sostiene que la homogeneización cultural es una estrategia central de borrado de las culturas nativas y de las diferencias, materializada a través de la imposición de políticas culturales estandarizadoras – como las reformas curriculares – en naciones periféricas y semiperiféricas como Brasil; al final, la homogeneización cultural asegura la cohesión social y la acumulación implacable en el sistema-mundo contemporáneo. En el caso brasileño, Gabriel (2015), destaca que el propósito último de un currículo homogeneizador es

unificar la nación a través de una cultura nacional común, y esta intención se realizó mediante un esquema político entre la élite nativa, los empresarios, la derecha política brasileña y los agentes estatales, todos comprometidos con la acumulación de capital.

Todavía desde la perspectiva de la estructura del estado y su conexión con el sistema-mundo moderno/colonial, el estado neutral y objetivo es una ilusión, ya que su pesada maquinaria burocrática con documentos, rituales, normas e intereses definen un poder temible y duradero (WEBER, 1999). La burocracia estatal es fuertemente racional y se centra en el orden y la jerarquía; por ello, se impide que las masas participen en las decisiones porque se las considera irracionales, lo que fomenta la desorganización y diluye la jerarquía.

La mentalidad burocrática, el discurso indolente e improductivo de los agentes estatales condujo a la elaboración del DCEPará, impidiendo cambios efectivos en la organización del conocimiento. Al final, la política de conocimiento del estado de Pará continúa con una identidad política en sintonía con la episteme moderna/colonial del mundo actual, marcada por la globalidad imperial después del 11 de septiembre de 2001, que favorece la educación compartimentada, monolingüe y monocultural.

### **La violencia epistémica y sus efectos en el conocimiento y en las culturas**

Los argumentos de Lopes (2008; 2019) de que las disciplinas no constituyen un problema a superar difieren de la analítica del giro decolonial ya que, desde esta perspectiva, las disciplinas están implicadas en el proyecto de colonización de las Américas. Así, en esta parte, me propongo explorar un poco más esta relación en términos de decolonialidad, utilizando algunas de sus herramientas analíticas. La colonialidad del conocimiento es una de las herramientas centrales, considerada como una estrategia que controla el conocimiento en todo el mundo desde el inicio de la modernidad, imponiendo una episteme particular como universal y estándar a seguir. Ya se han producido muchos estudios sobre las causas y consecuencias de la modernidad, pero los del giro decolonial entretienen un análisis particular e innovador. Entre los intelectuales que integran esta comunidad de argumentación se encuentra Walter D. Mignolo, semiótico argentino que se ha dedicado a entender la episteme moderna/colonial y sus efectos políticos, epistémicos y éticos en América Latina.

Para Mignolo (2008), la modernidad no es un marco temporal, un periodo histórico del que no podemos escapar, sino más bien la narración de un periodo histórico elaborado por quienes se perciben a sí mismos como los verdaderos protagonistas, los europeos. Mignolo (2007) representa la modernidad como una hidra de tres cabezas, argumentando que sólo una

de ellas es visible: la retórica salvacionista. Las otras dos cabezas están ocultas, porque son el lado oscuro de la modernidad: la dominación territorial y la racialización epistémica, objetivos últimos de la colonialidad.

La dominación colonial de las Américas se apoyó en la lógica de las colonialidades (colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad del género), que operan en varios ámbitos, como: el económico, controlando los territorios y las riquezas naturales; el político, controlando la autoridad; el subjetivo, controlando los cuerpos – la etnia, el género y la sexualidad; y el epistémico, a través del control de los saberes y las culturas. En esta cartografía, las colonialidades constituyeron la modernidad, asegurando la continuidad de la acumulación de capital y definiendo las reglas del juego científico, sus bases y sus fundamentos (RIBEIRO, 2019).

La colonialidad del conocimiento se impuso a las naciones colonizadas a través de la violencia epistémica, una acción planificada con el propósito de constituir el conocimiento a partir de la negación de cualquier conocimiento que no sea el europeo y de subjetivar a los pueblos colonizados desde el centro (MIGNOLO, 2007; 2008). En estos poco más de 500 años, esta lógica de dominación ha sufrido cambios superficiales, de modo que la violencia epistémica sigue imponiendo la episteme moderna/colonial, anclada en tres pilares: la teología cristiana de los países ibéricos, la egología cartesiana y la teoría política ilustrada -el liberalismo y el marxismo. Según Mignolo (2005; 2007), esto es así porque la experiencia colonial fue ignorada por Descartes y porque Marx no articuló raza y clase en su lectura de los problemas económicos.

La episteme moderna/colonial se tejió en esta red cuando Europa, sin un imaginario propio, naturalizó las colonialidades, produciendo la diferencia colonial, transformando ciertas diferencias en valores. El conocimiento producido por la teología cristiana, la egología cartesiana y la teoría política ilustrada ocultaban la localización geohistórica y la racialización epistémica a través de una política de conocimiento basada en el borrado de los territorios y la cosmovisión nativa como forma de asegurar la universalidad del conocimiento (MIGNOLO, 2008). Incluso disfrazada de universalismo abstracto, la colonialidad del conocimiento necesita de la retórica salvacionista para justificarse, ya que las desigualdades son problemas molestos resultantes de la aventura colonial de difícil solución. La retórica salvacionista distrae la atención de la violencia epistémica mediante la difusión de discursos que alaban y ensalzan la modernidad por sus supuestos beneficios, como el progreso, la democracia, la libertad y la felicidad para todos, considerados iguales en todo el mundo.

Al defender el universalismo abstracto, la colonialidad del conocimiento difunde el eurocentrismo, que no se refiere a una localización geográfica, sino a la hegemonía de una forma de pensar, el patrón oro que deben seguir las naciones colonizadas para ser consideradas civilizadas. El universalismo abstracto fue sedimentado en Occidente por la teología, la filosofía y las ciencias sociales -estas últimas durante el siglo XIX-, campos de conocimiento nada asépticos que prestaron conceptos y categorías de pensamiento para ser utilizados como armas para imponer representaciones de las Américas como bárbaras, mutilar el pensamiento y silenciar las voces nativas; en una palabra, racializar. Al hacerlo, la colonialidad del conocimiento promovió la exotización y fetichización de la diferencia, imponiendo los valores coloniales a los pueblos nativos, adormeciendo la herida colonial, adormeciendo el dolor con una variedad de analgésicos.

Señalé que la lógica de la racialización tiene dos dimensiones, la epistémica y la ontológica, con el propósito de clasificar a los pueblos colonizados como inferiores por su supuesta dificultad cognitiva para producir conocimiento. Dicha dificultad cognitiva quedaría atestiguada por el hecho de que estos pueblos no dominaban la escritura, no eran cristianos y no hablaban una de las seis lenguas imperiales modernas (portugués, inglés, francés, italiano, alemán, español); por lo tanto, las lenguas nativas se consideran extrañas y/o inadecuadas para el pensamiento racional (teológico o secular). Con esta certeza, la racialización epistémica jerarquizó el saber y el conocimiento, al afirmar que los pueblos de América produjeron y producen sabiduría, y Europa produjo y produce conocimiento universalmente válido (MIGNOLO, 2007). A su vez, la racialización ontológica redujo los diferentes grupos étnicos de las Américas a indios y negros, difundiendo discursos de que éstos no forman parte de la historia y de la humanidad, o mejor dicho, de la propia humanidad: blanca, civilizada y cristiana.

La complicidad entre la colonialidad del saber y la política estatal del conocimiento fue disfrazada por la "identidad disciplinaria", expresada por el hecho de que en América Latina todavía pensamos, analizamos, sentimos, describimos y escribimos desde la excesiva obediencia a los conceptos, categorías, axiomas y métodos europeos, con su cosmovisión monotópica y herméticamente cerrada (MIGNOLO, 2003; 2005; 2008).

Por ello, el debate sobre la episteme moderna/colonial es central para la comprensión del Estado moderno y su estructura organizativa, ya que fue fundado y legitimado "[...] bajo la ilusión de que era un Estado neutral, objetivo y 'democrático' separado de la identidad en la política" (MIGNOLO, 2008, p. 297). Lejos de ser aséptico, el Estado está articulado por una pesada burocracia que asegura la disciplina y el control subjetivo de sus agentes estatales y de

la población. Así, en la contemporaneidad, el Estado neoliberal y globalizado privilegia la continuidad del modelo epistémico europeo, que se garantiza a través de la mentalidad burocrática de sus agentes, encargados de definir el conocimiento oficial, generalmente expresado en una política de conocimiento descontextualizada.

Con estos argumentos, Mignolo (2005; 2008) impugna la sujeción epistémica, señalando además que los griegos inventaron el pensamiento filosófico, pero no el pensamiento. Así, el semólogo argentino representa el desprendimiento de la episteme moderna/colonial, indicando una ruta epistémica ubicada en el reservorio de cosmologías nativas descalificadas en estos más de 500 años. Si nos quedamos estancados en la episteme hegemónica, no visualizaremos otra forma de pensar-hacer-vivir en América Latina. La desobediencia epistémica es, por lo tanto, una responsabilidad política, científica y ética en el trabajo intelectual de nuestra región, que ha registrado una creciente energía de resistencia y desprendimiento de la episteme moderna/colonial, concretándose en pensamientos y acciones decoloniales.

Intercalando el debate epistémico en el ámbito educativo, Castro-Gómez (2007), filósofo colombiano, argumenta que el conocimiento producido y enseñado en las universidades es herencia de los paradigmas coloniales que, al asemejar la ciencia moderna a Dios, la transformaron en verdad universal y absoluta. Este modelo epistémico ha repercutido en los planes de estudio universitarios, de modo que el conocimiento se ha organizado en una estructura disciplinar, arbórea y canónica. Arbórea por la idea de que existe una jerarquía de conocimientos especializados, diferenciados por fronteras epistémicas que no se deben cruzar. Es así porque el fin último del conocimiento no es la aprehensión de lo desconocido, sino la descomposición de la realidad en fragmentos para dominarla más y mejor. Así, las disciplinas materializan la idea de que la realidad necesita ser fragmentada, para que las partes puedan ser intensamente analizadas en la búsqueda permanente de la certeza, del verdadero conocimiento que se sitúa en la esfera incorpórea, en el *cogito*.

Todavía para el filósofo colombiano, Descartes enfatiza que todo lo que proviene de la experiencia corporal – los olores, los sabores, los colores –, constituye un obstáculo epistemológico, por lo tanto, debe ser expulsado del espacio científico; esta es una solución que condena a este conocimiento a habitar la doxa (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Observados desde este punto de vista, los conocimientos ancestrales y las tradiciones culturales autóctonas son vistos como doxa, como un obstáculo epistemológico a superar, porque son considerados exóticos, anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, en una palabra, precientíficos. Este binarismo erige fronteras culturales infranqueables que consolidan la homogeneización.

Otro dispositivo que fija el conocimiento en determinados lugares para facilitar su identificación y manejo es el canon, materializado a través de hábiles estrategias presentes en todas las disciplinas. Entre las estrategias que definen lo que merece ser incluido como conocimiento válido están: remontarse a los orígenes de una determinada disciplina, destacar a sus padres fundadores, los autores que hay que leer (los clásicos), o incluso indicar los temas fundamentales que sólo pertenecen a determinadas disciplinas. Como se puede observar, la episteme moderna/colonial no sólo afecta a la organización del currículo, sino que afecta a las culturas y a los sujetos.

Palermo (2014), también contribuye al debate sobre la relación entre el conocimiento, las culturas y la educación, sin embargo, destacando otro elemento de la episteme moderna/colonial, el pensamiento único. La imposición del pensamiento único ejercido por la colonialidad epistémica permea todos los ámbitos de la vida cotidiana, materializada en el campo de la educación en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta los estudios de posgrado, en un sistema que se retroalimenta, sedimentando distinciones a través de diversas estrategias, como el desconocimiento de los saberes nativos y la producción de subjetividades enjauladas. En este panorama, el desajuste entre los discursos y las acciones pedagógicas ha sido recurrente, pues lo más común es la indolencia y la improductividad del discurso de las instituciones educativas, ya que operan para impedir cambios efectivos en la concepción del conocimiento y en las prácticas educativas.

Explorando la política curricular, Palermo (2014) informa que desde su surgimiento en Europa, en el siglo XIX, su propósito fue formar al ciudadano para las nacientes naciones republicanas, a través de planes y programas que anularon los conocimientos de las naciones preexistentes. En la época contemporánea, el pensamiento único en la educación se manifiesta en la imposición del libre mercado y en las acciones estandarizadoras que silencian a las comunidades tradicionales e invisibilizan al otro, por la vergüenza de su supuesta cultura ruda, de su lenguaje "terrible", lo que genera sordera a lo hegemónico respecto a sus voces y demandas culturales. Ante tales acciones e intenciones, es necesario relativizar el currículo oficial, universal y homogéneo, para reaccionar desde la perspectiva de la descolonialidad del conocimiento, camino posible para la necesaria afección y empatía con la memoria sociocultural de pertenencia y con los saberes ancestrales. Para Palermo (2014), no se trata de dejar de teorizar, sino de hacerlo desde otro lugar, desechando algunas herramientas de la episteme moderna/colonial, atreviéndose a mapear otras experiencias y discursos para la reinterpretación de las culturas locales, porque la pedagogía occidental es incapaz de dar cuenta de las diferencias debido a sus propósitos homogeneizadores.



En este sentido, el Estado debe actuar en la construcción de una sociedad plural en todas sus dimensiones, siguiendo el ejemplo de otros países latinoamericanos. Se trata de una posición ética y política frente a la deshumanización globalizada y la imposición del pensamiento único en la economía, en la episteme y en la educación. Se exige una acción pedagógica diferente que cambie la subjetividad pedagógica eurocéntrica, las representaciones inferiores de la cultura y el conocimiento local, ya que la escuela se ha limitado a difundir discursos sobre la flexibilidad y la diversidad disciplinar, pero al no promover un diálogo amplio, al no escuchar a las comunidades tradicionales, produce y reproduce ideas y acciones excluyentes.

### **La desobediencia epistémica para una política curricular otra**

Las ideas no se pueden matar: sobreviven en los cuerpos porque forman parte de la vida.  
Walter Mignolo (2014).

La política curricular del Estado de Pará impone a los niños, jóvenes, maestros y profesores un conocimiento organizado en la clásica estructura disciplinaria, arbórea y canónica, que tiene como objetivo la homogeneización de la cultura y la garantía de la acumulación incesante en el sistema-mundo moderno/colonial contemporáneo. Para distender el debate sobre otra forma de organizar el conocimiento, me apropio de nuevo de las aportaciones de Mignolo (2005), Castro-Gómez (2005a; 2005b; 2007) y Palermo (2014), con la única intención de lanzar pistas para mover el pensamiento en la dirección de la desobediencia epistémica.

Mignolo (2005) señala la necesidad de aprender a desaprender y reaprender. ¿Pero aprender a desaprender y reaprender qué? Aprender a desaprender los conocimientos eurocéntricos que, recontextualizados en los contenidos escolares, producen y reproducen representaciones estereotipadas e inferiores de las culturas y conocimientos autóctonos, para reaprender a ser y vivir en diálogo con la diferencia. El conocimiento guiado por los principios éticos, políticos y culturales del giro decolonial necesita ser producido a partir del desmantelamiento de las cuatro colonialidades, para permitir a los niños y jóvenes de la escuela básica identificar la herida colonial, reconocer la racialización, las representaciones inferiores y el eurocentrismo para cuestionarlos, potenciando habilidades para pensar desde la política del lugar y la interculturalidad, herramientas capaces de ayudar en el desafío de pensar una justa selección de conocimientos para América Latina y la Amazonia.

La política del lugar es un proceso de reconocimiento de la violencia colonial del pasado y del presente, para tener en cuenta la localidad geohistórica y la fractura del vivir en el Sur global; es capaz de incitar el pensar-hacer-sentir desde el reconocimiento de la historia, las memorias y los saberes ancestrales, para constituir identidades y subjetividades decoloniales. América Latina es un lugar de culturas vivas, producidas por mujeres y hombres que reaccionan y luchan en busca de alternativas a las políticas coloniales y por el buen vivir en la región (MIGNOLO, 2005). La interculturalidad, por su parte, nació en los Andes y es una noción introducida por los intelectuales indígenas para reclamar derechos epistémicos en el contexto de los proyectos coloniales. Intercultura significa interepistemología, un intenso diálogo entre cosmologías no occidentales (afro, indígena, mestiza, asiática, árabe-islámica, entre otras) y occidentales. El diálogo intercultural es una estrategia ético-política que pone en juego tanto la razón universal como la razón local, promoviendo una episteme mestiza que constituye otros sujetos, capaces de leer y traducir el encuentro colonial y sus efectos.

En cuanto a la estructura disciplinaria rígida y compartimentada del conocimiento en las instituciones educativas, Castro-Gómez (2005a; 2007) ha evidenciado la genealogía de este *modus operandi* que reverbera en la educación. Teniendo en cuenta que vivimos en un mundo complejo, la práctica interdisciplinaria propuesta exhaustivamente como forma de superar la compartimentación no logra su propósito, ya que se limita a intercambiar información entre diferentes disciplinas, dejando intactos sus fundamentos. La acción capaz de desfragmentar la compartimentación y promover el diálogo entre conocimientos y entre culturas es la transdisciplinaria, una episteme emergente que se convierte en un puente para el diálogo transcultural entre conocimientos, ayudando al intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y los conocimientos autóctonos. En este sentido, la transdisciplinaria es capaz de intervenir en la estructura disciplinaria, arbórea y canónica, permitiendo la experimentación con estructuras rizomáticas, manifestadas en redes disciplinarias y/o ensayos transculturales.

En Brasil, históricamente el currículo ha sido narrado por el colonizador y subordinado al canon europeo que transmite un conocimiento supuestamente objetivo, lo que tiene efectos crueles en las identidades y subjetividades de los niños y jóvenes (COSTA, 1998). Sin embargo, hay algunas propuestas educativas en movimiento, como la educación bilingüe para las escuelas indígenas, la educación quilombola, la educación en los espacios de los movimientos sociales, como la que propone el Movimiento Sin Tierra. En este terreno abierto, es necesario seguir tensando para distender el espacio curricular, desafiando la

estructura disciplinaria, el canon y el monoculturalismo de las políticas curriculares nacionales y locales, proponiendo otra forma de organizar el conocimiento.

Concluyo argumentando que el currículo como arena de producción de significados, terreno de luchas entre teorías y cosmovisiones, permite negociar entre los intereses del Estado y de la sociedad civil, si se tiene en cuenta el equilibrio entre el conocimiento científico y el ancestral. Una política curricular que rechace la objetivación del lugar, del otro y de los saberes ancestrales, que supere la retórica de la valoración de la diversidad, de las prácticas interdisciplinarias y de la participación, necesita promover redes interculturales y transdisciplinarias de conocimientos.

### **Consideraciones provisionales**

La etnografía multilocal fue el arte de hacer que permitió seguir el discurso, las metáforas y la trama del Documento Curricular del Estado de Pará, identificando conflictos y resistencias. Fue posible seguir dos rasgos llamativos de la DCEPará que hicieron inconsistente esta propuesta curricular, en la medida en que mantiene la clásica estructura disciplinaria, arbórea, canónica y homogeneizadora, a pesar de su crítica a la compartimentación del conocimiento y a los discursos sobre la diversidad y la participación, sin embargo, como dije, la sociedad civil organizada y las comunidades tradicionales fueron excluidas del proceso de elaboración del documento curricular. En definitiva, esta política curricular traduce los deseos políticos de los grupos hegemónicos dentro y fuera del país que pretenden mantener la identidad disciplinar con la episteme moderna/colonial y borrar las culturas minoritarias del mapa del sistema-mundo.

En términos del giro decolonial, el DCEPará expresa una política estatal de conocimiento que obedece a la episteme moderna/colonial, porque los agentes estatales se han comprometido con las exigencias del sistema-mundo. A pesar de la breve contextualización, la noción de currículo como construcción social es coherente con algunas críticas a la compartimentación del conocimiento, la indicación de romper la mirada al ver el conocimiento moderno, buscar la visibilidad del conocimiento popular, la estructura disciplinaria, arbórea y canónica, y la homogeneización cultural lo hacen incoherente.

Otra organización del conocimiento es posible, sin embargo, es imprescindible practicar la desobediencia epistémica, una reacción capaz de desarticular la compartimentación, el canon y la homogeneización excluyentes. No se trata de producir conocimiento a partir de un simple desprendimiento de la episteme colonial, sino de

entrelazar diferentes racionalidades para restaurar historias, memorias y subjetividades colonizadas, a través del diálogo transdisciplinario e intercultural. A partir de las insinuaciones del giro decolonial, visualizo la posibilidad de un currículo decolonial capaz de incitar al diálogo intercultural entre los saberes occidentales y los saberes ancestrales, para recontextualizarlos en el conocimiento escolar para una forma diferente de pensar-vivir en América Latina y la Amazonia.

## REFERENCIAS

ABRAMS, P. Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. *In*: ABRAMS, P.; GRUPTA, A.; MITCHELL, T. (Eds.). **Antropología del estado**. México: FCE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais 1- perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005a.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La Hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en la nueva granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005b.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, S. A. P. **O cânone literário no material didático do Ensino Médio**. 2008.

Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_sandra\\_aparecida\\_pires\\_franco.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sandra_aparecida_pires_franco.pdf) Acesso em: 05 out. 2019.

GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez., 2015.

LOPES, A. C. Porque somos tão disciplinares? **Educação Tempo Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out., 2008.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 59-75, jan./mai., 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, mai./jun./jul./ago., 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out./dez., 2014.

MARCUS, G. Etnografía en/el sistema mundo: el surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

MARCUS, G.; FISHER, M. **La antropología como crítica cultural**: um momento experiencial en las ciencias humanas. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales S.A., 2000.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 22, p. 11-41, 2008.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. *In*: BORSANI, M. E. B.; QUINTERO, P. (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MUZZOPAPPA, E.; VILLALTA, C. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 47, n. 1, p. 13-42, 2011.

PALERMO, Z. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. *In*: BORSANI, M. E. B.; QUINTERO, P. (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: CEE, 2018.

RIBEIRO, J. O. S. Produção generificada do brinquedo de miriti: marcas de colonialidade. **Revista Cocar**. Belém, v. 13, n. 25, p. 136-159, jan./mar., 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2004.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo/Brasília: Editora UnB, 1999. v. 2.

ZABALA, M. E. Hacer estudios etnográficos en archivos sobre hechos sociales del pasado. La reconstrucción de la trayectoria académica y religiosa de Monseñor Pablo Cabrera a través de los archivos de la ciudad de Córdoba. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, p. 265-282, jan./jun., 2012.

ZARIAS, A. Os tempos da etnografia, da pesquisa em arquivos e processos judiciais. **Anais do Seminário Quando o campo é o arquivo**: etnografias, histórias e outras memórias guardadas, Rio de Janeiro, 2004. Rio de Janeiro: CPDOC/LAH/IFCS/UFRJ, 2004.

### Cómo referenciar este artículo

SEIXAS RIBEIRO, J. O. Siguiendo las huellas de epistemas modernos/coloniales en el Documento Curricular del Estado de Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1882-1901, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13277>

**Enviado el:** 03/02/2020

**Revisiones requeridas el:** 27/11/2020

**Aprobado el:** 16/12/2020

**Publicado el:** 01/07/2021