

Marcas de uma “pedagogia decolonial” na formação inicial de professores: estudo de casos

Jardilino, José Rubens Lima ¹

Silva, Ricardo Alisson Carvalho ²

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a formação de professores na perspectiva decolonial buscando as dimensões constitutivas de dois cursos de licenciaturas em universidades públicas brasileiras, que apresentam marcas e buscas de uma “pedagogia decolonial”. Foram objetos da pesquisa dois estudos de caso, os cursos: Formação Intercultural para Educadores Indígenas (UFMG), e Educação do Campo (UFPA). A pesquisa, por meio da análise documental, encontra aspectos que remetem à emergência de uma “Pedagogia Decolonial”. Para consecução da pesquisa se utilizou como referência básica os teóricos da Rede Modernidade/Colonialidade, entre eles, Quijano (1992, 2005, 2010), Mignolo (1998, 2003, 2010, 2014), Walsh (2008, 2009, 2013) e outros. Utilizou-se como fundamento teórico a concepção freireana de formação, entendendo quanto o seu pensamento está implicado nessa pedagogia Outra. A metodologia é de natureza qualitativa utilizando-se um corpus documental por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os achados da pesquisa sinalizam que os cursos apresentam contrapontos que subvertem a pedagogia moderna revelando traços de uma “Pedagogia Decolonial”. Mas, no cômputo geral, encontra-se aspecto que demonstra a reprodução e submissão à colonialidade do saber, especialmente pela análise das suas referências bibliográficas.

Palavras-chave: formação inicial de professores; pensamento decolonial; pedagogia decolonial.

Marks of a “decolonial pedagogy” in initial teacher training: case studies

ABSTRACT

This text presents research on teacher training from a decolonial perspective, seeking the constitutive dimensions of two degree courses in Brazilian public

¹ Universidade Federal de Ouro Preto. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. Email: jrjardilino@ufop.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553193188710422>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>.

² Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação pela UFOP. Professor e supervisor pedagógico do Ensino Fundamental I e Membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI (Formação e Profissão Docente) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Email: ricardoalissoneducador@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2036725028180105>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3158-3171>.

universities, which present marks and searches of a “decolonial pedagogy”. Two case studies were objects of research, the degrees: Intercultural Training for Indigenous Educators (UFMG), and Rural Education (UFPA). The research, through document analysis, finds aspects that refer to the emergence of a “Pedagogy Decolonial”. To carry out the research, the theorists of the Modernity/Coloniality Network were used as a basic reference, including Quijano(1992, 2005, 2010), Mignolo (1998, 2003, 2010, 2014), Walsh (1998, 2003, 2010, 2014), and others. Freire's conception of training was used as a theoretical foundation, understanding how much his thinking is involved in this Other pedagogy. The methodology is of a qualitative perspective using a documentary corpus through Content Analysis (Bardin, 2016). The research findings indicate that the degrees present new elements that oppose Modern Pedagogy, revealing traces of a “Decolonial Pedagogy”. But, overall, there is an aspect that demonstrates the reproduction and submission to the coloniality of knowledge, especially through the analysis of its bibliographical references.

Keywords: initial teacher training; decolonial thinking; decolonial pedagogy.

Huellas de una “pedagogía decolonial” en la formación inicial de docentes: estudio de casos

RESUMEN

Este texto presenta un estudio sobre la formación docente desde una perspectiva decolonial, buscando las dimensiones constitutivas de dos cursos de pregrado en universidades públicas brasileñas, que presentan marcas y búsquedas de una “pedagogía decolonial”. Dos estudios de caso fueron objeto de esta investigación, los cursos: Formación Intercultural de Educadores Indígenas (UFMG), y Educación Rural (UFPA). La investigación, a través del análisis documental, encuentra aspectos que remiten al surgimiento de una “Pedagogía Decolonial”. Para llevar a cabo la investigación se utilizó como referente básico a los teóricos de la Red Modernidad/Colonialidad, entre ellos Quijano (1992, 2005, 2010), Mignolo (1998, 2003, 2010, 2014), Walsh (2008, 2009, 2013) y otros. Se utilizó como fundamento teórico la concepción de formación de Freire, comprendiendo cuánto su pensamiento está involucrado en esta pedagogía ‘Otra’. La metodología es de carácter cualitativo utilizandose de un corpus documental a través del Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Los hallazgos de la investigación indican que los cursos presentan contrapuntos que subvierten la pedagogía moderna, revelando rastros de una “Pedagogía Decolonial”. Sin embargo, en general, hay aspectos que evidencian la reproducción y sometimiento a la colonialidad del saber a través del análisis de sus referencias bibliográficas.

*Palabras clave: formación inicial docente; pensamiento decolonial; pedagogía
decolonial.*

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm ocasionado diversos desafios à educação e, sobretudo à educação escolarizada. O profissional da educação se encontra em meio a múltiplos desafios que afetam, cotidianamente, seu fazer/ser profissional, desde as questões das novas configurações do alunado, das demandas advindas das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos referenciais curriculares até as questões da formação inicial, da carreira e do desenvolvimento profissional, entre outras. Nesse cenário, o pensamento pedagógico tem buscado reconfigurar-se para poder estar à altura das demandas que se apresentam.

Os tempos mudaram e o pensamento pedagógico no Brasil continua norteado pelo paradigma moderno de base colonizadora. Fazer brechas nas paredes deste edifício da modernidade, chamado pensamento pedagógico, que tem norteado há séculos a educação brasileira, não é tarefa simples. A questão que se apresenta como crucial é que a saída desse esgotamento do modelo educacional moderno passa necessariamente pela construção de um paradigma Outro. Nesse sentido, o pensamento decolonial tem se revelado um horizonte promissor e a partir do qual se vislumbram as denominadas ³“Pedagogias Decoloniais”. É o que se defendeu na pesquisa que apresentaremos resumidamente neste artigo.

Nesse contexto, e à luz do pressuposto decolonial, constata-se que, historicamente, o pensamento pedagógico brasileiro tem sido balizado pela racionalidade moderna colonizadora de base europeia, isto é, uma pedagogia moderna esboçada no seio do colonialismo para atender aos preceitos coloniais na constituição desse humano Outro colonizado, explorado, negado na sua subjetividade, na sua episteme, na sua cultura etc. e que, portanto, historicamente tem sido invisibilizado na figura do oprimido (Freire, 2000).

Conforme assinala Grosfoguel (2007), o conhecimento tornou-se

³Para Walsh, o pedagógico decolonial diz respeito a “pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivam el desordem absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad” (Walsh, 2013, p. 31).

indispensável no processo de subordinação e subalternização do Outro colonizado. A colonialidade, para além do colonialismo, se fez presente na mentalidade do colono e, como consequência, no seu modo de ver e pensar a si mesmo e de estruturar suas diferentes dimensões da vida, entre as quais se situa o pensamento pedagógico que está enraizado na excludente racionalidade moderna.

Neste contexto, as categorias analíticas do pensamento decolonial e seus desdobramentos teórico-metodológicos pedagógicos têm se apresentado como veredas promissoras para pautar novas rotas pedagógicas comprometidas com outro projeto de ser humano e de sociedade para além do cânone moderno no âmbito sócio-político e econômico. Uma “Pedagogia Decolonial” transforma-se num instrumento potente de resistência e luta frente ao império cognitivo implementado pela modernidade colonial eurocêntrica (Santos, 2019).

Urge pautar itinerários educacionais a partir dessa episteme pedagógica Outra, isto é, das epistemologias inferiorizadas e marginalizadas pela epistemologia pedagógica colonial moderna. Assim, acredita-se que os pressupostos filosófico-pedagógicos de Freire (Jardilino, 2008; Jardilino e Soto-Arango, 2020) sejam uma das grandes referências educacionais que emergiu no século passado no Sul Global epistêmico como contraponto ao projeto pedagógico moderno colonialista do Norte Global epistêmico.

Ressalta-se que o trabalho realizado não teve a intenção de negar a herança positiva deixada pela modernidade, acima de tudo da modernidade crítica, que aborda as relações entre educação e sociedade, reflexões apontadas nos trabalhos de (Althusser, 1983), (Bourdieu e Passeron, 1975), (Bourdieu, 1999), (Silva, 1992), (Apple, 1989), Giroux, 1983, 1986, 1987, 1988), (Saviani, 1983), (Forquin, 1993), (Santomé, 1995), (Foucault, 2014), (Marx *Apud* Manacorda, 1991) e tantos outros que fizeram uma crítica radical às dimensões estruturantes do pensamento educacional moderno, mas ainda assim o fizeram a partir do paradigma moderno, sem levar em consideração outras epistemes fora do cânone moderno. O que se busca, em última instância, é a pluralidade epistemológica em que os diferentes saberes de diversas tradições sejam reconhecidos e legitimados (Santos, Meneses, 2010). A convergência desses saberes nos habilita a lidar melhor com os desafios que nos acometem no campo social, político, educacional, cultural etc.

Nesta perspectiva, acredita-se que um significativo passo rumo à construção de outros arranjos educativos que se contrapõem à lógica pedagógica hegemônica colonialista passa, necessariamente, pelos cursos de

formação inicial de professores. Contudo, observa-se, grosso modo, que os cursos de formação inicial para professores têm sido marcados por essa racionalidade moderna colonial. Uma colonialidade que tem atravessado o tempo para além da extinção do colonialismo (Quijano, 2005) e se faz presente nas estruturas curriculares, pedagógicas, temporais, espaciais etc. dos cursos de formação de professores.

Deste ponto de vista, as questões que se colocam são: a) O pensamento pedagógico vigente tem sido capaz de dar respostas satisfatórias aos desafios apresentados na contemporaneidade? b) Seria ele, também, parte da problemática?

A partir desse panorama geral, a pesquisa focalizou um olhar investigativo em dois cursos de formação inicial de professores, como *locus* empírico: O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará e o curso Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais. Partiu-se para a análise dos cursos com a provocativa questão problema: Existem traços perceptíveis nos cursos de formação inicial de professores nas universidades pesquisadas que nos revelem elementos de uma “Pedagogia Decolonial”?

O itinerário metodológico se coloca como o percurso estabelecido para responder a problemática do estudo, bem como desenvolver uma discussão teórica sobre o método da pesquisa em educação, as instituições envolvidas, o levantamento, tratamento e análise dos dados e, enfim, a fundamentação do trabalho.

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, para auxiliar na localização dos dados. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta abrangeu leitura e análise de livros, estudos, teses, dissertações e artigos que tiveram como referência analítica os seguintes indicadores: a) Reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos, b) Pedagogia da Alternância, c) Temas geradores, d) Valorização do corpo, e) Reconhecimento das memórias coletivas, f) Valorização da terra, g) Compartilhamento dos processos decisórios e das atividades, h) Processos avaliativos democráticos, i) Existência de autores do Sul Global nas referências bibliográficas.

Todo material levantado foi submetido a uma triagem, no intuito de criar um plano de leitura mais adequado ao tema da pesquisa organizada em um *corpus* documental de ambos os cursos composto pelos documentos: Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular suas Ementas e Referências Básicas e

Complementares.

A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa, que se utiliza de técnicas analíticas com diferentes interpretações baseadas na hermenêutica (Gunther, 2006), objetivando uma compreensão profunda dos conteúdos, a fim de desvendar os significados contidos no objeto de estudo. Entre as diferentes técnicas analíticas para a interpretação de textos documentais encontra-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2008), utilizada na pesquisa.

Para tanto, utilizou-se como instrumental analítico os pressupostos teóricos do pensamento decolonial, sobretudo em seu viés pedagógico onde se encontrou em Walsh (2005) sua maior expressão. Evidenciaram-se suas contundentes inferências acerca do pensamento pedagógico de Paulo Freire que na visão da autora apresenta, no cerne de sua obra, elementos de uma “Pedagogia Decolonial”.

Nesse contexto, a Pedagogia Decolonial se traduz num forma de luta e resistência de cunho teórico metodológico nos diferentes tempos e espaços educativos cujo objetivo maior é ajudar a construir uma sociedade global mais justa e mais humana. Conforme Walsh, para que ocorra a decolonização é preciso que docentes, intelectuais e ativistas participem do processo de politização do sujeito, rompendo com as relações de colonialidade, Segundo Walsh: “Educación política significa abrir las mentes, despertar las masas [...]” (2009, p. 28). Nesse contexto, o potencial da ação pedagógica para a transformação e reconstrução de um novo modo de viver, poder e saber no mundo é uma estratégia altamente eficaz de resistência e luta decolonial.

Os documentos analisados das universidades pesquisadas nos apontam elementos eficazes rumo ao que se tem denominado de Pedagogia Decolonial. A escolha dos documentos supracitados foi feita tendo como base o princípio de que os mesmos se apresentam como eixo estruturante do processo pedagógico vivenciado numa instituição de ensino, sobretudo quando se trata da formação inicial de docentes.

Do pensamento decolonial à uma pedagogia decolonial e as contribuições de Paulo Freire

O que se entende por decolonialidade e como esta categoria sociológica está implicada num projeto de libertação do ser humano? Quais são os pressupostos teórico-metodológicos de uma “Pedagogia Decolonial” pautados no pensamento decolonial?

Pensar a denominada “Pedagogia Decolonial” implica, *a priori*, revisitar o movimento teórico que deu origem à mesma, significa revisitar a ⁴Rede Modernidade/Colonialidade, e ao revisita-la, compreender o que é o pensamento decolonial e a partir dos seus pressupostos teóricos contextualizar o que se tem chamado de “Pedagogia Decolonial”.

Apoiados em (Grosfoguel, 2014) utilizou-se o termo “rede” em vez de grupo para denominar tal movimento. De acordo com esclarecimento do próprio autor:

Primeiro, gostaria de esclarecer que não existe um grupo de modernidade/colonialidade, isso é uma ficção. Por favor, escreva como estou dizendo. É uma grande ficção, não existe tal coisa. O que existe é uma rede, e é uma rede muito frágil. As pessoas acreditam que este é um grupo e que pensamos igual. Não, aqui ninguém pensa igual. A rede é heterogênea e em seu interior existem fortes críticas (Grosfoguel, 2013, p. 42).

Para o autor, a expressão “rede” define melhor esse coletivo de intelectuais que têm pensado a questão da colonialidade e seu avesso a decolonialidade.

Entre os principais representantes da Rede M/C, menciona-se Catherine Walsh, Zulma Palermo, Aníbal Quijano (falecido em 31 de maio de 2018), Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez. O que é a Rede Modernidade/Colonialidade (RM/C)? Quais têm sido seus pressupostos teóricos básicos?

A ⁵RM/C nasce de uma ruptura epistemológica de alguns intelectuais, entre eles Walter Mignolo, com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Para Mignolo, (1998), o grupo, ao analisar, criticar e fazer proposições pós-coloniais acerca das relações coloniais vivenciadas na América Latina continuou aprisionado ao cânon europeu; Em outras palavras, continuou refém dos estudiosos cujo *lôcus* de enunciação ainda é a Europa e

⁴O grupo modernidade/colonialidade é um grupo latino-americano de investigação, que compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI. Dentre os autores desse grupo, podemos destacar as presenças de Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro Gomez, Maria Lugones, Catherine Walsh dentre outros. Ver mais em Ballestrin, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

⁵A partir daqui utilizaremos a sigla RM/C.

sua tradição colonizante de falar do Outro a partir de si mesma. Mignolo introduz em sua análise a categoria “geopolítica do conhecimento”, para o autor, a narrativa moderna eurocentrada “está localizado numa geo-política do conhecimento imperial epistêmico [...]” (Mignolo, 2004, p. 699). De um lado, os ditos civilizados; civilizados na economia, na política, na cultura, na educação etc. De outro, os considerados primitivos cujo *modus vivendi* é atrasado e que, portanto, requer uma contundente ação modernizadora/civilizadora por parte dos que se colocaram e, ainda, se colocam como portadores do progresso e da racionalidade universal.

Ora, a geopolítica do conhecimento é colonizadora e é imposta pela diferença colonial epistêmica da superioridade dos imperialistas na inferiorização dos povos conquistados e subjugados. De acordo com Mignolo a geopolítica do conhecimento:

Tem sido enquadrada [...] pela lógica que lhe subjaz: a colonialidade do poder. [...] trata-se da recusa e o repúdio de lógicas e racionalidades estranhas ou perigosas, de modo a sustentar o projeto ascendente da modernidade, através da colonialidade do poder [...] (Mignolo, 2004, p. 681-682).

Deu-se, então, a substituição de conhecimentos regionais pelos conhecimentos advindos da metrópole, com o objetivo de, aos poucos, apagar o conhecimento que era visto como inferior (Mignolo, 2004). Outro pensador que se contrapõe a lógica colonial é o argentino Enrique Dussel. Para Dussel (1995) a civilização moderna considera-se a mais desenvolvida, superior; Esse senso de superioridade a “obriga” “desenvolver” (civilizar, elevar, educar) as civilizações primitivas, bárbaras, subdesenvolvidas.

A RM/C nasce, oficialmente, em 1998, a partir da dissolução de alguns membros e, em seguida, da própria desintegração do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Castro Gomes e Grofoquel (*apud* Mota Neto, 2016) fizeram uma linha do tempo das datas marcantes que levaram a constituição do grupo. A partir do ano de 1998, num evento organizado por Edgardo Lander, na Universidad Central de Venezuela (Caracas), com apoio da CLACSO, reuniu nomes como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil. Ainda em 1998, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, da State University of New York, promoveram em Binghamton o congresso internacional *Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a post disciplinary dialogue*, com participação de Quijano, Wallerstein, Dussel e Mignolo.



Nos anos seguintes, uma série de outros eventos aconteceu envolvendo os intelectuais que se identificaram com os pressupostos do pensamento decolonial entre as quais Zulma Palermo, Freya Schiwy e Catherine Walsh, intelectual que, no ano de 2006, promoveu uma reunião da rede na Universidad Andina Simón Bolívar.

A RM/C foi se organizando, aos poucos, a partir de múltiplos eventos (seminários, congressos, publicações, etc.). Segundo Arturo Escobar, antropólogo colombiano e membro da RM/C, “a genealogia de pensamento do grupo, entre outros aspectos, abrange vários momentos de rupturas e continuidades com outros movimentos/grupos” (2003, p. 53).

Ainda conforme Escobar a RM/C agrega todos os requisitos teóricos, analíticos, utópicos que conferem à mesma identidade própria e a faz ser uma forte porta voz das ciências sociais na América Latina rumo à esse paradigma Outro.

Dussel introduz na discussão deste “paradigma Outro” em construção o conceito de transmodernidade. Segundo Mota Neto:

Não se trata da negação pura da modernidade e de sua racionalidade. Dussel não critica a razão moderna como razão. A transmodernidade enseja um pensamento que, articulado a partir da exterioridade do sistema, a partir da razão do “Outro” negado, é capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo, inclusive as europeias, que verão seu pensamento ser subsumido, isso é, incorporados em seus aspectos positivos, mas negado enquanto mito sacrificial (2016, p. 81-82).

Para Ballestrin (2013) “A trans-modernidade de Dussel propicia “a pluriversalidade como projeto universal” de Mignolo (2010, p. 17). Desprendimento, abertura, *de-linking*, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas são estratégias para a decolonização ou descolonização epistemológica” (Ballestrin, p. 13).

De acordo com Mignolo:

El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trama, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien pueble hablar de derechos humanos y de convivialidad – cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han

impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta, que en esse momento, tienen que “reaprender a ser” (2003, p. 20).

Os autores deste artigo comungam da ideia de que a construção histórica desse paradigma Outro passa também, e, necessariamente, por aquilo que Mignolo denomina de diferença colonial e pensamento fronteiriço.

Segundo Mignolo “a diferença colonial é o espaço onde as histórias locais inventam e implementam os projetos globais, o espaço em que estes projetos são adaptados, adotados, rejuntados, integrados ou ignorados” (Mignolo, 2012, p. 25). É, portanto, o espaço onde a restituição do conhecimento subalterno ocorre, onde também o “ocidentalismo”, como imaginário abrangente do mundo moderno/colonial, foi articulado e onde o pensamento de fronteira está emergindo.

O que se almeja é o reconhecimento de outras epistemologias produzidas pelos povos subalternizados, cujos saberes foram e continuam sendo inviabilizados, inferiorizados, periferizados dentro de uma matriz hierárquica de poder de cunho global, cuja Quijano (1992) denominou de colonialidade do poder.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano a colonialidade do poder diz respeito a um padrão global de poder nascido com a colonização das Américas e que se estrutura e se retroalimenta numa teia heterogênea de poder, as assimetrias de raças, gênero e trabalho, objetivando o domínio de uns povos sobre os outros. Em seu texto *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* (Quijano, 1992), o autor apresenta a tese de que a colonialidade não é o outro da modernidade, mas, sim, sua face oculta, sombria. A colonialidade seria então constitutiva da modernidade e não derivativa.

De modo imperativo, pode-se afirmar que o capitalismo mundial, nascido na exploração da América Latina, foi, desde sua origem, colonial/moderno e eurocentrado.

Além disso, para Quijano a colonialidade se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, e que opera em diferentes dimensões da existência cotidiana. O poder se traduz numa teia de relações de exploração/dominação/conflito articuladas em função da disputa pelo controle das diferentes esferas da vida social: o trabalho e seus produtos; a natureza e seus recursos de produção; o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; a autoridade e seus instrumentos (de coerção em

particular) para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (Quijano, 2007).

Outra categoria de análise fundamental dentro do pensamento decolonial é a colonialidade do saber, ao apresentar tal categoria (Lander, 2005), se refere ao poder epistêmico da Europa que, a partir do sistema-mundo moderno, expressa a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimento. Desse modo, toda produção de conhecimento para “além dos muros” da Europa são considerados de natureza inferior e não merecem crédito. Para Lander, *apud* Mota Neto:

As principais vertentes do pensamento hegemônico elaborado sobre e a partir da América Latina podem ser caracterizados como coloniais/eurocêntricos. Para além da diversidade de orientações teóricas e dos seus vários contextos históricos de produção, é possível identificar (...) e um conjunto de saberes hegemônicos que concorrem para a legitimação de uma ordem social injusta e excludente que caracteriza as sociedades latino-americanas (Lander *apud* Mota Neto, 2016, p. 92-93).

Pode-se afirmar que o discurso eurocêntrico visa pensar e organizar a totalidade do tempo e do espaço para todos os povos colonizados a partir do ponto de vista de sua própria experiência. Para Lander (2005) as ciências sociais no mundo ex-colonial tem servido para estabelecer a superioridade da Europa.

Segundo (Santos e Meneses, 2010), as forças políticas, econômicas e militares do colonialismo e do capitalismo do ⁶Norte Global se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos isto é, aos povos do Sul Global. “Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (Santos e Meneses, 2010, p. 17).

Outra categoria de análise é a denominada colonialidade do ser, cuja foi usada inicialmente por (Mignolo, 2003, 2014), mas é Maldonado-Torres quem

⁶Geopolítica do Norte Global é uma expressão utilizada pelo intelectual Boaventura de Sousa Santos, que é originário de Portugal. Essa expressão denota que todas as formas de organização das sociedades do Norte Global são vistas como superiores. A constituição mútua do Norte e do Sul, e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanece presa à persistência das relações capitalistas e coloniais. No Norte global, os “outros” saberes, além da ciência e da técnica, foram produzidos como não existentes ou reduzidos a dados locais, sendo deste modo radicalmente excluído da racionalidade moderna, ou seja, o Norte representa o avanço em termos de construção de conhecimentos e de sociabilidades, enquanto que o Sul é considerado atrasado. Ver mais em Santos, Boaventura de Sousa. *Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

busca fundamentá-la e, para isso, recorre a Fanon para elucidar tal categoria:

Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é um preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês (Fanon *apud* Maldonado-Torres, 2008, p. 132).

O que Maldonado-Torres quer transmitir a partir do argumento de Fanon? Para o autor, em meio às relações assimétrico-hierárquicas de poder e saber impostas aos povos subjulgados, subalternizados e inferiorizados pela colonialidade moderna eurocentrada operou-se na dimensão ontológica uma autodesvalia, autodesvalorização, e, portanto, um complexo de inferioridade no colonizado. Isto é, o ser é colonizado na sua constituição enquanto ser e passa a pensar e agir como um ser inferior em relação ao outro, cujo é tomado como “objeto de desejo” a ser buscado.

Fanon continua:

Eu começo a sofrer por não ser branco no mesmo grau que o homem branco impõe a discriminação em mim, faz de mim um nativo colonizado, rouba-me todo valor, toda individualidade, diz-me que sou um parasita no mundo (Fanon, *apud* Maldonado, 2008, p. 28).

Maldonado-Torres recorre a Fanon por ver em seus escritos a expressão daquilo que a modernidade colonizadora tem operado na estrutura do ser. A lógica intrínseca do projeto colonizador moderno foi, desde o início, criar duas humanidades: de um lado, os humanos (os europeus e tudo aquilo que produzem); do outro, os sub-humanos (africanos, americanos, asiáticos e tudo aquilo que produzem).

E, desse panorama geral acerca do pensamento decolonial apresentado, aqui, de modo breve é que vai surgir, a partir de uma das grandes intelectuais de nosso tempo, Catherine Walsh, a articulação sistemática entre o pensamento decolonial com o pensamento pedagógico.

Em sua linha de raciocínio, Walsh afirma que a Abya Yala (intitulada pelos invasores/colonizadores de América) vem sofrendo múltiplas opressões ao cabo dos mais de cinco séculos; A autora busca referências em Santos (2010), Quijano (2008), Lander (2005) entre outros, para mostrar as diferentes faces da colonialidade, “o lado obscuro da modernidade”, como salienta Quijano.

A autora reconhece que, desde os primeiros momentos da invasão, houve projetos insurgentes (econômicos, políticos, religiosos, epistemológicos etc.) por parte dos povos originários, que se opuseram aos colonizadores de modo incisivo, resistente e persistente.

Walsh recorre à fala da líder indígena Dolores Cacuango, conhecida como Mamá Dolores ativista equatoriana pioneira no campo da luta dos direitos indígenas e camponeses, falecida em 1971, para dizer da força do projeto decolonial que sempre esteve em curso nessas terras invadidas: “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo” (Walsh, 2008, p. 67).

Para a autora, nesse limiar do século XXI, a profunda crise do sistema capitalista e de seu projeto civilizatório, pautados na modernidade colonial de base eurocêntrica, apresenta uma oportunidade ímpar de ressurgimento e afirmação dos projetos decoloniais (originados das lutas e resistências dos povos subalternizados/inferiorizados/inviabilizados pelo colonialismo), rumo à construção de outra sociedade/mundo possível.

A autora inspira a refletir sobre pedagógico decolonial afirmando:

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización (Walsh, 2013, p. 64).

É importante ressaltar que Walsh, ao vincular o pedagógico e o decolonial ela o faz apontando uma pedagogia não restrita aos espaços escolares; Walsh cita Freire para balizar sua fala: “Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2008, p. 77).

A autora, respaldada, também, em Alexsander propõe um alargamento na compreensão da pedagogia; “Pedagogías entendidas de manera múltiple”, como salienta Alexsander (2005). Pedagogias múltiplas capazes de “Sulear” (Santos, 2019) novas lutas rumo à contínua construção do projeto decolonial nas diferentes facetas do viver humano.

Walsh continua nos desconcertando, nos fazendo avançar na compreensão de suas ideias indagando: “O que implica pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente? (Walsh, 2008, p. 157)”.

Observa-se que Walsh encontra, em Freire, o potencial político-pedagógico/pedagógico-político para referendar reflexões acerca das pedagogias decoloniais.

A partir da análise da obra de Freire, Walsh constata que suas reflexões foram, num primeiro momento, perpassada pelo recorte de classe, ao analisar o processo de opressão/dominação presente na sociedade capitalista, mas que, em seus últimos escritos, Freire alarga sua compreensão começando a pensar a questão da dominação, também, na perspectiva de gênero e de raça. Conforme Walsh:

Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza (2013, p. 180).

Walsh afirma que encontramos em Freire perspectivas teórico-metodológicas do pensamento/projeto decolonial, sobretudo ao ter incorporado em muitos de seus escritos categorias de análise de Fanon acerca do processo de dominação.

Na mesma linha de raciocínio confrontando o pensamento único fundamentado na perspectiva colonial, Walsh (2008, 2009, 2013) explica que o projeto de decolonização é tão antigo quanto à própria colonização moderna, pois surgiu como movimento de resistência, de subversividade, de insurgência.

Walsh assinala que a proposta de uma “Pedagogia Decolonial” centradas no Sul encontra em Freire um solo fértil por meio do qual é possível inaugurar estratégias pedagógicas decoloniais que se contrapõem à colonialidade eurocêntrica do saber que se impôs aos povos subjugados e marginalizados a partir da colonização europeia. Em sua obra prima Freire afirma:

Na visão “bancária da educação”, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (2000, p. 58).

Pode-se afirmar que as bases epistemológicas da educação tradicional bancária denunciada por Freire está calcada na colonialidade do saber eurocêntrico que fundou as pedagogias tradicionais.

Sem dúvida, a produção filosófico-pedagógica de Freire é inegável como instrumento de resistência e luta no confronto com a colonialidade ainda presente em nossas estruturas internas (subjetividades) e externas (instituições).

Nota-se que, embora Freire não fizesse parte da Rede Modernidade/Colonialidade, encontra-se em sua obra múltiplos elementos decoloniais que ajudam a pensar outras lógicas existenciais, sobretudo educacionais, para além da modernidade colonizadora eurocêntrica.

Jardilino e Soto Arango afirmam que:

En ese momento político que sufrimos pérdidas considerables en América Latina, con un avasallador control del mercado y del capital en el continente, es hora de reflexionar mucho más sobre la obra de Freire y su especial valor para la comprensión y actuación en el mundo que vivimos. No repetir Freire, sino hacer nuevas pedagogías, proponer nuevas epistemologías de la relación SUR-SUR, romper y resistir la neocolonialidad del pensamiento que nos impone la antigua metrópoli (2020, p. 1072-1093).

Conforme salientam Jardilino e Soto Arango (2020) a construção de novas epistemologias a partir da ⁷Geopolítica do Sul Global deverá ser forjada com o Sul e para o Sul passando, necessariamente, pelas veredas do pensamento freiriano, acima de tudo, quando o foco de análise e atuação é o contexto educativo.

Nessa perspectiva, pensar para além da modernidade/colonialidade é estar na fronteira, às margens do *status quo* epistêmico estabelecido e

⁷ Geopolítica do Sul Global é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, que designa os lugares considerados inexistentes e invisibilizados pela Geopolítica do Norte global. Por outro lado, esses lugares do Sul Global representa uma esperança para a consecução de alternativas para a emergência de um mundo mais humano e solidário, através da aplicação dos métodos da epistemologia do sul. Esta epistemologia se define por um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Ver mais em SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

inaugurar outra lógica epistêmica capaz de fazer emergir, dar visibilidade às narrativas historicamente silenciadas e, assim, ajudar a construir esse paradigma Outro em que a pluralidade e a diversidade epistemológica/cultural possam coexistir sem uma hierarquização entre as mesmas. É com base nesse referencial teórico que se respaldou a pesquisa da qual resultou esse artigo.

Traços de uma pedagogia decolonial na formação inicial dos docentes

A partir de uma exaustiva análise dos documentos pesquisados, aponta-se, a seguir, as inferências feitas pelos autores da pesquisa, sem, contudo, esgotar as possibilidades interpretativas. A *priori* afirma-se que os cursos revelam traços de uma “Pedagogia Decolonial”. Isto é, tanto o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG quanto o curso Educação do Campo da UFPA apresentam elementos desse paradigma Outro, cujo está respaldado no arcabouço teórico oriundo das “razões oprimidas” (Romão, 2018).

A análise foi feita a partir dos indicadores elencados na metodologia da pesquisa, cujos foram elaborados tendo como fundamento o pensamento decolonial e a denominada “Pedagogia Decolonial”.

Em relação ao **indicador 1: Reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos**, nota-se que os documentos indica uma convergência com o pensamento pedagógico decolonial, pois além de não estabelecer fronteiras rígidas entre as áreas das Ciências da Natureza e Ciências Sociais, propõe uma articulação do saber popular camponês e indígena em diálogo com o saber científico.

Tal indicador é constatado nos documentos pesquisados. Nesse aspecto a UFPA, por meio do PPP, destaca:

A importância e a real necessidade de formação de professores para atuarem na Educação do Campo, tal formação objetiva articular os saberes da experiência com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento científico, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem nas comunidades do Campo existentes nos municípios que compõem a região do Baixo Tocantins (2009, p. 04).

A hierarquização, instituída pelos colonizadores, entre saberes científicos e os saberes da experiência em que os primeiros são considerados verdadeiros e legítimos e os segundos supersticiosos e enganosos é questionada nas primeiras páginas dos documentos pesquisados tanto da UFPA quanto da UFMG. O pressuposto de que todo conhecimento é válido instaura novas formas de relacionamento pedagógico entre educadores e educandos. Muda a qualidade do processo didático-pedagógico, pois o educando oriundo de uma realidade distinta da do educador se percebe reconhecido pelo educador, portanto se percebe como gente, como humano e não como coisa como afirma Freire (2000).

Nesta perspectiva, a UFMG assinala que o curso:

Tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, [...]. Está dirigido para professores indígenas, que estão no exercício do Magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um Curso Superior. [...] Está organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos (2011, p. 4).

Um pouco mais adiante a UFMG reforça o reconhecimento da pluralidade de saberes como um dos eixos estruturadores do curso ao afirmar que:

[...] uma interação mais atenta entre conhecimento científico e conhecimento da experiência deve ser tematizada, de forma a colocar em questão a supremacia antes atribuída à ciência, como única forma válida de conhecimento, dando ênfase nas diferentes formas e tradições de conhecimento nos diferentes sistemas de pensamento e, dentre estes, no pensamento ameríndio [...] (*Id., ibid.*, p. 23).

Pode-se inferir que ambos os cursos propõem uma formação inicial de professores diferenciada e inovadora, pois rompe com a dicotomia, presente na pedagogia moderna colonialista eurocêntrica, entre saberes populares e saberes científicos e, acima de tudo, as propostas objetivam valorizar a experiência sócio-histórica dos estudantes.

Se o paradigma científico moderno colonial eurocêntrico foi um instrumento-chave para a expansão e consolidação moderna, questioná-la a partir das “razões oprimidas”, conforme aponta Romão (*id. ibid.*), é fundamental para se pensar novas possibilidades de inauguração do novo que se almeja.

Outro indicador observado nas universidades pesquisadas é a denominada *Pedagogia da Alternância* a qual se configura como um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. Em seu PPP a UFPA em relação ao funcionamento do curso afirma que:

O curso funcionará no primeiro e no terceiro períodos letivos, nos tempos e espaços educativos diferenciados de acordo com a dinâmica das atividades pedagógicas propostas. No Tempo Universidade as atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares serão desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba. Serão aproximadamente 30 dias com 8 horas diárias de atividades pedagógicas no período intensivo. No Tempo Comunidade as atividades serão desenvolvidas no espaço de moradia e/ou de trabalho dos estudantes bem como nas Escolas Públicas (2009, p. 11).

Essa flexibilização e diversificação dos tempos e espaços nos processos formativos é encontrada, também, na organização do curso de licenciatura para educadores indígenas da UFMG. Conforme consta no PPP o curso:

Está organizado em tempos/espaços diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. A etapa de formação na universidade é denominada de “*Etapa Intensiva*”, e o período de formação que continua nas aldeias é chamado de “*Etapa Intermediária*” Tem a duração de cinco anos, constituído de 10 Etapas Intensivas e 09 Etapas Intermediárias (2005, p. 4).

Ora, pensar uma proposta curricular para além dos moldes pedagógicos tradicionais coloniais eurocentrados implica romper barreiras, pensar e fazer diferente, pois conforme Silva (1999) o currículo é tudo aquilo que faz parte do percurso formativo dos estudantes e tem implicação direta com a produção de

Nesta perspectiva, salienta-se que os postulados pedagógicos freirianos estão implicados em uma Pedagogia da Alternância, pois de acordo com Freire (2000) transformar as condições concretas de opressão pressupõe, entre outras coisas, um projeto educativo que viabilize a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A análise dos documentos revela outro indício do de uma “Pedagogia Decolonial” na formação inicial de professores, trata-se da discussão acerca

dos **temas geradores** na elaboração de uma proposta educativa transformadora.

Na organização dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos é assinalado no PPP da UFMG que:

O currículo do curso será organizado através de eixos temáticos que irão estruturar a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como irão situar as diferentes atividades acadêmicas: a Prática de Ensino, os Estágios Supervisionados, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, os Laboratórios Interculturais. Os eixos temáticos serão organizados tendo como referência os Projetos Sociais mais demandados pelos Movimentos Indígenas (2005, p. 20).

Observa-se que esta proposta curricular trouxe à tona o que Freire já tinha refletido em décadas anteriores. Infere-se que os temas geradores que devem sulevar as práticas pedagógicas são construídos a partir dos projetos sociais mais demandados pelos movimentos indígenas.

Um pouco mais adiante no mesmo documento encontra-se:

Tendo como perspectiva a construção de uma escola indígena diferenciada, serão construídos materiais didáticos adequados a essa escola, que retratem sua realidade específica. O curso de formação se configurará como espaço de produção desse material, sendo os estudantes seus autores e divulgadores (*id.*, *ibid.*, p. 22).

Fica evidente outra marca do projeto pedagógico-educativo freiriano nas linhas acima apontadas. Freire (2000) adverte sobre a importância de uma organização dos materiais didático-pedagógicos tendo como referência e protagonista o educando e sua realidade sócio-cultural.

Nesse aspecto, a UFPA apresenta em suas diretrizes para a organização curricular a orientação:

O curso se fundamenta na estreita relação com a realidade, o que significa dizer que as problemáticas nele levantadas devem necessariamente, estar em consonância com os problemas encontrados na região. Tanto melhor será a percepção e compreensão desses problemas, quanto mais cedo os alunos se defrontarem com a realidade. Nesse sentido, além das atividades práticas e de estágio, é prevista a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão a serem



definidas conforme as linhas articuladas à realidade do campo (2009, p. 28).

Nota-se como são claras as marcas pedagógicas decoloniais nos documentos analisados. A seleção dos conteúdos, dos temas/problemas a serem abordados deve ter uma relação direta com a realidade vivida. Tal respectiva se revela contrário aos pressupostos da pedagogia tradicional colonialista que inferioriza e despreza a realidade sociocultural dos educandos e seus saberes de experiência conforme dizia Freire (2000).

Em relação ao **indicador 4: Valorização do corpo**; No contexto da pedagogia moderna colonial, portanto opressiva o corpo é negado, invisibilizado, controlado, disciplinado temporalmente e espacialmente. O educando se reduz ao seu cérebro. Um cérebro considerado vazio pronto a receber os “pacotes de conhecimento” oriundos de uma prática educativa denominada e denunciada por Freire (2000) de educação bancária. Nesse aspecto, os documentos analisados a partir do indicador valorização do corpo no processo de produção do conhecimento apresentam pistas de uma “Pedagogia Decolonial” ao inserir o corpo no processo ensino aprendizagem. A UFPA destaca que:

O Eixo Formativo curricular tem como objetivo agregar multi e interdisciplinarmente os conteúdos curriculares das disciplinas que serão ofertadas, primando por um diálogo colaborativo entre as mesmas para dinamizar o curso e garantir a formação integral do educando (2009, p. 31).

Nesta proposta curricular o educando é concebido como um ser integral, isto é, um ser que deve ser pensado, pedagogicamente, em todas as suas dimensões. Pensar o corpo implicado no processo educativo foi uma das preocupações do filósofo e pedagogo Paulo Freire. Em um de seus escritos, em coautoria com Nogueira, encontra-se uma contundente reflexão:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. Eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebedor. E ele descreve, ele anota, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas



descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (Freire e Nogueira, 1993, p. 35).

Para Freire e Nogueira o corpo está imerso numa concretude sócio-histórica e esse corpo é um corpo pensante, isto é, mente e corpo são indissociáveis. Noutra direção os pressupostos de uma “Pedagogia Decolonial” reinserem os educandos como seres integrais em que suas múltiplas dimensões estão todas interligadas nos processos educativos.

Por sua vez, a UFMG em suas orientações curriculares do curso é, também, inovadora:

Desta forma buscar-se-á construir orientações que instrumentalizem os estudantes para uma ação voltada para a busca, sistematização e análise de saberes e práticas desenvolvidas na escola e na comunidade. Serão elaboradas mediações pedagógicas que possam garantir a continuidade do processo através de ferramentas que potencializam a interatividade e a cooperação entre professores e estudantes numa comunidade de aprendizagem (*Id., ibid.*, p. 24).

Observam-se, mais uma vez, os elementos de uma “Pedagogia Decolonial” em que ação e reflexão, ou seja, mentes e corpos devem estar dialeticamente imbricados nos processos educativos a serem vivenciados pelos educandos.

Para Freire: [...] a transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num pensar e num atuar corretamente (Freire, 1999, p. 62). Tais perspectivas pedagógicas estão presentes nos documentos dos cursos pesquisados.

Acredita-se que uma “Pedagogia Decolonial” é, entre outras coisas, uma pedagogia que faz ressoar as vozes daqueles que são silenciados pela episteme pedagógica colonial. Segundo Santos, “para se aprender a aprender com o sul enquanto sul anti-imperial é necessário em primeiro lugar que se ouça o sul falar, que se escute profundamente e se entenda o que ele tem a dizer, uma vez que o que melhor identifica o sul é o fato de ter sido silenciado” (2019, p. 315).

Reconhecer pedagogicamente as vozes dos silenciados pressupõe, entre outros fatores, inaugurar processos educativos em que as **memórias coletivas** das populações camponesas e indígenas (populações foco da

pesquisa) sejam **visibilizadas e valorizadas**. Nota-se que tal indicador se faz presente nos documentos pesquisados. Conforme PPP da UFPA:

O objetivo do núcleo formador é proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando a reafirmação da identidade cultural articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do campo como principais elementos da formação do educador/licenciado (*Id.*, *ibid*, p. 24).

O reconhecimento das memórias coletivas culturais, isto é daquilo que identifica e une culturalmente um povo, é indispensável numa proposta pedagógica transformadora. Uma pedagogia subversiva, como pretende ser a “Pedagogia Decolonial”, dialoga com essas memórias coletivas que, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial e capitalista. Para Mota Neto:

São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado (2016, p. 326).

Para Walsh (2013), a memória coletiva é onde se entrecruza o pedagógico e o decolonial de modo concreto. A opção pelo decolonial encontra nestas memórias elos de interligação e, portanto, de resistência e luta. Segundo a autora é como “este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas” (2013, p. 26).

Esta perspectiva pedagógica, também, está presente no PPP do curso pesquisado da UFMG segundo o mesmo:

Para as sociedades indígenas, a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas (2005, p. 4).

Observa-se o quão relevante é reconhecer a cultura de um povo para sua permanência enquanto povo. Na configuração de uma “Pedagogia Decolonial” não se trata de uma mistura ingênua de culturas, mas sim, assinala Walsh (2009), de um relacionamento intercultural crítico entre os diferentes. Os

diferentes que se encontram para, mediatizados pelo mundo, pronunciá-lo a partir de uma legítima e respeitosa síntese cultural como salienta Freire (2000).

Ora, para os autores do artigo vai ficando, cada vez mais claro, que a superação da pedagogia tradicional moderna colonial rumo a essa episteme pedagógica Outra, ou seja, rumo a uma “Pedagogia Decolonial” passa, necessariamente, pelo arcabouço teórico freiriano.

Outro indicador definido na pesquisa foi à *valorização da terra*. Nesse quesito a terra é concebida como instrumento de vida, de cultura, de produção.

Nesse panorama, a UFPA aponta como essencial, por meio dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos professores do *Campus* “a criação do programa de apoio a agricultura familiar e aos empreendimentos solidários que têm como objetivo fazer a formação permanente dos agricultores e professores que atuam e residem no campo dos municípios envolvidos (2009, p. 10). Ora, o fomento à esse propósito, por meio de práticas pedagógicas decoloniais, vai de encontro àquilo que Freire (1997) denominou de ética universal do ser humano, contrária a ética do mercado, cujo objetivo é mercantilização de tudo, inclusive do próprio planeta terra.

Para esse propósito, a UFMG (2005) por meio do PPP estabelece em sua matriz curricular momentos formativos pautados em: As terras indígenas e os projetos sociais; b) Reflexões acerca do desenvolvimento sustentável; c) Experiências indígenas de preservação do meio ambiente; d) Projetos de auto-sustenção; e) Movimentos indígenas e políticas públicas de desenvolvimento sustentável em terras indígenas (*ibid.*, p. 36).

O que se percebe é que em ambas as universidades pesquisadas há uma compreensão e uma proposta curricular articuladas com o pressuposto de que não é possível pensar uma proposta pedagógica para indígenas e camponeses sem pensar a questão da terra e os desdobramentos que a mesma implica na organização da vida desses povos.

No que se refere ao o **indicador 7: Compartilhamento dos processos decisórios e das atividades** parte-se do princípio de que para uma proposta pedagógica com viés decolonial há que se fazer um esforço contínuo para realização de tal demanda, pois a matriz pedagógica moderna, colonial, antidialógica, autoritária está, fortemente, entranhada nas instituições de ensino. A colonialidade do poder (Quijano, 1992) opera por meio de múltiplos caminhos desde a invasão perpetrada pelos europeus há cinco séculos em terras ameríndias.



Como consequência da colonialidade do poder (Quijano, 1992, 2005) do saber (Lander, 2001, 2005) e do ser (Mignolo 2003, Maldonado, 2008) o colonizado aprendeu com o colonizador que é um ser “inferior”, portanto um ser menor. Desse modo, o colonizado internalizou os referenciais existenciais do colonizador e o leva hospedado em si como afirma Freire (2000) e, em certa medida, sonha em ser o opressor. Assim sendo, reproduz em suas relações interpessoais os valores do opressor.

Ainda segundo Freire:

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor (Freire, 1978, p. 20).

Por isso, verificam-se caminhos autoritários em muitas relações pessoais e profissionais, ao invés da democracia, cujo aprendizado é árduo e demorado. Por isso, a pedagogia do opressor ainda é hegemônica.

Nesse contexto, a construção de relações horizontalizadas e democráticas nas instituições de ensino é essencial no horizonte de uma “Pedagogia Decolonial”. Nesse aspecto, a UFMG desde os processos de discussão da fundação do curso tem primado por relações democráticas conforme consta em seu PPP:

O curso tem uma coordenação geral colegiada, composta por um professor da UFMG, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhido entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. Além da coordenação geral, o curso tem coordenadores de eixo, formando, assim, o Núcleo Docente Estruturante do Curso. O Colegiado está composto por representantes da coordenação, do Movimento Indígena, do corpo docente, do corpo discente e dos monitores (*id.*, *ibid.*, p.5).

Nota-se que por diferentes canais de participação há um envolvimento de todos aqueles que fazem parte do curso sejam eles professores, estudantes ou representantes das comunidades etc.

A UFPA em seu PPP assinala que se deve “construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva

como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (2009, p.20).” Um pouco mais adiante no mesmo documento está entre os objetivos do curso de que “todos devem participar da construção coletiva do projeto político - pedagógico contribuindo no exercício da gestão democrática da educação” (*ibid.*, p. 22).

Observa-se que o pressuposto estruturante das decisões e ações que perpassam a organização do curso é pautado na coletividade. Para Freire é acreditar no princípio de que:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (Freire, 2005, p. 192).

Freire propõe no horizonte de uma Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) que, os que têm sido historicamente silenciados e oprimidos sejam reconhecidos.

Outro indicador construído na pesquisa é *processos avaliativos democráticos*. O que dizem os documentos acerca das questões avaliativas?

Nesse aspecto, a UFMG assegura que:

A avaliação está pensada como um processo contínuo, dinâmico e investigativo, envolvendo alunos, professores e as comunidades indígenas. O grupo de professores se reúne regularmente para avaliar o trabalho e o processo de formação dos alunos. Nestas reuniões, são traçadas propostas de ação para acompanhar estudantes com demandas específicas, possibilitando que todos continuem acompanhando o desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo (UFMG, 2005, p. 5).

Constata-se que a avaliação se dá num processo de “mão dupla”, isto é, todos avaliam e são avaliados.

Vislumbram-se pistas desse paradigma Outro nos documentos analisados, pois se verifica, entre outras marcas decoloniais, uma proposta

avaliativa inovadora, transgressora e subversiva com estratégias para assegurar a participação de todos.

A UFPA em seu PPP, também, assegura que:

O acompanhamento, orientação e avaliação da condução da proposta metodológica entre-etapas serão realizados pela equipe pedagógica do projeto que será composta: Coordenador Geral do Projeto, coordenador Pedagógico, Professores orientadores das disciplinas de Pesquisa, Prática Pedagógica, Estágio Docente e por cinco (05) estagiários, as atividades serão acompanhadas *in loco*, atendendo os seguintes municípios: Acará, Abaetetuba, Barcarena, Igarapé - Miri e Moju (2009, p. 33).

Ainda se pautando em processos avaliativos democráticos o mesmo documento afirma que:

A equipe pedagógica realizará processos de avaliação e discussões junto aos alunos e as comunidades atendidas. No processo de acompanhamento da alternância a equipe pedagógica participará de oficinas de formação com o objetivo de discutir, qualificar e elaborar o planejamento do acompanhamento e da avaliação da proposta pedagógica em curso (2009, p. 34).

Garantir o envolvimento de todos nos processos avaliativos é condição *sine qua non* para que o Outro se revele como Outro apresentando seus talentos e suas potencialidades. Para Freire (2014, p. 69) “... de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar”. Por isso, a “Pedagogia Decolonial” é a antítese da Pedagogia do Opressor/Colonizador em que a relação com o Outro é hierárquica em que A se coloca sobre B.

E, por fim, outro indicador que orientou a análise dos dados foi a existência de autores do Sul Global presente nas referências bibliográficas. Parte-se do pressuposto de que uma proposta pedagógica para formação inicial de professores focada nessa episteme pedagógica Outra que tem sido nomeada de “Pedagogia Decolonial” necessita, sobretudo, está respaldada nas vozes silenciadas (Freire, 1992), nas razões oprimidas (Romão, 2018), isto é,

nos autores do Sul Global cujas narrativas foram “sufocadas” pelo eurocentrismo moderno.

A análise minuciosa das referências bibliográficas de todas as disciplinas e suas ementas revelou uma acentuada assimetria no quantitativo de autores que referenciam as propostas pedagógicas dos cursos. A colonialidade do saber ficou evidente, pois há um número expressivo de autores do Norte Global em detrimento dos autores do Sul Global.

Nesse contexto, a análise dos documentos pesquisados aponta para uma lacuna no arcabouço teórico que referencia os mesmos, pois como realizar uma proposta pedagógica decolonial que se fundamenta, majoritariamente, em autores coloniais, cujo *lócus* de enunciação é o Norte Global? Em que medida a assimetria de autores-referência do Norte Global e do Sul Global dificultaria a realização da proposta pedagógica? Os elementos decoloniais presentes na proposta pedagógica de ambos os cursos encontrariam maiores dificuldades de serem realizados em virtude dessa assimetria acima apontada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os autores da pesquisa a “Pedagogia Decolonial” se traduz num horizonte de esperança para os povos, historicamente, subalternizados. Negados em seu direito ontológico de *Ser Mais* como adverte Freire (2000) ao denunciar as atrocidades da pedagogia do opressor.

É importante reiterar que a proposta dessa episteme pedagógica “Outra” não tem a pretensão de negar as dimensões construtivas da modernidade. O que se postula é uma oposição à modernidade naquilo que ela tem de negação do outro, este outro que tem sido, por inúmeros caminhos inferiorizado.

De acordo com análise pormenorizada constatou-se nos documentos oficiais pesquisados elementos de uma “Pedagogia Decolonial” tanto no curso de formação inicial para professores na licenciatura para Educadores Indígenas da UFMG, quanto no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFPA. Nessa perspectiva, vale a pena retomar a advertência de Grosfoguel (2008), escrita acima, ao afirmar que a epistemologia eurocêntrica não é sustentada apenas pelos europeus, mas também por muitos daqueles educados sobre tal paradigma.

Assim sendo, os formadores dos novos professores precisam, com urgência, sim implicarem na construção desse paradigma pedagógico Outro de

ruptura epistemológica para ressignificarem seu *lôcus* de enunciação e fazerem uma guinada rumo a essa episteme pedagógica forjada pelos oprimidos (Freire, 2000) nos diferentes *suis* globais epistemológicos que têm emergido em diferentes territórios (Santos, 2019).

Uma questão que sinaliza para novos apontamentos é a necessidade de formação de professores, nas licenciaturas de modo geral, em bases teóricas que apontam para outras epistemes, dado ao peso que constatamos nesses dois cursos, que de maneira geral têm abertura para o outro, mas sinalizando pouco conhecimento do pensamento decolonial nas referências bibliográficas, isto é, nota-se uma preponderância de autores do Norte Global com relação aos autores do Sul Global. Indaga-se: É possível fazer o giro pedagógico rumo a uma “Pedagogia Decolonial” a partir de uma proposta pedagógica de formação inicial de professores que têm como referenciais teóricos, majoritariamente, autores do Norte Global? Essa questão em aberto sinalizam pesquisas de maior amplitude no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

Apple, Michael. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro Porto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Althusser, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Reinaldo Pedreira Cerqueira da Silva. Rio de Janeiro. Graal, 1983.

Alexander, Jaqui. **Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, SexualPolitics, Memory, and the Sacred**. Durham, NC: Duke, 2005.

Bourdieu, Pierre; Paseron, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Bourdieu, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira. Petrópolis: Vozes, 1999.

Ballestrin, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 03 de Julho de 2022.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977]2016.

Escobar, Arturo (2003). “**Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de**

investigacion modernidad/colonialidad latinoamericano”. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86.

Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramon. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. IN: Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

Dussel, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Dussel, Enrique. **1492: O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

Forquin, Jean-Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Foucault, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhe. 42^a. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

García, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

Giroux, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Ângela M. B. Bagio. São Paulo: Cortez, 1987.

Giroux, Henry. **Pedagogia Radical-Subsídios**. Tradução de Dabmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

Giroux, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

Giroux, Henry. **Os professores como intelectuais**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Gunther, Hartmut. 2006. Pesquisa qualitativa v. pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, maio-ago. 22(2): 201-210.

Jardilino, José Rubens Lima. Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: de la singularidad a Universalidad de su pensamiento pedagógico. **Pedagogia y Saberes**, v. 28, p. 43-55, 2008.

Jardilino, José Rubens Lima & Soto Arango, Diana. E. Paulo Freire e a pedagogia crítica: Seu legado para uma nova pedagogia do sul. **Revista. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 1072-1093, 2020.

Maldonado-Torres, Nelson. “**La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad,**” en **Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006, 63-130.

Manacorda, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo, Cortez/Autores Associados, Campinas. 1991.

Mignolo, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (Coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Mexico: Miguel Angel Porrua, 1998

Mignolo, Walter. **Desobediência epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y a gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

Mignolo, Walter. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

Mignolo, Walter. **Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Mota Neto, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACS. 2005.

Quijano, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: Bonília, Heraclio (Compilador). **Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Romão, José Eustáquio. Razões oprimidas. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(2), 7–34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13985>.

Santos, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1983.

Santomé, Jurjo T. **El currículo oculto**. Madrid: Morata, 1995.

Silva, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Walsh, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Walsh, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Walsh, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa** (Bogotá), 9, julio-diciembre, 2008.

Universidade Federal do Pará. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Abaetetuba: UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, 2009.

Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas FIEI – UFMG/REUNI**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

Submissão em 13 de junho de 2023.

Aceite em 09 de janeiro de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição
4.0

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>