

Revista

Sures

REVISTA DIGITAL  
DO INSTITUTO LATINO-AMERICANO  
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA



**JUNHO 2020 | NO. 14 | ISSN 2317-2738**



**FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA:  
LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN DEBATE**

**|ED. N 14| JUNHO |2020**

# Sobre

A revista SURES, de periodicidade semestral e em formato digital, surge com a proposta de apoiar a pesquisa interdisciplinar e de contribuir para o desafio de pensar de modo plural as epistemologias do hemisfério sul. Por isso se define como veículo de desafios, difusão e debate de ideias, estudos e relatos de experiências, além de se constituir em espaço aberto à comunidade acadêmica, não apenas latino-americana mas internacional, que traduzam reflexões de caráter transnacional sobre temas dos mais variados enfoques e que iluminem as relações interculturais no século XXI. O veículo se constitui como um espaço aberto à comunidade acadêmica, com foco na atividade crítica, tanto no que diz respeito às categorias conceituais como em seus desdobramentos estéticos, éticos e políticos. A revista SURES tem ainda o propósito de divulgar conhecimentos, saberes, línguas originárias e propostas teóricas e práticas inéditas sobre a atuação na pesquisa do Instituto de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-americana e contribuir para a formação de recursos humanos na pós-graduação.

SURES: Arte, Cultura e História na América-Latina/  
Instituto Latino-Americano de Arte, cultura e  
História da  
Universidade Federal da Integração Latino-  
Americana –  
v.1, v. 2 n. 14. (abr. 2020) – Paraná/Foz do Iguaçu:  
ILAACH-UNILA.

Dossiê: Formación docente en América Latina: la  
Pedagogía Decolonial en Debate. ISSN 2317-2738

História – América Latina 2. Ditaduras  
Memória I. Universidade Federal da  
Integração Latino-Americana. Instituto  
Latino-Americano de Arte, Cultura e  
História.





# EXPEDIENTE

## CORPO EDITORIAL

## CONSELHO EDITORIAL

Diana Araujo Pereira (UNILA)  
Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)  
Michele Dacas (UNILA)  
Paulo Renato Silva (UNILA)

## SITE

[revistas.unila.edu.br/sures](http://revistas.unila.edu.br/sures)

## E-MAIL

[suresrevista.unila@gmail.com](mailto:suresrevista.unila@gmail.com)

## FOTO DE CAPA

Recepção das primeiras turmas de estudantes da UNILA em fevereiro de 2011. Créditos: Michele Dacas

## ORGANIZADORAS DESTA EDIÇÃO:

Diana Araújo Pereira  
Jorgelina Tallei

## PARECERISTAS

Gerson Galo Ledezma  
Laura Amato  
Rosangela da Silva  
Alba Escalante  
Virginia Unamuno  
Fábio Barbosa de Lima

## FICHA TÉCNICA

### DIAGRAMAÇÃO

Michele Dacas (UNILA)  
Gabriel Gustavo de Souza Lauton  
Oliveira

### REVISÃO GRAMATICAL

Marcia da Luz Leal  
Wagner Grizorti

# PEDAGOGIA DECOLONIAL

## SUMÁRIO



### EDITORIAL

página 05

APORTES DE PAULO FREIRE PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA DECOLONIAL **P. 07**

Dinéia Ghizzo Neto Fellini e Juliana Franzl

EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E A  
FORMAÇÃO CONTINUADA: A FUNÇÃO DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO  
**P. 16**

Adriana de Carvalho Alves Braga e João Clemente de Souza Neto

ALFABETIZAR, ALFABETIZÁNDONOS ENTRE  
ALFABETIZADOS: EXPERIENCIAS DE  
PEDAGOGÍA DESCOLONIAL EN EL NORTE DE  
PERÚ **P. 25**

Hilder Alberca Velasco e Júlio da Silveira Moreira

MILITÂNCIA SINDICAL AFIRMATIVA E  
DECOLONIAL PARA AUTO-FORMAÇÃO  
DOCENTE **P. 39**

Josiane Nazaré Peçanha de Souza

DOCÊNCIA E COLONIALIDADE: É POSSÍVEL  
HAVER LIBERTAÇÃO? **P. 50**

Carlos Eduardo do Vale Ortiz

ARTES VISUAIS ENTRE A SUBORDINAÇÃO E  
A DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA **P. 60**

Hertha Tatiely Silva

### ENTREVISTA GLADYS PORTILLA FAICÁN

Doutora em Ciências da Educação e Mestre em Estudos Latino-americanos. Durante os primeiros anos da Universidade Nacional do Equador (UNAE), atuou à frente da Gestão de Graduação e foi Diretora de Estágio e coordenadora pedagógica. **PÁGINA 89**

PEDAGOGIA DECOLONIAL E A CONSTRUÇÃO  
DE IDENTIDADES NEGRAS **P. 70**

Gieri Toledo Alves

RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA, CINEMA  
E A DESCOLONIZAÇÃO DA DOCÊNCIA **P. 80**

João Augusto dos Reis Neto e Maria Jaqueline de Grammont

FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA  
LATINA: LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN  
DEBATE **P. 89**

Gladys Portilla Faicán

PEDAGOGIA DECOLONIAL E  
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS  
ADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE  
NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS **P. 95**

Selma Silva Bezerra, Christiane Batinga Agra e Jade Neves de Moura Araújo

O DESMITIFICAR DA COLONIALIDADE SOB  
UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA  
DECOLONIAL **P. 107**

Indiamara Hummler oda e Luiz Fernando de Carli lautert

DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR NA  
PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE  
PEDAGOGIA/UNILAB: PERSPECTIVAS E  
APLICAÇÕES **P. 116**

Antonio Jhonata de Oliveira Lima e Evaldo Ribeiro Oliveira

EPISTEMOLOGIAS DO SUL EM CONTRASTE  
A NATURALIZAÇÃO DO RACISMO  
ESTRUTURAL: COMBATE A SOCIEDADE  
DESIGUAL **P. 126**

Carolina Cristine de Goss e Nei Alberto Salles Filho

---

## EDITORIAL

En su número 14 la Revista SURES presenta un tema fundamental para la reflexión sobre la Educación en América Latina y el Caribe: la pedagogía decolonial. A partir de este eje se presentan varios textos atravesados por la temática educativa, como la estructura curricular, la importancia del educador Paulo Freire en la formación inicial y continuada, la diáspora negra, el arte y la militancia social.

Una de las autoras del grupo Colonialidad/Modernidad que coloca en debate estas cuestiones es Catherine Walsh la autora es referencia en los artículos que dialogan en este número, así como otros autores del grupo. Walsh (2009) reconoce que hay tres políticas educativas que marcaron los diferentes planteamientos en relación al término intercultural y si se quiere decolonial la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI. En los años 80, cuando el término comienza a ser pensado, se le asociaba a políticas indigenistas, hecho que aún observamos en la actualidad. El término intercultural empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente "propia" y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación - de identidades, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir - que ha propagado. Y, por ende, buscaba la inclusión de los "diferentes" bajo sus propios términos. Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. (WALSH, C. 2009, p.4)

De esta forma, y en diálogo con otros autores decoloniales, como Quijano, Walsh e Freire, recorreremos a lo largo del volumen temas que se presentan contemporáneos y subversivos. Herta nos trae en su artículo, un recorrido por la formación docente desde una perspectiva decolonial, especialmente desde el punto de vista de las artes visuales.

Toledo presenta un contrapunto entre el colonialismo y la perspectiva decolonial a partir de Quijano, y la colonialidad del saber y del poder. Es de sumo interés las cuestiones vinculadas por la autora desde el paradigma de la colonialidad del saber y del ser, en el entramado de una educación formal, patriarcal y blanca. Así, la autora nos cuestiona todo el tiempo desde nuestro lugar de sociedad que excluye y expulsa lo "diferente". Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente - y como demanda de la subalternidad -, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Cuál es el papel de la educación en una sociedad estructuralmente racista?

El artículo de Dineia detalla la formación docente a partir de lecturas freirianas y el papel fundamental del profesor hacia una práctica libertadora en el ejercicio de la docencia. En este diálogo

---

encontramos las reflexiones del artículo de Adriana y Joao sobre el impacto inmigratorio en la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo, haciendo hincapié en el proceso de la coordinación pedagógica. Los testimonios y datos recogidos de la investigación entran en diálogo directo con los imaginarios de América Latina y el Caribe y la reflexión sobre una formación docente hacia el camino de la transformación social que nos permita salir de los padrones de educación mercantilista y capitalista impuesta por los sistemas coloniales y neoliberales. La importancia de la formación continuada para reflexionar sobre saberes que se construyen a partir de otros imaginarios y culturas, desde la diversalidad (Palermo, 2014).

Antonio discutirá el concepto decolonial atravesado por las políticas curriculares y en especial realizará un análisis del currículo de la carrera de Pedagogía de la Universidade Federal da Integração Internacional de Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), que al igual que la UNILA, la UNILAB y en especial la carrera de Pedagogía, como lo apunta el autor: o curso de Pedagogía da UNILAB tem a missão de “[...] formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (UNILAB, 2016a, p. 16).

Como afirma Palermo (2014, p. 45):

La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria.

Los artículos dialogan en base a la urgente tarea de decolonizar la educación desde un paradigma emergente y desde epistemologías del sur. El “ideal” de educación desde otras miradas nos condena a mucho más que los ya tan conocidos cien años de soledad.

Este número nos convoca a reflexionar y fundamentalmente a pensar, críticamente, sobre una identidad con marca decolonial desde el área educativa que se inicie en el proceso de transformación de y para la formación docente.

Cerrando el número agregamos la entrevista con la pedagoga Gladys Portilla quien, a lo largo de los últimos años, ha sido una pieza clave en el proceso de sustentación de una de las más jóvenes universidades latinoamericanas, la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE), totalmente dedicada a la formación pedagógica.

Esperamos que el Volumen n°1 de este número nos permita reflexionar sobre las temáticas que nos atraviesan como sociedad latinoamericana y caribeña desde el área educativa y desde una perspectiva comprometida en el análisis crítico de la problemática colonial y los procesos de desvalorización desde el paradigma racial y eurocéntrico.

Con el deseo de pensar nuevos caminos para la formación docente desde el afecto sureño y caribeño.

#### Referencias

- Walsh, C. 2009. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.
- Palermo, Z. (Comp.) 2014. Para una Pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.

---

# APORTES DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

DINÉIA GHIZZO NETO FELLINI (1)  
JULIANA FRANZI (2)

## Resumo

No presente artigo, caracterizado por ser uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, recorreremos à pedagogia decolonial, sobretudo aos aportes de Paulo Freire, visando oportunizar uma reflexão sobre a formação docente enraizada em saberes latino-americanos, comprometidos com a transformação social e com a humanização. Para tal, evidenciamos a crítica ao eurocentrismo e seus impactos na formação de profissionais da educação.

**Palavras-chave:** *Eurocentrismo, Decolonização, Formação docente.*

## Resumen

En ese artículo, caracterizado por ser una investigación bibliográfica y cualitativa, abordaremos la pedagogía decolonial, sobre todo con base en las aportaciones de Paulo Freire, visando permitir una reflexión sobre la formación docente enraizada en los saberes latinoamericanos, comprometidos con la transformación social y con la humanización. Por esa razón, evidenciamos la crítica al eurocentrismo y sus impactos en la formación de los profesionales de la educación.

**Palabras-clave:** *Eurocentrismo, Decolonización, Formación docente.*

## Abstract

In this article, characterized by being a bibliographical research and qualitative, we resort to the pedagogical decolonial, especially to the contributions of Paulo Freire, aiming to provide a reflection on teacher training rooted in Latin American knowledge committed to social transformation and humanization. For so, we highlight the critique of Eurocentrism and its impact on the training of education professional.

**Key words:** *Eurocentrism, Decolonization, Teacher training.*

---

(1) Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2019 - 2022). Mestre em Educação pela UEM (2011-2013). Atualmente é Professora Assistente de LIBRAS pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

(2) Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA - Foz do Iguaçu). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP), na área de Psicologia e Educação. Tem Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

*Es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretener lo pedagógico-político y lo político-pedagógico (WALSH, 2013, p.37-8)*

## INTRODUÇÃO

Propor reflexões sobre a formação docente na perspectiva da pedagogia decolonial é um desafio que nos remete a rever conceitos. Diante de tal desafio, iniciamos o texto com alguns esclarecimentos sobre as raízes históricas acerca do pensamento decolonial. A Conferência de Bandung, em 1955, reuniu 29 representantes dos continentes asiático e africano. Foi um evento de grande importância, pois se propôs a tomar como foco as epistemologias subalternas, resultando, assim, na perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2017; REIS e ANDRADE, 2018;). Tal perspectiva traz um olhar crítico a respeito das teorias tradicionais europeias, oferecendo uma nova posição frente à realidade, ao se comprometer a trazer à luz, formas de pensar e modos de ser e estar no mundo que foram historicamente oprimidos e/ou excluídos do cenário social e acadêmico. Com efeito, a crítica ao eurocentrismo revela-se como um dos aspectos centrais da teoria decolonial. Como destacam Reis e Andrade (2018, p.5), “o eurocentrismo colonial colocou seu equipamento epistêmico em pleno funcionamento dividindo os humanos em raças e desqualificando todos os povos não europeus, o que acarretou na imposição sistemática da cultura europeia sobre os demais povos” (REIS; ANDRADE, 2018, p.5).

Este imperativo fez com uma nova perspectiva surgisse, a decolonial que,

[...] procura recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial, ao mesmo tempo em que pretende se afastar do cânone pós-colonial, inserindo a América Latina no debate e radicalizando a crítica à modernidade e ao eurocentrismo. A versão pós-colonial latino-americana – que certamente recusaria este rótulo para si – constrói seus argumentos com as bases do pensamento latino-americano, filosofia da libertação, teoria da dependência, teoria do sistema-mundo, grupos indiano e latino-americano de estudos subalternos, filosofia afro-caribenha e feminismo latino-americano (RESTREPO e ROJAS, 2010 apud BALLESTRIN, 2017, p.510).

Entre os expoentes teóricos que assumiram tal perspectiva cita-se os clássicos Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano, contudo, outros seguidores têm se ancorado nos pressupostos decoloniais, entre eles, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e Eduardo Restrepo. Esse grupo tem, como premissa, a renovação do pós-colonialismo

[...] estimulada pelos processos de refundação de Estado e do novo constitucionalismo latino-americano, especialmente na Bolívia e no Equador. O diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial são algumas importantes contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo (BALLESTRIN, 2013 apud BALLESTRIN, 2017, p. 510).

Este olhar crítico é fundamental uma vez que “a modernidade, por meio do eurocentrismo e da colonialidade do saber no contexto de geopolítica do conhecimento, nomeia conhecimentos ‘outros’ como ausentes de sentido” (GÓES, 2018, p. 28).



Tal crítica emerge, portanto, da necessidade de reconhecemos nossos próprios saberes enquanto latino-americanos, uma vez que historicamente, foi negada a importância de nossa teoria e prática por sermos considerados como culturas subalternas. Uma importante referência para compreendermos a Pedagogia Decolonial e sua linha de pensamento, é Catherine Walsh. Para tal autora, essa proposta pedagógica implica:

prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente – prácticas como pedagogías– que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2013, 28-29, grifos nossos).

Tais práticas pedagógicas requerem, portanto, nesse viés, outro olhar para o campo educacional, à medida que propõe questionamentos acerca de reflexões e ações ancoradas no saber e poder colonial e convida-nos a erigir uma pedagogia voltada para a valorização de modos de vida, outrora negados e excluídos socialmente. Ora... este giro epistemológico não se apresenta como uma tarefa trivial, uma vez que, a partir de um longo histórico de colonização e de preservação dos ranços ideológicos coloniais, não fomos estimulados a valorizar as culturas consideradas como subalternas.

E aqui vale destacar que não se trata de um mero intento de valorização de culturas excluídas, mesclando-as e/ou incluindo-as junto a outras e amparando-se, ainda, em reflexões e práticas eurocêntricas. O desafio é, como apontam os extratos acima, edificar práticas pedagógicas que contemplem o modo singular de ser, viver, pensar, sentir e agir dos grupos oprimidos.

Diante disso, tendo em vista o conceito de interculturalidade, Walsh (2013) salienta que não se trata de uma proposta que simplesmente articule diferentes tipos de saberes, mas, sim, que se assuma como um projeto crítico, de caráter político, ético, epistêmico e ontológico, um projeto alternativo em si. A autora ressalta que este projeto:

[...] cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión (ibid, p.95-96).

Assim, a interculturalidade requer um espaço de negociação e de desvelamento das relações de poder; comunicação e aprendizagem entre culturas ancorando-se na busca pelo respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; uma tarefa social e política que parte de práticas e ações sociais concretas e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

Tendo em vista tais aportes, a ideia central, portanto, desse artigo é a utilização das epistemologias da periferia do ocidente como ferramenta de aporte teórico, buscando, sobretudo no pensamento de Paulo Freire e em sua proposta de educação libertadora, um caminho para se pensar a formação docente. O artigo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, o qual segue a linha de defesa da pedagogia decolonial, tida aqui como ferramenta de luta e construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Destarte, o objetivo do artigo é propor reflexões que estimulem a necessidade de repensarmos a formação docente a partir do pensamento decolonial.

### **Bases freireana para a formação de professores**

Os estudos de Paulo Freire têm conduzido e sustentado encaminhamentos para o campo da formação docente. O estudioso, na obra "Pedagogia do Oprimido", inicia suas primeiras palavras com a seguinte epígrafe "aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (FREIRE, 1987, p.12). Tal epígrafe propõe, a nosso ver, duas perspectivas de análise: uma delas seria o papel fundamental exercido pelo docente e a sua função frente à necessidade de uma prática libertadora. Mas deixa também aberta a possibilidade de indagarmos se a afirmação seria o convite para não nos esquecermos sobre quem somos, onde estamos, o que construímos, produzimos e ensinamos.

Cabe aqui fortalecer o motivo que nos faz recorrer aos conhecimentos de Freire neste artigo, ou seja: a necessidade de luta frente à opressão imposta, na qual a educação se caracteriza pela necessidade de desvincular-se dos moldes de dominação e exploração aplicados até os dias atuais. Para o autor, essa busca pela liberdade é um "[...] trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar" (FREIRE, 1987, p.19).

Na concepção freireana, pensar na prática pedagógica como forma de transformação da realidade é reconhecer que "[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (FREIRE, 1996, p.24) e o autor ainda complementa:

aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (ibid, p.28).

Quando há na prática docente o despertar na capacidade de percepção e de mudança, de contextualização da realidade concreta com os ideais de melhoria das condições de vida de um todo, torna-se possível despertar não o sentido de opressão, mas superar o estado de oprimido. É nessa busca incessante pelos conhecimentos e pela necessidade de transformação que a educação libertadora se fundamenta, ou seja, "[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...].

---

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.30, grifos do autor).

Freire destaca que a pretensa neutralidade permite a manutenção do status quo; ao contrário, o posicionamento dos seres humanos diante das injustiças, apresentando fundamentos plausíveis de contradição, prezando pelo direito de ser e estar no mundo, é uma maneira de formar consciência, é permitir ao ser humano o seu direito de construir sua própria história. Cabe aqui destacar que é no processo educativo que educador e educando, juntos, desvelam e recriam a realidade, trata-se, portanto, de uma relação dialógica constante (FREIRE, 2005).

Essa visão dialética implica o reconhecimento da práxis. “A práxis é uma categoria filosófica que permite a compreensão da dinâmica do ambiente e possibilita a ação crítica do ser social, no sentido de transformação. Na práxis podem-se unir, conscientemente, pensamento e ação: o devir da prática educativa” (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007, p.126). Esse devir, cuja práxis ganha forma é, na verdade, a atividade pedagógica onde teoria e prática se entremeiam, porém não se bastam. O que determina a conscientização, a emancipação humana, é a capacidade de abstração dos seus conceitos e a generalização dos mesmos, bem como, a prática embasada em tal processo. A prática educativa e o espaço escolar tomam para si então, essa responsabilidade de análise sobre consciência e alienação, conhecimento científico e conhecimento espontâneo, crítica e autocrítica. Ao contrário, a pedagogia tradicional conserva a estrutura social vigente,

além de aprimorar a força de trabalho e validar as desigualdades sociais. Mas como é possível pensar numa formação docente na qual a práxis tenha como par dialético, a alienação e a criticidade da ação humano-social?

Para Freire, talvez, o primeiro passo seria reconhecer/compreender a inconclusão, enquanto sujeito humano. Acrescentaria, ainda, reconhecer nossa responsabilidade e compromisso perante a transformação da realidade posta. Na concepção do autor:

[...] o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política (FREIRE, 1996, p.30)

Embora, Paulo Freire não evidencie em seus textos a questão da colonização pedagógica, é possível observar, nas leituras de seus trabalhos, a sua defesa por uma educação libertadora, uma necessidade constante de luta e resistência ao modelo impositivo de educação, a restrição da liberdade, da curiosidade do aluno, da análise crítica das circunstâncias, das condições de opressão implícitas nos livros didáticos e nos discursos políticos. Assim, embora o autor não aborde diretamente, em seus estudos, a pedagogia decolonial, o que nos remete a suas teorias, como um dos fundamentos centrais para se pensar tal perspectiva pedagógica, é que, para ele, durante a experiência existencial, o problema de reconhecimento (enquanto

---

sujeitos oprimidos) torna-se prejudicado pela imersão na realidade opressora ao qual são submetidos (FREIRE, 1987). Este estudioso, diante da realidade difícil de muitos brasileiros, buscou possíveis respostas aos problemas sociais encontrados nas zonas rurais, nas periferias, nos mangues, nos morros e em tantos outros espaços, onde a busca pela liberdade, seria talvez uma utopia. E, aqui, vale ressaltar que, como destacam Lopes e Aranha (2017), a utopia, para Paulo Freire, não se revela como algo pejorativo - uma fantasia, quimera ou projetos irrealizáveis - mas como uma interrogação sobre a realidade estabelecida e o engajamento na luta pela sua transformação: uma luta que demandará sonhos e esperança. Com efeito, Paulo Freire aclarou em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, que “é impossível viver sem sonhos” (FREIRE, 2014, p. 50).

Neste sentido, Freire preconizava a educação como prática de liberdade e ressaltava a conscientização por meio do processo dialético de historicização. Para o autor, trata-se de um método de aprendizagem, no qual o ser humano não aprenda simplesmente a ser livre, mas aprenda a colocar em prática essa liberdade.

### **Implicações da perspectiva freireana para a pedagogia decolonial: uma nova mirada na formação docente**

Pensar a formação docente amparando-nos na perspectiva freiriana implica um compromisso ético e político no sentido de assegurar que futuros educadores e futuras

educadoras tenham consciência de seu papel na luta por uma sociedade mais justa e humana.

Entretanto, cabe salientar as objeções que se apresentam neste sentido, dado que o campo da formação docente é, muitas vezes, notavelmente marcado por um caráter instrumental, preocupado em garantir exclusivamente saberes técnicos sobre como formar-se e ser professor. Tal configuração acaba por minimizar ou ocultar a importância de reflexões sobre para que, por que, e a favor de quem mobilizamos tais conhecimentos. Nestes moldes, com base em uma pretensa neutralidade, a formação docente ocorre por meio de um processo que envolve depósitos de conhecimento (3), considerando-se que a aprendizagem do conteúdo X ou Y, é o responsável, por si só, para garantir a formação do profissional docente.

Vale ainda destacar que tal formação, não raras vezes, recorre a aportes teóricos distantes de nossa realidade latino-americana. Ao fazê-lo, sem estimular a crítica de referenciais que são considerados como tradições inquestionáveis, legitima-se, uma vez mais, uma relação de desigualdade social. A esse tipo de formação, estimulada e valorizada em meio a uma sociedade que incentiva uma formação unicamente para servir ao mercado de trabalho, cabe muitos questionamentos, dentre os quais, perguntamos:

(3) Referimo-nos aqui ao conceito de educação bancária de Paulo Freire, citada na obra “Pedagogia do Oprimido”, dentre outras.

- Qual a possibilidade de efetivamente contarmos com uma formação docente que favoreça que educadores e educadoras assumam modos de ser latino-americanos, suas tradições, ensinamento e culturas, e, deste modo, consigam estimular seus discentes para tal?

Em suma, queremos com esta pergunta indagar, ancorando-nos em Paulo Freire, sobre a lógica que prejudica sobremaneira os cursos de formação de professores(as), considerados como cursos de menor prestígio e destinados, em diversos contexto latino-americanos, a estudantes das classe sociais mais vulneráveis. Sobre esta questão, Pereira (2000), ao referir-se ao menor status acadêmico das licenciaturas nas universidades brasileiras, aponta que não há soluções simplistas para resolver a problemática pois:

A não-valorização do profissional da educação, seus salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo problemas fulcrais que prosseguem sem solução em nosso país e que afetam diretamente as questões da formação inicial de professores (PEREIRA, 2000, p. 200-201).

Sobre o processo formativo, Freire afirmou que: “entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos” (FREIRE; HORTON, 2005, p. 207-208).

Concordamos com Freire que a formação, sobretudo a formação docente, é um processo permanente, que deve requerer

constantemente um olhar crítico. Deste modo, as formações aligeiradas e descomprometidas com a real transformação social – sem o estímulo do pensamento crítico – devem ser amplamente rechaçadas se efetivamente queremos contribuir para o exercício da docência.

Um elemento recorrente, na perspectiva freiriana, é o olhar atento para o papel fundamental no sentido de se garantir na formação dos profissionais da educação um compromisso do(a) futuro(a) educador(a) para com a transformação da realidade. Entretanto, cabe destacar que este não é um aspecto fácil, uma vez que, se retomamos o histórico de nossa educação brasileira, podemos observar uma notória falta de compromisso, desde a educação ofertada pelos jesuítas, de contribuir neste sentido. Como salienta Romanelli (2001), “o ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia” (ROMANELLI, 2001, p. 34). Entendemos que este histórico da educação brasileira, que não pretendemos aqui resgatar de modo exaustivo, contribuiu e contribui para dificultar as possibilidades de permitir uma educação problematizadora (4), capaz de permitir que os seres humanos se percebam como sujeitos históricos e, portanto, capazes de transformar a realidade.

Ancorando-nos na perspectiva decolonial, e reconhecendo que o processo educacional

(4) Dentre outras obras Paulo Freire utilizou o termo educação problematizadora, para referir-se a uma educação comprometida em problematizar a realidade e transformá-la, em *Pedagogia do Oprimido*.

que não assume o compromisso de questionar a realidade revela-se como um entrave para formação docente, consideramos que um dos elementos centrais para este tipo de formação é assumir a crítica ao eurocentrismo, pois,

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. *Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América* (QUIJANO, 2005, p. 9 apud BALLESTRIN, 2013, p. 103-104, grifo nosso).

A crítica ao eurocentrismo é, por conseguinte um elemento fundamental na formação docente, pois os educadores necessitam ser estimulados a assumir modos de pensar, agir e sentir, próprios de nossa cultura latino-americana. Esse enraizamento e valorização de nossa própria tradição somente ocorrerão se houver compromisso para tal, pois diante de um histórico em que houve ocultamento, opressão e exclusão dos saberes e fazeres latino-americanos, é preciso um engajamento para recuperar e erigir o real valor de nossa cultura. Conforme já mencionamos, Freire referiu-se em poucas ocasiões diretamente à crítica ao colonialismo, entretanto, de modo geral, seu pensamento, ao expor a contradição entre opressor e oprimido e a necessidade de libertação das relações entre ambos, revela uma crítica que se coloca em consonância, e, mais que isso, fundamenta a perspectiva decolonial.

A despeito das poucas referências diretas, trazemos, entretanto, aqui, uma crítica ao colonialismo, na qual Freire (5) afirma que a “[...] ‘consciência colonizada’ se refere a repulsa de colonizado ao colonizador, mesclada, contudo, de apaixonada’ atração por ele” (FREIRE, 2005, p. 56). Em outras palavras, Freire estabelece uma analogia entre colonizador e colonizado e opressores e oprimidos para evidenciar a tensão/contraposição entre ambos, bem como a tendência – anteriormente a um processo efetivo de conscientização – do colonizado/oprimido querer ser como o colonizador.

É essa tendência que precisa ser rompida, pois, tendo em vista a crítica ao eurocentrismo, o pensamento decolonial:

[...] assevera ainda que a ciência produzida no Norte Global se impôs como aquela que: a) possui o poder de validar e a) possui o poder de validar e desvalidar epistemologias; b) se auto afirmar enquanto ciência universal. O poder de validação da ciência moderna como sua expansão imperialista produziram processos de epistemicídios e assepsias culturais, principalmente nos territórios colonizados, o Sul Global (SILVA; SILVA, 2014, p. 151-152).

Para o campo da formação docente, este olhar crítico ao eurocentrismo revela-se como um eixo fundante para a formação de educadores comprometidos com a transformação social, com a libertação das relações entre opressores e oprimidos e, por conseguinte, reforça a necessidade de reflexões em prol do processo de humanização.

## Considerações finais

No presente artigo visamos repensar a formação de professores com base na pedagogia decolonial, reconhecendo a necessidade de uma luta constante no sentido de garantir um processo educativo que assegure a crítica ao eurocentrismo e, desse modo, viabilize a efetiva valorização dos conhecimentos latino-americanos.

Compreendemos que, perante um longo histórico de opressão de nossa cultura, rever a formação de professores, com vistas a libertá-la das tradicionais orientações advindas dos saberes europeus não é uma tarefa trivial. Entretanto, encontramos, sobretudo em Paulo Freire, uma proposta que se opõe a esse saber hegemônico. Uma proposta que visa uma formação docente pautada na transformação, tanto na forma de pensar, quanto na forma de agir, capaz de orientar e dispor de uma forma dialética de pensamento e de construção da cultura latino-americana. Consideramos que este giro epistêmico é uma tarefa a ser assumida em prol do fortalecimento dos cursos de licenciatura.

## Referências Bibliográficas

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.
- \_\_\_\_\_. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, Apr. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (O mundo hoje, v. 21).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GÓES, Virginia Santiago dos Santos. *Colonialidade do saber e a dinâmica universitária latino-americana: reflexões desde e com o eixo de Fundamentos de América Latina da UNILA*. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Integração Latino-americana, Ppgical, Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu, 2018.
- LOPES, F. A.; ARANHA, A. V. S. *Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch*. *MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO*, v. 1, p. 133, 2017.
- MGINOLO, Walter. *Desafios decoloniais hoje*. *EPISTEMOLOGIAS DO SUL, FOZ DO IGUAÇU/PR*, 1(1), PP. 12-32, 2017.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. Sociedade Educativa – Consciência e Compromisso, Editora Loyola, São Paulo: SP, 2007.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- QUIJANO, Aníbal (2005). *Colonialidad y modernidad-racionalidad*.
- REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*. *Revista Espaço Pedagógico*, n. 202, março 2018.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 111, p. 182-201, Dec. 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, J. F.; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. *A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013*. *Realis Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*, v. 4, 2014.
- WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

---

# EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

ADRIANA DE CARVALHO ALVES BRAGA (1)  
JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO (2)

## Resumo

Nesse artigo são discutidos os conhecimentos sobre a América Latina a partir da formação continuada de professores tendo como problematização a presença de estudantes imigrantes em escolas da Rede Municipal de

Ensino de São Paulo. Iniciamos as reflexões apresentando a problemática do desconhecimento dos brasileiros em relação à História e Cultura da América Latina e, através da contribuição da historiografia, vinculamos esse desconhecimento à importância de se promover as discussões na escola. Através dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas e da documentação produzida pelas escolas, elaboramos um panorama sobre como educadores paulistanos têm discutido e incluído os saberes latino-americanos as suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Educação para Imigrantes; História e Cultura da América Latina; Formação de professores.

## Abstract

In this article we discuss the knowledge about Latin America from the continued training of teachers, having the immigrant students' presence in schools of the Municipal Education System of São Paulo as problematization. We started the reflections by presenting the problematic of the Brazilian lack of knowledge on the History and Culture of Latin America and, through the contribution of the historiography, we binded this lack of knowledge to the importance of promoting the discussions in the school. From the pedagogical coordinator's testimonies and from the documentation produced by the schools, we devised an overview on how São Paulo educators have debated and included the Latin-American knowledge on their pedagogical practices.

**Key words:** immigrant education; History and Culture of Latin America; teacher training.

---

(1) Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil(2019); efetiva da Prefeitura do Município de São Paulo, Brasil

(2) Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(1997)Professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

---



Este artigo é parte dos resultados da pesquisa desencadeada no percurso do doutoramento, que teve por objetivo investigar as práticas de acolhimento aos estudantes imigrantes nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo. Durante o período da pesquisa de campo, realizamos a investigação em três unidades escolares vinculadas a Rede Municipal de Ensino de São Paulo que recebem expressiva quantidade de matrículas de estudantes imigrantes latino-americanos e interessava saber como os saberes das culturas de origem desses estudantes eram utilizadas e valorizadas no processo ensino-aprendizagem. Uma etapa importante dessa investigação foi a entrevista com a coordenadora pedagógica de cada uma dessas escolas, o que permitiu vislumbrar como se constrói a política de formação continuada nessas escolas. Além das entrevistas, realizamos também a análise documental, na qual tivemos acesso aos registros realizados no percurso formação continuada, sendo esse um material revela como se concretiza a discussão sobre os saberes latino-americanos na escola. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compete ao Coordenador Pedagógico promover a formação continuada em serviço aos demais educadores da unidade escolar e, nesse sentido, todas as ações formativas devem estar alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da escola em consonância com os programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2013). Por essa razão, o trabalho da Coordenação Pedagógica adquire centralidade no tema da

formação docente e, em escolas com grande quantidade de estudantes imigrantes - como é o caso das unidades escolares investigadas - é fundamental conhecer como se estruturam as ações de formação continuada e que reflexos essas atividades têm na qualificação das práticas pedagógicas.

Nosso propósito nesse artigo é colocar em diálogo a formação continuada e os saberes vinculados à América Latina a partir da apresentação dos resultados obtidos na referida pesquisa. Iniciamos as reflexões apresentando a problemática do desconhecimento dos brasileiros em relação a História e Cultura da América Latina e, através da contribuição da historiografia, vinculamos esse desconhecimento a necessidade de promover essas discussões na escola, subsidiadas pela formação continuada. Consideramos que o diálogo proposto é importante pois, ao conhecer o modo como é conduzido o trabalho de formação continuada e em serviço, podemos vislumbrar a problemática e como ela é discutida na concretude da prática educativa.

### **América Latina: reflexões sobre a produção do distanciamento do Brasil perante a região.**

O imaginário sobre o que seria a América Latina influencia diretamente sobre o modo como os povos oriundos da região são recebidos no Brasil, tanto na escola quanto na sociedade de um modo geral. Se considerarmos o montante de imigrantes vinculados aos fluxos regionais, poderemos antever a necessidade de discutirmos esse

imaginário, inclusive através da problematização dos recursos disponíveis para a construção dessa base de conhecimento nas escolas.

Ao discorrer sobre as representações que circulam acerca da América Latina, Silva (2008, p. 38) afirma que “há um grande desconhecimento da parte dos paulistanos da história sócio - cultural destes países, e até mesmo, da geografia, pois há quem diga que o Peru fica na Ásia, a cidade de Lima no Chile e assim por diante” e essas generalizações são as bases que constituem os estereótipos. Essas representações estereotipadas causam prejuízos inestimáveis a alguns grupos, especialmente sobre negros e indígenas e, ao tratar dos arquétipos comumente relacionados aos hispano-americanos, Silva (2008) exemplifica:

No caso dos bolivianos, a imagem cristalizada na sociedade local é a de que todos eles são costureiros, pobres e índios, ignorando, assim, a diversidade social, profissional e étnica deste grupo. Com relação aos peruanos, há uma certa ambigüidade nas imagens construídas sobre eles na cidade. Se por um lado, o Peru é lembrado como o país dos Incas, do Machu Picchu, por outro, a imagem recorrente dos peruanos é a de que um grupo deles se dedica às atividades ilícitas, como é o caso do roubo e venda de objetos roubados [...]. Já no caso dos paraguaios a ligação é imediata com mercadorias falsificadas, que são compradas em Ciudad Del Leste. (2008, p. 38)

Essas representações depreciativas das comunidades latino-americanas reverberam em diferentes contextos sociais, inclusive na escola, o que ocasiona numa violência simbólica em relação aos estudantes pertencentes a essas comunidades. Contudo, devemos considerar o importante papel que a escola pode desempenhar

na problematização dessas imagens, e incidir pedagogicamente através do regaste de conteúdos que deem conta de apresentar a variedade e complexidade da História e da Cultura da América.

A consequência do trabalho pedagógico orientado nessa perspectiva é benéfico tanto para o melhor acolhimento dos estudantes imigrantes quanto para a ampliação do repertório dos nacionais, uma vez que o ensino escolar é, na maioria das vezes, o canal de acesso dos cidadãos aos conhecimentos historicamente acumulados. Por esse importante papel que a educação escolar assume na formação dos sujeitos, consideramos relevante verificar o referencial teórico já constituído sobre o tema, especificamente, sobre as discussões referentes ao ensino de História da América na escola. Para atender a esse intento, nos reportamos a Bittencourt (2005), que no texto Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades buscou analisar as concepções que regeram o ensino de História da América nos programas e manuais escolares identificando, em diferentes períodos da História da Educação Brasileira, tendências de incorporação desse conhecimento ao currículo escolar, sendo que a autora organizou essas concepções de ensino a partir de três momentos. O primeiro seria o ensino de História da América como apêndice da História Universal, sendo esse ensino identificado com o período de consolidação do currículo escolar – então compreendido como elemento constituidor de uma identidade, dado o papel pedagógico da

escola. Para a autora “a versão dominante de uma história política mantém os países da América Latina e o Brasil como simples apêndices de uma dominante História da Civilização criada pela raça branca” (BITTENCOURT, 2005, p. 9) sendo que esta estrutura curricular se mantém na organização dos livros didáticos contemporâneos.

Um segundo momento seria aquele relacionado as teorias de dependência que “tratava-se de entender a inserção do Brasil no sistema capitalista e seu alinhamento junto aos países ‘subdesenvolvidos’” (BITTENCOURT, 2005, p. 10), sendo perceptível o deslocamento da discussão para a interferência estadunidense nas histórias locais, a partir de uma perspectiva imperialista. Por último, é apontada a perspectiva de ensino que visa tratar da História da América “como conjunto de temas que remetem a constituição de identidades múltiplas” (BITTENCOURT, 2005, p. 14), cujas divisões entre História Geral, História do Brasil e História da América tendem a ser abolidas a partir da emergência de uma História integrada. Esse mapeamento das concepções de ensino de história da América converge para a compreensão das diferentes intencionalidades políticas, vinculadas inegavelmente, aos projetos de sociedade que se visa consolidar. Considerando os currículos como um campo profícuo para a pesquisa, a autora aponta algumas indagações no que se refere ao espaço dedicado ao estudo de História da América e conclui

O problema que permanece, no entanto, refere-se à efetiva inserção dos conteúdos de história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a estas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos e a estas questões identitárias? (BITTENCOURT, 2005, p. 14) Tendo como pressuposto a reflexão sobre o acolhimento aos estudantes imigrantes latino-americanos nas escolas, o desvelamento do imaginário dos professores sobre a América Latina nos interessa e, tendo em vista as contribuições de Bittencourt (2005), é importante tecer considerações sobre a base de conhecimento, e ainda, como esses conhecimentos sustentam a constituição desse imaginário. Dentre as produções, que visam tratar de temas que deem conta da complexidade da História da América Latina, é inegável a contribuição aportada por Prado (2004) através da obra América Latina no século XIX: Tramas, Telas e Textos, na qual a autora percorre o século XIX resgatando temas da história social e cultural da América Latina. Tratando da fecundidade de projetos no século XIX a partir da abordagem comparativa, afirma

Na medida em que a história de cada país da América Latina corre paralelamente às demais, atravessando situações bastante semelhantes – a colonização ibérica, a independência política, a formação dos Estados Nacionais, a presença inglesa e depois a norte-americana, para citar alguns marcos tradicionais – não há, do meu ponto de vista, como fugir às comparações. (PRADO, 2004, p. 20)

Esses apontamentos teóricos sobre como se produz a compreensão da História e Cultura da América Latina e, conseqüentemente, como se ensina esse conteúdo na escola,

ajudam a localizar as lacunas sobre o conhecimento da região. Os professores são fruto desse histórico e, formados na perspectiva eurocentrada, precisam ampliar sua base de conhecimento sobre a região e, em nossa compreensão, esse acesso ocorre através da participação em atividades de formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino. Aí reside a importância da formação contínua ofertada pelos coordenadores pedagógicos.

### **Os saberes latino-americanos e a escola: problemáticas, abordagens e expectativas.**

O material que analisaremos a seguir foi coletado em três unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que acolhem expressiva quantidade de estudantes imigrantes. Essas escolas receberam os nomes fictícios de EMEF dos Andes, EMEF do Circuncaribe e EMEF da Mesoamérica (03) para conduzir os diálogos com as Coordenadoras Pedagógicas utilizamos um roteiro semiestruturado composto por questões sobre o conhecimento prévio sobre a escola no que se referia aos imigrantes e a cultura escolar e informações sobre a formação. Outra etapa da investigação foi verificar a documentação produzida pela escola, onde acessamos atas de reuniões e demais encontros formativos, além de observar os perfis de Facebook das escolas, com o propósito de localizar o espaço

(03) Esses nomes fictícios se referem a três regiões culturais da América Latina.

dedicados as discussões sobre a diversidade e a presença dos elementos de origem dos estudantes imigrantes.

Para avaliar o grau de envolvimento das coordenadoras com a temática da Educação para Imigrantes e da Cultura e História da América Latina, um indício importante era saber se as entrevistadas participaram, nos últimos anos, de atividades de formação relacionadas ao tema.

“Eu participei das atividades do Dezembro Imigrante em 2015, em 2017... Participei de várias formações oferecidas pela Secretaria de Educação, nesse sentido de educação das relações étnico-raciais tanto com ênfase na negritude, valorização da negritude, quanto na cultura latino-americana e cultura indígena, então eu fiz pelo menos uns quatro cursos com essa temática.” (CP da EMEF do Circuncaribe)

Essa coordenadora desenvolveu sua pesquisa de Mestrado no tema da Educação para Imigrantes e, em nossas conversas, revelou que está cursando o Doutorado em uma área correlata e, por essa razão, está a par das discussões conceituais e teóricas que envolvem o trabalho da Educação para Imigrantes em articulação com a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Sobre a importância do educador no acolhimento dos estudantes, afirma:

“[...] ser CP ou não, então estar dentro de uma escola que tem esse volume, vai, eu tenho em torno de 8% de alunos imigrantes e agora tenho cerca de 20% de imigrantes de primeira e segunda geração. Não dá pra ignorar isso, seja CP, seja AD, seja diretor, seja ATE, seja professor, seja a pessoa que atende no guichê da secretaria... Quem tá aqui não pode ignorar isso, não pode deixar de olhar pra isso como uma necessidade de buscar um olhar de valorização da diversidade, buscar um olhar de combater a xenofobia, combater o racismo e estar atento com olhos para enxergar

tudo que está acontecendo a sua volta. Então ser gestor nessas condições também requer um olhar diferenciado. ” (CP da EMEF do Circuncaribe)

Inicialmente, a entrevistada da EMEF do Circuncaribe destacou a relevância do trabalho da coordenação pedagógica em seu aspecto formador, articulador e transformador, ressaltando que essas são as bases com as quais a ação educativa desse sujeito deve ser entendida. Refletindo sobre as questões mais amplas do contexto escolar, é afirmada a necessidade do compromisso de todos os educadores para garantir os direitos dos estudantes, exemplificados através da valorização da diversidade e o combate a xenofobia e ao racismo. Tratando de articular o trabalho de formação ao contexto da comunidade atendida pela escola, o depoimento a seguir é bastante revelador.

“Então, nós tivemos aqui a visita do cônsul que eu acho que foi muito bacana. Cônsul da Bolívia. E quem trouxe? Esse dono de uma rádio boliviana, de uma rádio e TV boliviana, então ele veio pra cá, fez aqui pra gente uma palestra. E vieram dois indígenas aqui também, foi muito bacana nessa nossa reunião contando um pouco sobre o que está acontecendo com o índio aqui no Brasil [...] E foi mostrando a questão da terra, foi colocando para os professores a importância da pachamama e eles convidaram a gente para ir na festa, mas era uma madrugada inteira e alguns professores foram daqui. E eles foram até lá a madrugada inteira em homenagem à mãe terra, então essa ação foi em parceria aqui e nós tivemos também o consulado que veio até aqui para regularizar a vida desses imigrantes, foram dois sábados. E nós teremos também a eleição que vai ter na Bolívia... Isso, acho que é num domingo, tá marcado. Então EMEF também é Bolívia e a Bolívia também está na EMEF. ” (CP da EMEF da Mesoamérica)

As ações narradas pela coordenadora da EMEF da Mesoamérica ocorreram no primeiro semestre de 2019, antes da realização das eleições gerais, cujo desfecho foi controverso e culminou no exílio do presidente Evo Morales.

Nessas eleições, a EMEF da Mesoamérica foi escolhida como um dos postos de votação, por conta de sua localização, entranhada no território que concentra uma grande comunidade boliviana em São Paulo. Conforme mencionado acima, essas ações decorreram da parceria realizada entre a Gestão Escolar e agentes da sociedade civil, que se articularam visando atender as necessidades da comunidade boliviana que utiliza o espaço escolar. Na parceria com o Consulado Geral da Bolívia em São Paulo, foi organizado na unidade escolar um posto de regularização documental que prestou atendimento aos imigrantes dessa nacionalidade, e os educadores foram beneficiados com a palestra do cônsul, que apresentou alguns elementos da cultura boliviana. Na EMEF dos Andes iniciamos a análise documental verificando o Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como título “A construção da cidadania e do direito ao legado cultural da humanidade para a humanização das relações sociais”, cujos princípios são: democracia e participação, responsabilidade no exercício da cidadania, diálogo com a política educacional vigente, comprometimento e dedicação, diálogo e respeito, teoria e prática, protagonismo e socialização. Dos nove objetivos propostos nesse documento, um tem vinculação com o tema das culturas latino-americanas: “proporcionar encontros com as famílias imigrantes que compõe nossa escola, Andinos especialmente”. São destacadas 13 ações necessárias para efetivar a proposta pedagógica e, dentre elas a escola prevê: “encontro com famílias imigrantes que

compõe nossa escola, Andinos especialmente”, “garantir espaço aos imigrantes dentro das atividades culturais da escola”, “selecionar estudantes que dominam o castelhano como monitores de eventos (interculturalidade)” e “favorecer o ensino da língua castelhana ou portuguesa para a integração cultural”. De acordo com o PPP, a EMEF dos Andes tem 764 estudantes matriculados nas 26 turmas atendidas. Desses, cerca de 13% são de origem imigrante (100 estudantes) e 6,2% efetivamente nasceram em outros países (48 estudantes), sendo a maioria bolivianos e Gestão Escolar nos informou que tem sido feito um esforço coletivo para que seja colocada em pauta essa presença quando se discute a identidade da escola, o currículo e a função da escola naquela comunidade.

Iniciamos a análise documental na EMEF do Circuncaribe fazendo a leitura do Projeto Especial de Ação (PEA) da unidade escolar, que tinha como título “Relações Étnico-raciais”. Na justificativa desse documento, é salientado que ‘verificou-se nesta unidade escolar, a necessidade de ampliar o conhecimento nas diferentes culturas latinas, em razão da grande imigração’ (PEA da EMEF Circuncaribe). Para tratar do tema, foram feitos estudos de relatórios sobre a imigração produzidos pelo NEPO, das leis 10.639/03 e 11.645/08, das orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação, além de textos relacionados a imigração e a diversidade, que contribuíram para aprofundar a compreensão conceitual dos temas referentes a Educação para as Relações Étnico-raciais em diálogo com a presença imigrante na escola. Além da articulação

o documento registra que foram realizadas algumas ações e, dentre essas, destacamos um momento em que dois estudantes de origem boliviana foram convidados a falar sobre sua história de vida em uma reunião de professores. Essa imersão possibilitou, de acordo com os registros, o desencadeamento de discussões sobre a cultura latino-americana e a compreensão sobre processo de acolhimento dos estudantes imigrantes. Nessa mesma data, as reflexões anotadas são: ‘como podemos melhorar o atendimento as famílias imigrantes?’, ‘e os alunos que falam ou não escrevem em português?’, ‘como podemos inserir elementos da cultura latino-americana em nosso currículo numa perspectiva de valorização, não de denúncia?’. Dentre as possibilidades uma professora sugeriu levar, para a mostra cultural, elementos como música, roupas, alimentos, instrumentos musicais e apresentações de grupos artísticos bolivianos como estratégia de valorização da cultura.

A documentação analisada na EMEF da Mesoamérica foram: atas de Reunião Pedagógica, livro de PEA e a página do Facebook da unidade escolar. Cabe ressaltar que foi por orientação do diretor da escola que acrescentamos a página institucional em nossa análise pois, de acordo com ele, muitos registros da vida escolar estão presentes nessa rede social. E de fato pudemos constatar que a escola utiliza muita engenhosidade esse canal de comunicação com a comunidade escolar.

No livro de atas das reuniões pedagógicas nos deparamos com um rico material de análise, uma vez que além das pautas, esses

registros apresentam uma síntese das discussões e explicitam as dinâmicas realizadas no dia. Da ata da Reunião Pedagógica de 11 e 16 de dezembro de 2017 encontramos uma dinâmica muito interessante. As coordenadoras pedagógicas exibiram uma obra de arte sem identificação e solicitaram que os educadores presentes tentassem identificar o autor, a origem e a época. Esse quadro era do artista boliviano Mamani Mamani. Na sequência, apresentaram outra obra (similar a primeira) e novamente solicitaram que fossem expostas hipóteses sobre o autor, a origem e a época. Os educadores disseram, quase por unanimidade, que se tratava do mesmo artista, Mamani Mamani mas, para surpresa dos presentes, a segunda obra era produção de um estudante da escola. Essa ata apresenta as reflexões oriundas dessa dinâmica e o documento registra: “podemos debater sobre a importância da observação sem pré conceitos, ou idealizações sobre os nossos educandos” (Ata da Reunião Pedagógica de 11 e 16 de dezembro de 2017, EMEF da Mesoamérica).

No dia 5 de maio de 2018, a reunião pedagógica ocorreu sob a forma de atividade cultural e houve a visita do corpo docente ao SESC Bom Retiro para desfrutar da exposição Travessias ocultas/lastro Bolívia. A anotação no livro ata informa que a atividade ocorreu “de forma a enriquecermos nosso repertório quanto a diversidade étnica e ampliar nosso conhecimento a respeito da cultura boliviana, uma vez que quase cinquenta por cento de nossa comunidade escolar é composta por migrantes ou filhos de migrantes” (Ata da Reunião Pedagógica de 5 de maio de 2018,

EMEF da Mesoamérica). Na pesquisa realizada na página do Facebook da escola pudemos extrair algumas informações que dão conta de como é registrado o cotidiano utilizando as redes sociais. Uma postagem muito interessante foi realizada dia 1 de agosto de 2019, intitulada “Amor e land Art para Pachamama”, nela, aparecem os estudantes realizando trabalhos (desenhos tridimensionais) com pedras, flores, folhas e pedaços de madeira, nos jardins da escola. A alusão à Pachamama nos chama a atenção, especialmente porque essa é uma figura da deidade andina.

Esses dados sinalizam que está em curso, nessas escolas, a construção de um projeto educativo que considera as demandas concretas para formular os processos formativos, que ocorrem através das mais diferentes linguagens. Ao refletir sobre um mapa-projeto da escola na América Latina, Martin-Barbero (2004) discorre sobre a conversão da Educação em espaço estratégico de cruzamento e interação das linguagens, culturas e possibilidades de abertura ao outro. Para ele

Pois assim como não há cidadania sem alguma forma de exercício da palavra, na sociedade em que vivemos esse exercício e essa palavra transbordam hoje por todos os lados, o livro, projetando-se em oralidades, em literalidades e visualidades, a partir das quais, não apenas, mas especialmente, os mais jovens escrevem e compõem seus relatos, quer dizer, cotam suas histórias. (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 141).

Diante do exposto, acreditamos que essa pesquisa possibilitou evidenciar que, ao considerar a diversidade étnica e cultural que a escola abriga, instaura-se um paradigma de

---

formação centrada nos saberes e experiências da coletividade que compõe o espaço escolar.

### **Considerações Finais**

A escolha por desencadear as reflexões a partir dos contextos escolares possibilitou que pudéssemos adentrar no cerne da discussão da formação docente a partir da problemática da presença de estudantes imigrantes nas escolas. Tendo em vista as lacunas observadas na formação inicial, adquire relevância as ações de formação continuada desenvolvidas pelas unidades escolares e, nesse sentido, a revisão teórica do histórico do ensino de História da América nos forneceu a contribuição para a compreensão da origem dessas lacunas. As fontes documentais analisadas desvelam como se desenvolvem as discussões sobre a incorporação de saberes latino-americanos ao currículo e na cultura escolar, durante o processo de formação continuada. Através desses discussões percebemos que está em curso a construção de um novo paradigma de reflexão pedagógica que se materializa por intermédio da presença de estudantes imigrantes nas escolas.

### **Referências Bibliográficas**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da Anphlac, número 4, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 2004.

PRADO, Maria Ligia Coelho. América Latina no século XIX – Tramas, Telas e Textos. São Paulo: EDUSP, 2004.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

SILVA, Sidney Antonio da. Faces da Latinidade: Hispano-Americanos em São Paulo. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp, 2008.

---



---

# ALFABETIZAR, ALFABETIZÁNDONOS ENTRE ALFABETIZADOS: EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA DESCOLONIAL EN EL NORTE DE PERÚ

HILDER ALBERCA VELASCO (1)  
JÚLIO DA SILVEIRA MOREIRA (2)

## Resumo

O presente trabalho pretende relatar as experiências vividas no Centro Poblado de Juzgara em Huancabamba-Piura-Peru no início de janeiro de 2020. Por esse motivo, proporemos dois causas específicas para o desenvolvimento do tema. como; (a) quem são seus atores no diálogo entre o conhecimento; e; (b) o que significa (o) alfabetização, alfabetização entre alfabetizados para Juzgara e seus visitantes; e como terceiro ponto. A idéia de alfabetização neste trabalho, desde o início, tem um nome de inspiração Paulo Freire. Juzgara está localizada cerca de 2669 metros acima do nível do mar, no norte do Peru, e está sob a jurisdição da comunidade de Quispampa, na província de Huancabamba; Por isso, sua manifestação geográfica o localiza como caserío e, desde 2009, como Centro Poblado de Juzgara, pertencente a Huancabamba. O MHFPG é um grupo de estudos localizado no país irmão de Brasil- Foz do Iguazu, com a responsabilidade do professor Dr. Julio Da Silveira Moreira, cujo objetivo é refletir sobre os fenômenos interculturais nas regiões de Frontera, bem como abrir ponte para os debates sobre os povos andinos e indígenas da América Latina. Nossa metodologia será qualitativa.

**Palavras-chave:** *Pedagogia decolonial; Pensamento andino; diálogo de saberes.*

## Resumen

El presente trabajo pretende relatar las experiencias que se vivieron día a día en el Centro Poblado de Juzgara en Huancabamba-Piura-Perú, a inicios del mes de enero del 2020. Por esta razón propondremos dos causales específicas para el desarrollo del tema. (a) Cómo; y quiénes son sus actores de dialogando entre saberes; y; (b) qué significa Alfabetizar, alfabetizándonos entre alfabetizados para Juzgara y sus visitantes. La idea de Alfabetizar en este trabajo desde un inicio tiene un nombre de inspiración Paulo Freire. Juzgara se ubica a 2669 metros sobre el nivel del mar, en norte del Perú, y se encuentra dentro de la jurisdicción de la comunidad de Quispampa, dentro de la provincia de Huancabamba; es por eso que su manifestación geográfica lo ubica como caserío y desde el 2009 en Centro Poblado de Juzgara, perteneciente a Huancabamba. MHFPG es un grupo de estudios que se ubica en el país hermano del Brasil-Foz de Iguazú, con responsable al profesor Dr. Julio Da Silveira Moreira, su objetivo es reflexionar sobre los fenómenos de interculturalidad en regiones de Frontera, como también abrir nexos para los debates sobre los pueblos andinos e indígenas de América Latina. Nuestra metodología será la cualitativa.

**Palabras Clave:** *Pedagogía decolonial; Pensamiento andino; diálogo de saberes.*

(1) Discente do curso de Ciência Política e Sociologia da UNILA

(2) Professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, nas áreas de Sociologia e Fundamentos de América Latina

---

---

## Introducción

Este trabajo tendrá por objetivo de manifestar el cómo se llevó a cabo la visita de campo entre el estudiantes y docentes de colectivos y grupos de investigación a partir de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y los pobladores de diferentes caseríos del Centro Poblado de Juzgara-Quispampa-Huancabamba-Piura, en el norte de Perú. La propuesta de dialogar entre saberes: "Alfabetizar, Alfabetizándonos entre Alfabetizados" nos ha llevado a pensar en lo que Dora Mayer (2018) decía, que los hábitos pueden ser vistos como más que simples movimientos del ser humano en una comunidad específica, si no en la forma sutil de organización de un cuerpo humano. Lo que sería que la acción del ser vivo racional se convierta en un constante de mudanzas para con el mismo y también para con la comunidad.

Bourdieu (2005) sugiere que para construir un campo de conocimiento este se tiene que identificar desde todo lo que lo compone. Refiérase sobre todo el capital humano y sus integrantes que componen o agrupan un campo social definido en su manera de construir nuevas formas de reflexiones. Fue con ese ánimo de aprendizaje colectivo que la Municipalidad del Centro Poblado de Juzgara tendió puente a los diálogos de alfabetización en sentido solidario y fraterno, con un hijo de esa tierra, hoy estudiante de Ciencia Política y Sociología en la UNILA.

La forma o el sentido de planificar este estudio y su desarrollo será en torno a lo cualitativo, por ser un estudio dedicado al sentido práctico del ser social y en comunidad.

El trabajo recupera algunos momentos del campo, y especiales manifestaciones anotadas en nuestro trabajo de campo. No debe de parecernos extraño que, al modo de proponernos en ir al concepto de alfabetizar, alfabetizándonos entre alfabetizados, este fue originado e inspirado al modo de la pedagogía de Paulo Freire, reconocido educador brasileño. Nos fue de mucha invitación a probar fortuna incondicional en ir enseñando y aprendiendo en los Andes del Centro Poblado de juzgara en Huancabamba- Perú.

Souza (1999), replicando lo que Freire decía que el ser humano debería postular a una continua educación reflexiva en la práctica donde la teoría no debe quedar fuera del entorno del ser humano para su liberación y defensa contra su opresor. E ahí uno de los pluses reunidos que fueron dando forma para los diálogos y alfabetización sociológica a modo de proyecto piloto de corta duración del grupo Unilero peruano huancabambino, recién fundado y nombrado Grupo de Estudios e Intercambios Andinos de Huancabamba para Perú y América Latina . Se realizó un intercambio de saberes, junto a los comuneros andinos de Juzgara desde sus preparativos a fines de 2019, y su acción del 13 al 25 de enero del 2020.

Al poner bastante atención en nuestra historia, llegamos al concepto decolonial (QUIJANO, 2000), sobre pensar en nuestros pueblos, y cómo frenar la difícil situación del capitalismo, con sus elementos: la matriz de formación un patrón mundial de explotación del trabajo, la clasificación social, el poder hegemónico y la idea de raza.

---

Nuestra misión y visión ha sido comprobar si era/es posible adaptar, dialogar, descubrir, quizás nuevas formas de entender y plantear trabajos de campo con principios claves como la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación del sentido humano del pueblo andino de Juzgara. Es de mucha importancia para este trabajo ser gratos con todos los apoyos, solidarios y hermanados, incluyendo la Municipalidad del Centro Poblado de Juzgara, periodo 2019- 2023, con su alcalde, el profesor Isaías Chinguel Lizana, sus regidores y equipo técnico. Así como al Grupo de Investigación Movilidad Humana, Fronteras y Planes Geoestratégicos (MHFPG), del directorio de grupos del órgano científico brasileño, son su sede en la UNILA, con su proyecto de estudios sociales sobre fronteras, migraciones y pueblos andinos e indígenas, lugar de donde somos parte y nos sentimos gratos por todo.

### 1. Las bases pedagógicas del ser andino

Qué sería la cosmovisión andina? Antes de todo es necesario aclarar que no existe o existió forma única de mirar y analizar las relaciones de los seres de la Cordillera de los Andes.

En un estudio de 1903, a cargo del abogado boliviano Bautista Saavedra, encontramos un largo caminar sobre los muchos nudos para definir el concepto clave que es la organización de la familia, o clan o tribu desde la gens del parentesco, o desde la constitución del linaje. En tal sentido aquí solo nos animaremos a definir que existen una amplia gama de definiciones de las organizaciones cosmo indígenas.

El *ayllu en sus sentido real* para la cosmovisión andina sería o provendría de épocas anteriores a las nuevas visiones y descripciones de cómo se los conceptualiza a los *ayllus* tradicionales en notas hispanas ibéricas o, del mirar del Ayllu aristocrático cuzqueño, o como los aymara o quechua latinos definen al ayllu. El mirar del ser social andino o indígena es siempre una constante de mudanzas y autos obligaciones de cambios nos anotaba (BLITZ LOZADA, 2006). Al permitirnos estar en Juzgara, nos pudimos percatar de que la secuencia del mirar el mundo y las relaciones sociales de estas tierras comunales entre autoridades y pueblo, pareciera o se deja notar que arrastran hábitos y costumbres que nos dejarían en muchos enfrentamientos teóricos sobre maneras de organización y definir el sentido del Ayllu cuanto a sus manifestación como forma de identidad sobre sus seres sentipensantes que los componen.

Para el orden mundial capitalista, los seres andinos aún son gentes sin explorar al cien por ciento. El ser andino tiene esperanza, son lucha, se nota en nuestros corazones. ¿Será que la invasión nos hizo llenos de esperanza, o será que ya teníamos esas visiones? . Como lo anuncia Holloway;

“Es evidente que como seres humanos , estamos destruyendo las condiciones naturales de nuestra existencia, y es improbable que pueda revertirse esta tendencia en una sociedad donde la fuerza dominante sea la búsqueda de la ganancia” ( HOLLOWAY, 2011,p.4).

Dora Mayer (2018), anotaba que los hombres andinos tienen una cosmovisión que no va en cuanto a pensar en la suerte, sino más bien en ser seres reflexivos sobre las derrotas y las victorias

---

que su existencia les dio para el cuidado del mundo que los rodea y no tanto para la destrucción.

Es la voluntad del ser la que labra su porvenir y no desconfía de alcanzar el triunfo. Queremos concluir estas líneas humanas en recordar lo que la casa de estudios pro indígena anotaban sobre la visión del ser andino e indígena. La educación de los pueblos arcaicos son escuelas, que rebozan los oídos del alma libre del ser antes de ser invadido y transformado a un nuevo ser llamado indio. En tal sentido ocurrieron los años 1908 -1909 y en Lima dan luces unos señores denominados Asociación pro-Indígena liderados por Pedro Zulen y Dora Mayer, José de la Riva Agüero, Miro Quezada etcétera., que darían inicios a la dura batalla de organizar la indignación moral contra el gamonalismo que por cierto también lo usa Mariátegui en sus siete ensayos de la realidad peruana, para denunciar los abusos contra el ser denominado Indio.

La aguerrida decisión de hacer escuelas o enseñar, no es una cuestión nueva en los pueblos originarios de cualquier región del Perú, es una herencia del antiguo reino de los Incas. Ser un amauta, o pensar en la importancia de un amauta en una comunidad es mucho peso sobre los hombros para un profesor o estudioso de las sociedades andinas. De tal manera en este estudio queremos puntualizar una trilogía de conceptos claves que los amautas replicaron en sus accionares. Justicia; reivindicación y mucha gratitud con la identidad denominada indio. (Anotaremos de forma corta que no gustamos aquí del concepto de indio, porque quienes venimos de esas identidades sabemos cuán luchador fue, ser incluso no

tenidos en cuenta por la mesiánica independencia de los pueblos del siglo XVIII-XIX).

La importancia de los estudios, y sobre todo preparar mentes para el terreno empinado hacia las sociedades y pueblos, comunidades andinas es aún un tema, programa que se inició, y se trunco, y que espera, seguirá en latente espera de quienes nos aislemos del sacrificio lucro e invirtamos este mal, e ir por un sacrificio de justicia, reivindicación y gratitud para ir con enseñanzas hacia nuestros hermanos del ande y zonas indígenas que nos necesitan. El concepto de Amauta, resumiría la autocalificación de maestro que José Carlos Mariátegui se dijo, lo cual no está mal, y tampoco somos/seremos críticos de un grande de la literatura peruana para su época.

Los estudios a favor del indígena que se inician en el siglo XIX, rozaron camino espinoso y difícil para así dejar un legado y línea a seguir. Zulen y Dora Mayer, Basadre entre otros fueron esas escuelas que hoy nos incitan, persuaden a hacer levantarnos del sueño del látigo y las torturas. Se plantea que el espíritu de los llamados amautas, no solo tendrían que ser desde un ámbito religioso, o denominado mundano tradicional. Tenemos que ser conscientes de los cambios y las mudanzas, las derrotas y las victorias de nuestras sociedades y a hoy en lo contemporáneo. Hay un camino por continuar, solo es cuestión de hacer uso de la Razón y esta nos llevaría al modo replicante de la reflexión y la acción. El significado del Amauta es hacer escuela, es formar programas, es ir a la actividad de la mano con

---

la acción solidaria de todos los entes pensantes. Creeríamos que no somos seres aislados o seres individuos solitarios.

Dar las infinitas gracias y su rebeldía al decir que la esperanza es la educación al indígena y la sociedad joven y adulta. Los estudios de los denominados Amautas son como los que trabajó en la revista : "La escuela moderna" escuelas pedagógicas de los primeros maestros de pueblos indígenas del Perú del siglo XIX. Dejamos algunos, María Alvarado Rivera, el abogado cuzqueño José Antonio Encinas entre otros que eran parte de la asociación pedagógica a favor del indio. La rebeldía está en seguir pensando en justicia, y enseñanza, un amauta lo sabe, dar fuerza, ampliar el legado intelectual y social y político es la base de ser un ente pensante solidario.

## 2. Las fuentes de inspiración desde la UNILA

La UNILA es la perseverante tarea de quienes piensan/samos que existe esperanza de unificación de los pueblos, tradiciones e identidades culturales. La Unila formada desde el 2010 por Luis Inácio Lula Da Silva presidente del Brasil para aquella época da inicio al tema educativo gratuito, bilingüe, y fronterizo entre las fronteras de Foz de Iguazú- y Paraguay dentro de Parque Tecnológico Itaipu .

Qué significa la UNILA, nos preguntamos, para ir al encuentro de emociones, llantos y mucha resistencia sobre los que ahí se nos dio la oportunidad de iniciar los pasos y los retos de formación académica. la unila para este estudio significa un mundo de palabras, más algo si podremos decir que nos sentimos muy gratos. La Unila significaba, un programa pensado para el contrarresto del capitalismo y la reflexión crítica de nuestros tiempos.

La Unila sería, ese grito de paz y de justicia que los pueblos indígenas buscan desde sus arenas cubiertas de Agua por la represa ITAIPÚ. La Unila ya es una casa de mentes pensantes que llegan desde lo más lejano de nuestra expectativa.

La casa de los capibaras, o llamados UNILEROS es la casa de ESTUDIOS para muchos pueblos de todo un país, que es llamado Brasil. Corto de palabras nos quedamos cuando decimos UNILA. Nosotros decimos que la unila sería en dorado perdido de Salomón, qué queremos decir con esta frase: Que quien tenga la voluntad de buscar sus oro y su plata y sus metales preciosos de us mente y sus ser venga a la Unila, conozca el programa Unila, y que cuando ya estés en ella no te desanimes por los avatares que ella te puede mostrar en lado negativo quizás. UNILA-DESCOLONIAL, ANDINA E INDÍGENA.

Es para ver y ser humildes en decir que es un programa en andamio con mucho futuro, así sea a paso lento. La calidad y la eficiencia y la eficacia de su material humano hacen que la comunidad académica se enriquezca día a día. Grupos de estudio como al cual pertenezco : Grupo de pesquisa movilidad Humana, Fronteras y Planos Geoestratégicos - MHFPG, inspira al alumno a tentar ir en busca de esas utopías consistentes, en acciones y hechos cuando de trabajo de campo se trata.

No entraremos en detalles pero al pensar como los trabajos de investigación ayudan al alumno, y la profesor hace un modo espiral de aprendizaje. En esta parte es cuando se podrá ver un método poco alcanzado por los pueblos y sus estados en la actualidad. hacer que el alumno o profesional no solo dialogue

con los libretos o técnicas de la literatura, la investigación y los grupos de estudios implementan, refuerzan, coadyuvan a mentor y aprendiz.

La unila es una de pocas universidades en américa del sur, y el brasil, que pese a sus dificultades sugiere el repensar, nuestros problemas sociales desde adentro hacia fuera, por lo menos estas palabras son nuestras visiones y palpaciones a lo largo de estos cortos cuatro años de formación en ella. Somos conscientes que todos somos diferentes y por lo tanto usted amigo lector tendrá la suya. Enfatizando que debemos ser respetuosos de la experiencia y la vivencia de cada ser humano. Dado que estamos hablando de la universidad la Unila. Como toda casa de estudios tiene sus cosas muy diferentes de otras casas de estudio. Líneas seguidas mencionaremos al curso del pre grado obligatorio para todas las existentes 29 carreras, siendo éste Fundamentos de América Latina. Vamos a comentarles una anécdota es aquí donde en un aula con la profesora Sechi (FAL II) que muchos alumnos incluyendonos nos hicimos esa pregunta cosquillosa y difícil de ¿ Qué significa América América Latina ? o ¿ qué significa ser un ser humano de esta parte de este pedazo de tierra? aquí conocimos a grandes y se llega a potencializar las ideas del pasado, el presente y el porvenir .

En Fundamentos de América Latina ( FAL) es donde el alumno utilero se conecta con la estructura base de la universidad, cuanto análisis social claro. Este componente curricular es de vital importancia para el rescate de las bases primeras de la Fundación Unila. Desde nuestras posibilidades alentamos a mantenerlo, darle continuidad y

renovación epistémico pedagogo latinoamericano/nense .

La educación desde lo tradicional, siempre tendrá un fin ocultar las cosas, que el dominante nos inculcó por más de 400 años en todo en nuestros territorios. En tal sentido el rumbo que la colectividad pedagoga en su estructura de maestros estos ya formaron a sus primeras camadas jóvenes de nacionalidad peruana y porque no decir de Huancabamba- Piura -Perú y otros pueblos del mismo . Los estudiantes peruanos, son formados en un país hermano como el brasil entre sus dificultades estaría con una fuerza enorme de grandes posibilidades para enfrentar el mundo y sus contextos que los rodean . ¿ por qué ? , dire sencillo pero no fácil de explicar conceptos no iguales . No Existiría uno que niegue, que la interculturalidad, nos da un visión abrumadora para entender los otros mundos de los más de 20 países que están simbolizados por alumnos en sus diferentes áreas académicas.

Es muy de enfático para nuestro estudio decir que el alumno de la Unila, cuanto a ser de identidad andina e indígena, podría si quiere ser no solo ejército de reserva si no también un ser com amplia reflexiona de lo social. Esa frase anterior podríamos definirla con los ya diferentes alumnos que se encontraban trabajando en sus áreas de acción definidas . Alfabetizar, Alfabetizándonos entre Alfabetizados es una pequeñísima y humilde muestra de ello. Grupo de jóvenes que se agruparon por asesoría de otras conexiones de estudios para hacer posible una visita de campo que le denominaron Dialogando entre saberes, bajo el método de Paulo Freire:

---

La Teoría descolonial, y bajo la bendición del conocimiento recogido de la casa de estudios Unila.

### 3. La preparación y desarrollo del curso

Para la pensadora alemana de la época de los 1920 en Perú, Dora Mayer está decía lo siguiente. Que los seres humanos debemos siempre ir en grupos y que la mayor parte del de la sociedad hombre siempre se juntaran por simpatías armoniosas con el fin de ir en busca de un acuerdo de gustos, costumbres y conceptos (MAYER, 2018).

De tal modo que, al enlazar la experiencia vivida en enero del 2020 de Paulo Freire en los Andes de Huancabamba - Piura- Perú; abre camino para decir que hay una dura disputa constante en el corazón del hombre andino del norte peruano por querer entender sus propias cosas de cómo ven la vida y su cotidiano, y nosotros también desde nuestras propias vivencias y experiencias. porque junto a la teoría no podemos armonizar lo que imaginamos, dado que los hábitos son una constante siempre por estar en muchas veces fuera de la realidad.

No olvidaremos anotar que en nuestro cuaderno de campo, se enfatizó el concepto *reflexión sociológica andina* (estas son nuestras palabras, es un modo de pensar desde los andes), término clave para saber unir y saber concretar lo que no está en armonía o lugar . Mirar que pasa y lo que sucede u sigue en transformación, construcción y desconstrucción en las personas es lo loable para la crítica dice (BAUMAN,2014).

El ser humano de los andes de Juzgara y sus alrededores son seres humanos conscientes de su auto mundo, ese mundo denominado caseríos, hoy envueltos en las comunidades falsamente llamadas campesinas, (debe quedar claro que nunca fuimos campesinos, pero más sí somos pueblos que tenemos arraigos autóctonos de la organización más conocida y milenaria de América Latina, el Ayllu), no es nuestra intención confundirlos, ni mucho menos entrar en detalles, debates teóricos inamistosos, pero si decirles lo que es no somos campesinos nunca lo fuimos se nos adaptó el concepto de campesino con la llegada de Juan Velasco Alvarado.

Podemos pensar que este traspaso de denominaciones que sufrieron las organizaciones andinas e indígenas del Perú anteriormente denominadas así, y después hasta lo contemporáneo vistas como campesinas en el transcurso de los años se tendrían que tener en las agendas urgentes tomar por los agentes sociales y políticos, e instituciones Y organismos correspondientes, el retorno a nuestro verdadero ser y denominaciones es urgente y posible.

El mundo nos dice que vivimos bajo una historia contada del hombre ganador o que nos dominó, lo mismo sucede con los conceptos y definiciones que siempre se nos incrusta. Estas ideologías hoy se muestran como posibles teorías que nos pueden representar, cuando en el fondo se llama colonialismo del poder y del saber (QUIJANO, 2000). Da para pensar que los pueblos somos identidades diversas, no somos culturas homogéneas.

---

❖ ¿Cómo se hizo y quiénes participamos de dialogando entre saberes? .

Empezaremos por ramificar en dos grupos la participación.(A) Los invisibles pero presentes; (B) Los visibles y también ausentes presentes.

(A) Lo invisibles pero presentes.

Al referirnos a los “invisibles pero presentes” nos estamos refiriendo a todos y cada uno de nosotros, propios y extraños, del lugar y no del lugar, los que, si estaban en cuerpo presente y los que nos iluminaban con sus buenas vibras, como de mezquindad: desde lo lejano del lugar, y desde lo cercano, a ellos rendimos honores y también perdonamos.

Para poder hacer algo armonioso y con posibles frutos también debemos de tener en cuenta el lado negativo de la experiencia, y las piedras del camino. Cuando hablamos de una realidad siempre en movimiento presente o no, nos estamos refiriendo a que estas comunidades andinas antiguamente definidas como indígenas son agentes comunitarios que están en constante mudanzas, sea de familia, de lugar o caserío, comunidad, en fin, múltiples adaptaciones y cambios. En Mignolo (2010) Se pudo percibir que hay las posibilidades grandes para poder pensar en las desobediencias epistémicas del poder que por cierto son más que posibles si intentamos y perseveramos. Alfabetizando,

Alfabetizándonos entre Alfabetizados es una pequeñísima y humilde tentativa de prueba del sí se puede en estratégicas regiones de Perú, América Latina, (no queremos ser tautológicos, y se nos vea como únicos, aclaramos no, y nunca seremos los únicos, somos conscientes que existen muchos

grupos de estudio que hacen aplaudibles estudios en sus países y regiones).

En tal sentido los invisibles fueron, los que nos apoyaron, con la casa para meditar por las noches y descansar entre los días del curso en Juzgara. Estos Invisibles también serían los muchos trabajadores que participaron para la creación de la casa comunal i nos los conocemos, están todas aquellas señoras que, por estar asistiendo la cocina para todos los hombres, mujeres, niños, jóvenes y en general, en el taller todos los días, a ellas estas letras, con mucha gratitud y reciprocidad. Esas personas les denominamos con cariño invisibles. Nuestro trabajo no tiene intenciones de elucidar grandes méritos, más nadie nos puede quitar esas tentativas de decir/decirles que los brindemos a quienes se dieron cita por más de 10 días de organización y sacrificio.

(B) Los visibles y también ausentes presentes :

El ¿cómo? se hizo se explica en palabras cómodas, como: Unidad, perseverancia, y convencimiento. Entonces ese ¿cómo se hizo? está lleno de sorpresas, desde no tener los medios materiales suficientes para realizarlos a conseguir lo justo y necesario para enfrentar los retos en el campo. Ese ¿cómo se hizo? se ajustaría a que existió mucha voluntad y dinámica para romper silencios de corazón, alegrías, miedos, y totales sonrisas .

En el John Holloway (2011) este autor anotaba lo siguiente debemos de agrietar o hacer una grieta a el capitalismo. Esto qué significa en una reflexión, ¿ qué no basta



siempre estar en marchas y protestas, o estar en bloqueos de carreteras, no es suficiente, no es cuestión de gritar fuera el sistema podrido o corrupto, sino más bien es saber abrirnos caminos mediante formas de organizaciones solidarias y hacer de nuevas bifurcaciones de combate a las desigualdades y las pobrezas de nuestros lugares de habita.

¿ otros grupos de apoyo de dialogando entre saberes ?:

Las iniciales fuerzas se dan con el Cuerpo Edil de la Municipalidad del Centro Poblado de Juzgara - Periodo 2019-2023. Con su alcalde el Profesor Isaías Chinguel Lizana y sus regidores Armando Zurita García, Merli Huaman Garcia, Reynaldo Chinguel Quevedo, Franco Aguirre Camizán, Eusebia Cunia Livia, Equipo técnico a don Ever el dueño de las llaves del lugar que nos cobijo para lo que aqui se denomina/no, Alfabetizar, Alfabetizándonos entre Alfabetizados.

Desde el Brasil , nos acompañaron sin cesar los concejos y apoyo solidario tanto en lo emocional como en las dudas posibles. Nos estamos refiriendo al “Grupo de Estudios o Pesquisa Movilidad Humana, Fronteras y Planos Geoestratégicos-MHFPG, que es liderado por el Profesor DR. Julio Da Silveira Moreira de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana-UNILA, en Foz de Iguazú- Brasil. Este grupo de pesquisa funciona desde los años 2015 –2016 con visiones generales en diferentes estudios como migraciones, Derechos humanos y estudios referidos a los pueblos Indígenas e andinos.

Los integrantes de este grupo de estudios son muy variados cuantas temáticas y áreas de desempeños. Somos Multidisciplinares.

MHFPG, del cual somos parte, siempre invoca a la Unidad y la tolerancia y sobre todo al respeto mutuo entre pesquisadores, quería culminar anotando que desde Juzgara en Huancabamba Piura-Perú. En nuestro caso como nexo de este grupo tan prestigiado, también al grupo del profesor Julio en cuestión recíproca ética agradecemos el apoyo. La Municipalidad el y sus regidores liderada por el Pedagogo local señor: Isaías Chinguel Lizana, y sus regidores, y cómo no mencionar a la señorita regidora Merli Huaman Garcia y todos los que participamos en enero les damos la bienvenida al resto de integrantes, para próximas visitas. Esto sería lo que denominamos que serían los invisibles pero presentes del presente estudio.

Para concluir en esta secuencia de quiénes somos ese todo de saberes diversos, nos presentamos. El grupo de Estudios e Intercambios Andinos de Huancabamba y América Latina. Nace con una sola propuesta, decir que es posible conocernos aún más, y saber que no existe en una realidad plena un ser analfabeto, más existiría dentro de todo ser humano siempre alguien con grado de maestro, listo y pronto para enseñar sus vivencias y experiencias. En tal caminar dar a mencionar al mi colega y amigo hermano ente pensante Miguel Ángel Javier dos Ramos Arica, pesquisador, y colaborador eficaz, eficiente de este proyecto, claro hay una comunidad de nombres a mencionar, a todos los auspiciadores también en este corto caminar. A los” invisibles ausentes pero presentes gracias.”

En Dora Mayer (2018) la pensadora de los años maravillosos en Perú entre 1926 nos planteaba lo siguiente. Que la existencia de un estado mental no impide, por supuesto, la existencia del otro. Lo que se nos quiere advertir va por camino a un reflexión y actuación realista y sincera de nuestros mundos o espacios donde nos movilizamos. Saber y tener una buena reflexión sociológica es una clave para la mutua idea de saber cómo estamos y quienes somos es una buena opción a seguir y tener en cuenta nos enfatiza Bauman (2014).

Y si hablamos de teoría, pues dialogamos con la guía de Paulo Freire, La teoría decolonial de Quijano; Mariátegui, La filosofía andina en conceptos como la Solidaridad, el complemento a estilo de los andes de Huancabamba y los pobladores del centro poblado de Juzgara en la comunidad de Quispampa. Perú.

#### **4. Alfabetizar, alfabetizándonos entre alfabetizados para Juzgara y sus visitantes**

Quisiéramos compartir algunos momentos del que fue el evento realizado en el norte del Perú , para ser exactos en el Centro Poblado de Juzgara a inicios de año en enero del 2020. Donde las experiencias y las vivencias se juntaron . Decíamos en líneas iniciales aquí estaban los presentes y los ausentes, los visibles y los invisibles presentes” entre ellos la universidad as la cual representamos Unila, y los docentes que nos guiaban desde lo lejano . Tipo Julio Moreira y otros amigos y amistades de turmas afines.

Imagen 1: Dia 25 de enero



Fuente : Tomada por el grupo de estudios Dialogando entre saberes .

En esta foto quien hace la participación es el señor guerrero respondiendo la pregunta ¿ cuál era su mirar y su definición en sus palabras sobre la filosofía andina del lugar . El enfatizó que habría primero pensar por separar la definiciones que no se conocen y que ellos no están de acuerdo en seguir. Por consiguiente esto nos llevaba muy d ela mano con lo que ( SOUZA, 1999) considera que el objetivo de un estudio de campo y revolucionario reflexivo es hacer de la convivencia y la práctica una herramienta para negar el tecnicismo de la educación del modelo opresor , y así ir al encuentro del ser humano en sus situación real ( p,44) .

Con esta iniciativa, la propuesta inicial, daba pase a nuestra justificativa de nuestro plus alfabetizante. de tal modo nos incitamos a cada momento a la participación directa a modo de círculos focales hacer que los diálogos sean siempre razonados, y expuestos para luego ser reflexivos a cómo cada uno de los presentes en ese momento como la foto siguiente nos dará una mejor idea de lo dicho.

Imagen : 2 Autoridades y visitantes



Fuente : Tomada por el grupo de estudios Dialogando entre saberes.

La sociología lo dice Bauman ( 2004) es un arte para ir al encuentro de la sociología reflexiva . Entonces la forma como los hombres piensen su descolonialidad dependería de cómo hagamos de nuestras utopías posibles para interpretar el mal de la colonialidad y la modernidad (ANÍBAL QUIJANO, 2014).

La relevancia de cómo los seres humanos nos entendemos y articulamos va a ir de acorde a como también entendamos el latir de nuestros huesos y sentidos mediante la razón y la subjetividad, parecía que nos decían nuestros participantes en el evento alfabetizador. Todo es posible cuando de cooperación se trata, es por eso que **“Alfabetizar, alfabetizándonos entre alfabetizados para Juzgara y sus visitantes”** nos brinda la siguiente toma. Donde desde el aula nos fuimos a conversar al campo al aire libre como despertando y sintiendo homenaje a las tradiciones de los pueblos andinos.

Imagen : 3 La minka



Fuente : Tomada por el grupo de estudios Dialogando entre saberes : Alfabetizar , Alfabetizándonos entre saberes .

La intención del grupo de estudios en el lugar era que por objetivo, hacer sentir un nuevo modo de hacer las cosas y que es posible también alfabetizar desde un sentido diferente. Lo saavedra en 1908 al referirse sobre el ayllu, este significaba también el trabajo y la enseñanza desde las labores de la tierra y su cuidado por ser la madre de la existencia del ser humano sobre la tierra . La Minka.

Es de pensar entonces que seríamos los hombres sin los cuidados de la tierra para nuestra alimentación. En Estermann (2006) al referirse sobre la filosofía andina y sus interconexiones tierra hombre, se plantea pensar el principio del complemento. En tal caso se puede verificar que si bien el capitalismo se manifiesta siempre inquieto a seguir en sus conquistas, vive la amplia posibilidad de resistencia mediante los usos y las costumbres en los pueblos andinos del norte peruano. Todavía hay esperanza, todavía hay como poder ampliar la idea de que no todo está perdido. De entre la foto todos hay quienes son ya profesionales, pero cuando de revivir las tradiciones, el mal de la

alienación se la combate cuando de trabajo de campo se trata. A ellos los visibles y para los ausentes presentes un poquito de lo que fue la visita de campo a modo de alfabetizar.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología fue bajo la recopilación de material de cuaderno de campo. Se está utilizando algunas imágenes consentidas y autorizadas por los participantes entre las autoridades y visitantes. Se hizo el uso de la utilización sobre autores de las ciencias sociales como Paulo Freire, algunos tópicos de la teoría descolonial y la filosofía andina. Por lo tanto todo este estudio está bajo el método cualitativo.

## 6. RESULTADOS

En una muestra de acción y trabajo siempre tendremos como resultado el que decir y el que se podría mejorar para el bien de un estudio. Por lo que en nuestro primer resultado se muestra de manera placentero y también falto de respuestas sobre lo aún no visto y vivido a profundidad del tema dialogando entre saberes. Si bien es cierto que los pueblos andinos estarían bajo constante persecución por el capitalismo mediante la arremetida de las transformaciones de las culturas e identidades, habría esperanza en sectores donde las ideologías dominantes no pueden estar estáticas ni fijas. La unidad y la buena decisión plena aun sigue trabajando como vibrante justiciero en los corazones de sus integrantes todos. Cuando se anota que existe una amplia posibilidad de esperanza es porque las comunidades aún están dispuestas a intentar transformaciones y reconstrucciones autosugestivas personales.

Eso se puede rescatar y alentar del trabajo mancomunado que las autoridades responsables nos brindaron desde un primer momento tanto en las primeras ideas y en la acción.

Otro segundo resultado nos lleva, a rescatar el sentido de la organización, más antigua de lo que un día fue el imperio de los Incas y su expansión, nos referimos al significado del Ayllu. Postulamos a la idea de que este modo de organización y clasificación sigue dentro del actuar del ser humano definido como comunero y andino. El Ayllu es una manifestación latente, sea desde un lado jerárquico orgánico o por medio del linaje y el sacrificio del ser pensante. Por ayllu definiremos el modo del hacer, el actuar y el saber gobernarse entre sociedades andinas autóctonas para un fin comunitario; solidario y recíproco. Hablar de ayllu según los autores aquí tratados también servía para una dupla manifestación la social y la política de los grupos.

Como tercer punto llegamos a la plena sensación de que la teoría funcionaria, siempre de la mano con la práctica. Encontramos esta respuesta en primer plano cuando: Idealización del proyecto piloto de corta duración en Juzgara- Perú; Segundo paso, la sintonía de buscar los puentes idóneos para buscar literatura que sirva de estructura para la acción y tercer paso lo más difícil, nos pudimos percatar de que la teoría podrá ingresar a un centro de botella, que haría imposible estar atenta a la realidad de un contexto dado como objeto de estudio. Queremos pensar que si no hay contacto o reconocimiento del lugar previo a la acción

práctica, existiría un chance amplio de fracasar. En tal sentido alentador todo funciona con colaboración y temple.

Una de las interrogantes que nos hicieron fue; pensar en que se aprendió, por qué la visita y que se esperaba? En este último resultado trataremos de juntar a todo el equipo de Dialogando entre saberes: Alfabetizar en los andes, para decir que; el conocimiento o la experiencia se juntan siempre y cuando hayan intenciones subjetivas e externas que las respalden. Es aquí donde entran a tallar los dotes del sacrificio que el estudiante o el estudioso de campo sac para ampararse. Llegamos a creer que si bien la universidad nos prepara para salir a enseñar, aya afuera en los horizontes fríos y de calor o a 3mil o 4mil metros, también esperan ansiosos otros entes pensantes dispuestos a enseñarnos cosas que la escuela tradicional nunca nos mostrará.

La desobediencia epistémica, ahora creo que no vasta ser vista desde un temple o legado de sus literatos. Alguien ya lo dijo vamos agrietar, y buscar entender que sería agrietar el mal del capitalismo y el mal perenne de la colonialidad del saber y del poder. En este resultado solo queda anotar dos conceptos posibles de entender para no entrar en desconfortos académicos, estas palabras las aprendimos en campo, debemos de respetar al otro igual, debemos de saber ser tolerantes en cuanto nuestra experiencia y vivencia, e aquí una posible fórmula del eslabón perdido de salomón, el karma de la tranquilidad y la justicia es la cooperación y el respeto para todo agente con utopías de mudanzas.

Cuanto al estudiante de la unila, creo asegurar que podemos salir para apostar por las reivindicaciones sociales, y las nuestras, dicho porque es asustador la desigualdad, el egoísmo, y la competencia entre individuos dice el capitalismo. No quiero ahondar este resultado pero todo es bonito cuando caminas con fé y eres grato de los que te dan la mano y de donde salistes. Cierro este resultado cuanto de nosotros se trata es de que hay esperanza.

Ser un amautea es seguir lo que dicta tu temor y ejecuta tu valor. nos faltan escuelas de enseñanza y facilitadores de estudios relevantes sobre las cuestiones sociales y cualquier otra en todas las áreas interdisciplinarias. Ser un estudiante de sociología de la Unila, es un oro perdido, que tiene que descubrirse con rapidez. no importa cuan bien hablemos, o cuan alto hayamos llegado o lleguemos si nos quedamos solo en el mirar como el sol se oculta entre las nieves todos los días.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Existen algunas cuestiones como costumbres, ritos, poesía que no dimos tiempo y espacio para su anotación, porque aún este trabajo está en una de sus primeras etapas de desarrollo. Decir solo que nos mostramos muy convencidos de los buenos primeros resultados, y gratos con las críticas también este estudio.

Al definir Ayllu, esta vez decidimos tomar uno de los primeros escritos del Boliviano Saavedra. Y para hacer homenaje usamos una literatura nueva y olvidada que empezó a resurgir recientemente, nos referimos a las

primeras escuelas Pro indígenas de donde abren paso a los estudios del indio o indígena, Dora Mayer y Pedro Zulen, Mariátegui, etcétera.

Grato, gratos, A TODOS DIALOGANDO ENTRE SABERES : ALFABETIZAR, ALFABETIZANDO ENTRE ALFABETIZADOS . UNILA DESCOLONIZADORA DE LOS PUEBLOS DE AMÉRICA LATINA .

## Referências

BAUTISTA, Saavedra . El Ayllu. Estudios Sociológicos. La Paz, Imprenta Artística Velarde. 1908.

Centro Poblado. Disponible  
<https://www.deperu.com/centros-poblados/juzgara-92318> .  
 Acceso : 15/02/2020.

BAUMAN, Zygmunt. ¿ Para qué sirve realmente un sociologo ? . Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester. España. Espasa Libros. S.L.U. 2014.

BOURDIEU, Pierre. Una invitación a la sociología reflexiva. Lok Wacquant. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2005.

ESTERMANN, Josef. Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo. La Paz . ISEAT. 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1994.

HOLLOWAY, John. Agrietar el capitalismo; El hacer contra el trabajo. Buenos Aires. Ediciones Herramienta. 2011.

LOZADA, Blithz. Cosmovisión, Historia y Política en los Andes. La Paz. producciones CIMA. 2006.

MAYER, Dora. El sol que disipa las nubes. Textos esenciales / Joel Rojas Huaynates. ( compilador ). Presentación Daniel Salaverry Villa. Lima. Fondo Editorial del Congreso del Perú. 2018.

MIGNOLO,Walter. Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires. Ediciones del signo . 2010.

QUIJANO, Aníbal.Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.

-----Cuestiones y Horizontes. De la independencia Histórico Estructural a la Colonialidad /descolonialidad del poder. Buenos Aires. CLACSO. 2014.

SOUZA, Feitosa. Método de Paulo Freire : Principios y Prácticas de una Concepcao popular de Educacao. Sao Paulo. FE-USP. 1999.

# MILITÂNCIA SINDICAL AFIRMATIVA E DECOLONIAL PARA AUTO- FORMAÇÃO DOCENTE

JOSIANE NAZARÉ PEÇANHA DE SOUZA (1)

## Resumo

O presente artigo apresentará o processo de consolidação de uma militância sindical antirracista, decolonial, interseccional, dentro de um sindicato dos profissionais da Educação Pública, entre os anos de dois mil e quinze e dois mil e dezoito. Apresentaremos a construção de uma militância sindical cada vez mais atuante, em relação à luta pela implementação das ações afirmativas e na discussão interseccional, junto às redes públicas de nossa cidade, estadual e municipal, através da articulação do Coletivo de Combate às Opressões. O processo de consolidação da discussão e materialização da luta antirracista, decolonial, (CLAUDIA; RIASCOS, 2016), pois potencializadora para a construção de práticos insurgentes, dando visibilidade a outras epistemologias, articulando as ações afirmativas, que obrigam o ensino da história e cultura afrobrasileira, africana e indígena e que levaram a construção de uma auto-formação organizada pelos próprios profissionais da Educação.

**Palavras-chave:** *militância sindical afirmativa; interseccional; Decolonial; auto-formação.*

## Resumen

Este artículo presentará el proceso de consolidación de una militancia sindical antirracista, descolonial e interseccional dentro de una Unión de profesionales de la educación pública, entre los años 2015 y 2018. Presentaremos la construcción de una militancia sindical cada vez más activa, en relación con la lucha por la aplicación de acciones afirmativas y en la discusión interseccional, junto con las redes públicas de nuestra ciudad, estado y municipio, a través de la articulación de Opciones colectivas de combate. El proceso de consolidación de la discusión y materialización del antirracista, decolonial, (CLAUDIA; RIASCOS, 2016), porque potencializa la construcción de la praxis insurgente, dando visibilidad a otras epistemologías, articulando acciones afirmativas, que obliga a la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena, lo que condujo a la construcción de un yo organizado por los propios profesionales de la educación.

**Palabras clave:** *militancia sindicalista afirmativa – descolonial – auto formación*

## Abstract

This article will present the process of consolidating an anti-racist, decolonial, intersectional union militancy within a union of public education professionals, between the years 2015 and 2018. We will present the construction of an increasingly active union militancy, in relation to the struggle for the implementation of affirmative actions and in intersectional discussion, together with the public networks of our city, state and municipal, through the articulation of Collective combat oppressions. The process of consolidating the discussion and materialization of the anti-racist, decolonial, (CLAUDIA; Riascos, 2016), because it potentializes the construction of insurgent praxis, giving visibility to other epistemologies, articulating affirmative actions, which obligate the teaching of Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture, which led to the construction of a self organized by the education professionals themselves.

**Keywords:** *affirmative-intersectional unionistic; militancy; decolonial; self*

(1) Dirigente do SEPE-Niterói, professora e pedagoga da Educação Básica, formada pela UFF; especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e questões raciais e sociais pela Universidade Cândido Mendes e Mestra em ensino de História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Membro da ABPN e GPMC-UFRRJ); Eliane Souza Peçanha (Professora de Geografia formada pela UFF; dirigente do SEPE-Central/Regional 1

“A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se NEGRA é uma conquista.” (Lélia Gonzalez)

### INTRODUÇÃO: panoramas gerais das lutas:

O presente artigo (1) tem como premissa mostrar como foi pensado o projeto chamado de sindical, pensando na direção colegiada entre os anos de dois mil e quinze e dois mil e dezoito, a partir da necessidade, de consolidar a discussão de uma militância sindical mais atuante em relação à implementação das ações afirmativas, junto às redes públicas de nossa cidade, estadual e municipal. A construção do conceito de militância sindical afirmativa, antirracista. Reconhecendo que da década de 90 até os anos de 2007, o SEPE-CENTRAL (2) iniciou a militância, no sentido de reafirmar a importância das ações afirmativas na educação pública da rede estadual. Preocupando-se com a formação continuada dos profissionais da educação nesse sentido, principalmente os professores de História, conforme nos conta Oliveira (2012, p. 178). No entanto, focalizaremos essa discussão em nosso núcleo de Niterói, visto que também, não há documentado ações anteriores as nossas, inclusive neste estudo citado acima.

Alguns militantes e profissionais da Educação, nas gestões anteriores do SEPE-NITERÓI (3), discutiam algumas vezes sobre essa necessidade, de travar uma luta mais aprofundada em relação ao combate ao racismo, (também ao machismo e

(1) Link para acesso: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14536> e

[https://www.researchgate.net/publication/334187061\\_Por\\_uma\\_militancia\\_sindical\\_afirmativa\\_antirracista\\_e\\_decolonial](https://www.researchgate.net/publication/334187061_Por_uma_militancia_sindical_afirmativa_antirracista_e_decolonial)

(2) Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – a central deste sindicato

(3) Sindicato dos Profissionais da Educação - Núcleo Niterói

lgbttqifobia), nas assembleias e outros espaços coletivos de construção de mobilizações e lutas. Mas ficava mais como um manifesto, através de falas e reivindicações orais. Havia ações e projetos educativos muito significativos desenvolvidos em algumas escolas, mas ainda isolados e não envolvendo vários profissionais da Educação, alunos e as algumas comunidades escolares que compõem ambas as redes de ensino.

Começou a se consolidar, em dois mil e quinze, a partir dos programas de chapa que compôs a direção colegiada anterior, no mês de setembro de dois mil e quinze, a importância de reafirmar aquilo que conceituo, como uma **militância sindical afirmativa, decolonial, antirracista, (anti-machista e anti-lgbttqifóbica), também interseccional** (4).

**Uma militância** capaz de potencializar e ouvir todos os profissionais da Educação interesse em conhecer, estudar e desenvolver práticas insurgentes outras, construtoras de outros currículos e metodologias, como ensino obrigatório da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, para combater o Racismo na Educação e na sociedade brasileira. Discutindo as formas de Racismo existentes em nosso país e capaz de denunciar o mito da Democracia Racial, num pensamento decolonial, de denúncia, mas também de mudança estrutural.

(4) Categoria instituída por Kimberlé Crenshaw que contribui para dar visibilidade a todas as características ou orientações outras que eram subalternizadas/marginalizadas nas práticas e discussões institucionais no escopo dos direitos humanos, aprofundando principalmente a discussão sobre discriminação racial de gênero.



Que busca através das ações/teorizações dos movimentos sociais, a valorização de epistemologias outras e combatentes das outras opressões interseccionais nos tempos e espaços educativos públicos. No entanto, focalizaremos a discussão sobre a luta racial.

Para localizarmos projetos que apresentam intersecções com o pensamento decolonial, é preciso considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar a violência também epistêmica e que pode gerar proposições de estratégias) que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas. (MIRANDA e RIASCOS, p. 570, 2016)

Além da decolonialidade de nossos discursos, inclusive nas Assembleias desenvolvidas, promovendo a mudança da compreensão sobre o mundo até então, a visão do grupo privilegiado, das relações socioculturais, políticas, econômicas e assim educacionais, aperfeiçoamos constantemente a luta mobilizadora constante construída em nosso sindicato. Num contexto brasileiro atual em que enfrentamos ataques severos aos direitos civis, políticos, econômicos e trabalhistas, que há muitos anos não se presenciava, com tamanha intensidade, em nosso país, desde os duros anos de chumbo da Ditadura Militar. Principalmente em relação a população negra, que se vê ameaçada em sofrer ainda mais racismos e exploração mais desigual e desumana de sua força de trabalho.

Fizemos essa luta sindical afirmativa, decolonial, acreditando fortemente na necessidade de articulação entre as categorias de raça-classe-gênero.

Visto que a riqueza construída em nosso país, foi conquistada graças a exploração escravizada, desumanizada e animalizada de trabalhadores negros e negras, indígena, subalternizados e animalizados em suas forças de trabalho.

Os negros e negras sequestrados ao longo de 300 anos foram desterritorializados de sua terra mater africana, expropriados de sua organização étnico-racial, de sua cultura, de sua organização política, social, econômica e espiritual, inclusive educacional. Mas que resistem e se reinventaram étnico-racialmente, através de inúmeras formas de lutas negras no decorrer da escravização, conforme nos contam historiadores como Amilcar Pereira (2012, 2013) e Carolina Vianna Dantas (2012, 2013).

Portanto, neste país/lugar em que a colonialidade do pensamento ainda rege, segmenta, disciplina e hierarquiza os corpos e mentes de trabalhadores e trabalhadoras negras, mulheres, indígenas e lgbtts, precisamos de sindicatos com militância afirmativa e interseccional. Capaz de articular as categorias de análise classe, raça e gênero, para darmos contas de analisarmos toda a complexa rede de exploração fomentada atualmente pelo sistema Capitalismo. Sistema este que gradua essa expropriação da força de trabalho, a medida que esses corpos e mentes representam mais ou menos diferenças e potências, em fomentar pensamentos e práxis desobedientes, principalmente epistemológicas.

Os marxistas negros aprofundando as categorias de análises de Karl Marx, potencializou uma nova discussão, de raça e

classe, quando Malcon-X afirmou, assim como percebeu Steve Biko, Ângela Davis e Abdias Nascimento, que “O capitalismo costumava ser como uma águia, mas agora se parece mais com um urubu, sugando o sangue dos povos. Não é possível haver capitalismo sem racismo” (SILVA, 2014).

No entanto, apesar de também considerarmos essas contribuições de marxistas negros, temos a necessidade urgente de nos alicerçar em outras categorias de reflexão, de análise e de construção de conhecimentos mais amplas. Que consigam responder as complexas realidades globais de acirramento de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais pautadas na marginalização e nos genocídios das diversidades étnico-raciais e de gênero de nossa complexa realidade brasileira. Portanto é necessário estabelecermos um paradigma mais desobediente.

Estamos presenciando inclusive reedições de práticas escravocratas, fruto da colonialidade que persiste ditando ideologicamente, a partir do sistema-mundo do branco europeu, os lugares dos outros, escolhidos dentro de constructo do sistema colonial, a lugares de subalternidades e animalizações para todos os não-brancos (CLAUDIA; RIASCOS, 2016). Percebemos o aumento no número de desempregados e da exploração do trabalho dos terceirizados, sendo a grande maioria constituída de trabalhadoras negras. Na zona rural, propõem o aumento dos anos e equiparação da contribuição previdenciária com os trabalhadores da cidade. E ainda há vários casos, de negros e negras atingidos pela escravização moderna, que quase foi legalmente restaurada, nesse mês de outubro

de dois mil e dezessete, nas regiões mais rurais de nosso país: com o Supremo Tribunal Federal permitindo que trabalhadores possam ser remunerados em troca de alimentos e casa. Realidade grave, com negras e negros sendo direta e concretamente afetados, num país com cerca de 54% de negros autodeclarados que seguem reféns e vítimas históricas, da exploração colonial. Que se reedita a cada década, sob a proteção do mito da Democracia Racial. Colonialidade pois desde o “pós-abolição”, como herança escravagista, que ideologicamente naturaliza a animalização/marginalização/exterminio do povo negro (índio) que segue praticamente intocada.

Para além disso, neste período, presenciamos em outros estados e também no Rio de Janeiro, como um dos desdobramentos dessa colonialidade, um grande ataque à Educação Pública. Especialmente na Rede Estadual de Ensino, quando o governo Luiz Fernando Pezão/Dornelles, através da SEEDUC (5), promoveu um verdadeiro desmonte da rede. Por meio de resoluções que inviabilizavam o trabalho do professor, reduzem drasticamente o número de escolas do ensino médio e por fim, extinguindo abruptamente o ensino fundamental na rede estadual. O que na prática significou o fechamento de mais de 600 escolas em todo estado do Rio de Janeiro. Lutamos ativamente contra os fechamentos, que impregnados por racismo institucional e ambiental, ocorreram em sua maioria, nas escolas de periferias urbanas e no interior do Estado, como exemplo o fechamento da EJA, voltado para o

(5) Secretaria do Educação do Estado do Rio de Janeiro.

atendimento de famílias periféricas, no Colégio Estadual Brigadeiro Castriotto. (6) Vivenciamos ainda o desmonte proposital da UERJ, FAETEC (7) e redes municipais de ensino, afetando principalmente os jovens negros, mulheres e a classe trabalhadora. Mais jovens fora da escola, aumento da violência, justificado assim o genocídio do povo negro. Que segue segregado inclusive em territórios amplamente desassistidos em termos de políticas públicas fundamentais para a sobrevivência e o bem viver.

Pensamos que a resistência se faz através da luta e que a luta se fortalece, quando há formação política, político-pedagógica, unidade e luta. Neste sentido, o COLETIVO de COMBATE às OPRESSÕES DO SEPE-NITERÓI constitui um grande passo para a unidade entre trabalhadores, estudantes e a sociedade em geral. Precisamos de uma luta sindical antirracista, decolonial e interseccional, que fortaleça a classe trabalhadora para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Que inclua aqueles que persistem marginalizados, que seguem como “os outros” numa colonialidade do poder, saber e ser.

(6) Esta escola estadual pública localiza-se no bairro do Fonseca, não município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A Educação de Jovens e Adultos nesta escola, apesar de toda a mobilização realizada pelos profissionais e alunos deste turno, teve suas atividades encerradas. Vale ressaltar que a maioria dos alunos atendidos na época eram negros e negras, moradores das favelas do entorno e trabalhadores.

(7) Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC): instituição de ensino técnico pública brasileira vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) do mesmo estado.

A colonialidade é o anti-verso da modernidade, que se assenta na inferiorização/dominação de todos os outros povos do mundo, frente a autoemancipação europeia, que ganha status de padrão universal. Passa a ser “universalidade-mundialidade”, o que se enquadra no modelo eurocêntrico, tudo aquilo que esteja de acordo com a compreensão de seu sistema-mundo. A modernidade assenta, através da violência colonial, a dominação sociopolítica, econômica e cultural europeia sobre todos os outros povos do mundo. Estabelecendo relações de violências e coerções, como as decorrentes dos processos de inferiorização e aniquilação dos *outros colonizados*, dos considerados periféricos, inclusive na construção dos conhecimentos. Imposições culturais que aqui foram também esculpidas no turbulento processo de escravização negra, fruto da colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Essa colonialidade/modernidade também está presente nas relações estabelecidas entre a classe trabalhadora da Educação, em nosso país e são reproduzidas também dentro dos sindicatos.

### **Como lutamos para o desenvolvimento desse pensar/fazer novo sindical?**

Se faz extremamente necessária e urgente, potencializar nos trabalhadores da Educação para que percebam que vivemos numa sociedade brasileira racista, excludente, opressora, patriarcal, machista, sexista e lgbtffóbica. Potencializando-os criticamente para a transformação social.

Procuramos potencializar esse olhar e esta ação educadora e mobilizadora ao consolidar inicialmente um grupo de trabalho (como tudo começou). Que foi capaz de planejar e construir metodologias, envolvendo sempre todos os profissionais da Educação que se identificam como negras, negros, indígenas, mulheres e lgbtts e apoiadores brancos, inclusive em suas outras interseccionalidades, com auto- formação, auto-determinação, auto-organização e mobilização.

Envolvemos neste processo, alunos e alunas de escolas públicas, assim como familiares. Envolvemos também militantes de movimentos sociais, pesquisadores e estudiosos, que possuem relação com nossas pautas de lutas, enfim, todos aqueles que lutam por uma escola pública mais igualitária e que prezam pela justiça social.

Além de atuarmos nos espaços deliberativos, como assembleias, reuniões de direção, plenárias, grupos de trabalho e outros.

Recorremos a outras metodologias: Rodas de Leitura, Aulas-passeio, Boletins informativos, Sarais, Debates e Cine-debates, Seminários, passeatas e outras mobilizações de forma periódica. Realizamos ainda Rodas de Estudos; Mostras de trabalhos, como já explicado; Encontros; Reuniões e audiências com a FME (8), Secretária de Educação; manifestos; abaixo-assinados e outras metodologias que surgirem, manifestações de rua sobre as pautas de luta antirracista, sexista e lgbttqifóbica que envolvam a cidade e o Estado do Rio de Janeiro.

(8) Fundação Municipal de Educação de Niterói e junto com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói (SEMETC).

Nas mostras de trabalhos os profissionais apresentaram suas práxis insurgentes, antirracistas, feministas. Assim como realizamos mobilizações dentre outras metodologias, para potencializar o desenvolvimento, por parte dos profissionais da Educação e dos alunos envolvidos, olhares críticos e ações transformadoras, assim como contra-currículos, dentro da Educação Pública. Para desenvolverem práxis comprometidas por construir currículos e metodologias outras. Capazes de valorizar as memórias, a cultura e a História dos que são marginalizados em nossa sociedade. Nesta questão aqui abordada, das negras, negros e indígenas, das mulheres e dos lgbttqis (9). Para desenvolverem uma Educação decolonial. Conforme nos explicam abaixo:

Catherine Walsh (2008, p.45) define: uma proposta de pedagogia decolonial; uma possibilidade de pôr em cena o racismo, a desigualdade e a injustiça, de vislumbrar caminhos e práticas voltadas à transformação. Pensamos com a autora uma interculturalidade concebida como projeto social, político, ético e epistemológico. A decolonialidade, por sua vez, é no bojo a estratégia, a ação e o requisito (idem, ibidem). Na composição de um quadro teórico sobre os outros lugares discursivos advindos dos movimentos sociais, seriam esses os incrementos necessários para o relevo das disputas político-pedagógicas aqui em destaque. Processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais inter, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os outsiders negros, nos termos de Edward Said (1995). (MIRANDA, 2014, p. 1072).

O que também está em consonância com o que diz Hooks (2013):

(9) Significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer e Intersexuais. Há movimentos que incorporam ainda mais identidades de gênero nesta sigla.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciais que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2013, p. 20).

Também construímos discursos outros junto às assembleias, combatendo a lgbttqifobia, o preconceito de raça, materializado, por exemplo, no genocídio da população negra (inclusive discutindo sobre mortes de adolescentes e jovens assassinados nas comunidades e favelas da cidade, em ações da Polícia). Discutindo a discrepância política e econômica existente em relação ao mercado de trabalho. No que diz respeito às mulheres de maneira geral, principalmente às mulheres negras e lgbttqis, em comparação ao homem, branco e cisgênero, que é uma forte marca da sociedade patriarcal, racista, heteronormatizadora e opressora, em que vivemos. Portanto refletindo também sobre as interseccionalidades existentes nas discriminações de raça, dentro da categoria gênero, graduadas pelas tonalidades de peles negras. (CRENSHAW, 2002), proceso já este de auto-formação, pois desenvolvido pelos próprios profissionais em comunhão nos espaços de luta.

Ainda, com o renovar de pensamentos, discursos e de nossas ações, nas mobilizações ocorridas envolvendo a categoria de profissionais da Educação de ambas as redes de ensino, também na luta contra a emenda 98.

Esta emenda foi introduzida no Plano Municipal de Educação de Niterói, com finalidade de proibir a discussão em relação à gênero e diversidade, pelo Programa Escola Sem Partido (10). Programa que cerceia a pluralidade de pensamentos e concepções pedagógicas. Desrespeitando a cátedra dos professores e a Constituição Brasileira de 1988, assim como a LDB/96, dentre outras importantes leis nacionais e inclusive mundiais. Portanto a fim de combater o machismo, a lgbttqifobia que tem crescido em nossa cidade e na luta pela vida das mulheres, também participamos das Marchas das Mulheres Negras e das Mulheres (o #M8). No ano de 2018, com a abertura de um proceso junto ao Supremo Tribunal de Federal a emenda, felizmente foi derrubada graças a ação política e jurídica de um mandato de esquerda que apoiava nossas pautas.

Lutamos ativamente contra a implementação de ideologias como a "Escola com mordaza ou Sem Partido"; que também promove a crescente intolerância e racismo religioso, especialmente contra religiões de matrizes africanas, aumento do machismo e lgbttqifobia. Defendemos que quaisquer tipos de opressões devem ser combatidos, tanto no chão da escola, quanto em outros espaços de luta e resistência, como os sindicatos. Principalmente se for um sindicato que defende a Educação

(10) Criado em nosso país em 2004, o Programa Escola sem Partido ou apenas Escola Sem Partido é um movimento político divulgado em todo o país pelo seu mentor, o advogado Miguel Nagib. O advogado e seus apoiadores afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica comunista" nas escolas públicas e privadas de todo o país.

Também participamos na luta pela soltura de Rafael Braga, que se distingue pelo caso mais grave de racismo institucional e estrutural existente em nosso país.

Estamos lutando por uma Educação pública, antirracista, decolonial, que seja capaz de valorar conhecimentos e saberes negros e ameríndios, germinando a partir do respeito às raízes ancestrais uma Educação Intercultural: enquanto construção coletiva, diversa, democrática, pois dialógica e dialética. Que respalde a busca por um tempo de justiça social: tão reivindicada e perseguida por todos aquelas e aqueles que lutam.

Reivindicamos a auto-organização e a auto-determinação dos oprimidos: formato de militância que foi aprovado em vários momentos deliberativos e de luta. Pois somente assim, as ditas minorias majoritárias, alcançam o fortalecimento individual e coletivo necessário para a construção de uma nova sociedade e de uma nova Educação.

Frente a ineficiência dos governos junto aos interesses e necessidades populares, fruto de um projeto político e econômico, de ser mínimo em promover e garantir uma educação pública de qualidade social para todxs, vemos o sindicato também como um espaço legítimo de auto-formação dos profissionais da Educação, como explicamos até aqui, que envolve o desvelamento da realidade através do debate/diálogo frente a tudo que estamos vivenciado enquanto trabalhadores brasileiros. Além de desenvolvermos mostras de trabalho, rodas de conversa e seminários Novembros Negros,

como foi explicitado acima.

Mesmo assim realizamos reuniões com a Secretaria Municipal de Educação de Niterói para cobrar nossos direitos em termos uma Formação Continuada e aumento salarial, cobrando valorização profissional de forma mais ampla. Dentre outras metodologias, que foram também capazes de pressionar os governos para que cumprem a sua função política e social, junto aos servidores e da população. Mas também atuamos para valorizar o compromisso e o esforço profissional da categoria em construir a educação pública desejada, fortalecendo-a enquanto unidade e coletividade, estabelecendo-se também como espaço não formal de formação.

(...) Desde um abordagem decolonial de educação, interessa investigar outras fronteiras epistêmicas que nos coloquem para além dos muros das instituições do Estado. Espaços ditos "não formais" mudam de status quando aceitamos a relevância dessas ambiências de formação e autoformação. Sob esse ideário, adota-se eixos mais flexíveis para mediações interculturais, que se alinham ao pressuposto das pedagogias alternativas, emergentes, decoloniais, conforme nossa interpretação do quadro analítico defendido por Catherine Walsh (2013;2014). (MIRANDA e RIASCOS, p. 564, 2016)

Portanto a nossa sindical afirmativa visa dar organicidade a nossa luta, de negros e negras, mulheres e lgbttqis por reconhecimento, visibilidade, com respeito ao protagonismo, dando vez e voz, lutando pelos direitos trabalhistas, políticos, econômicos, culturais e civis. No que tange a questão racial também se expressam na luta e na garantia do ensino de nossa história, cultura e memória na Educação Pública de nossa cidade, tanto municipal, quanto estadual.

Entendendo a Educação como mola propulsora da transformação social, política e econômica no Brasil, capaz de construir uma sociedade que tenha de fato, uma democracia racial e de gênero.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p.40)

#### **4- Os Objetivos do Coletivo de Combate às Opressões:**

Os objetivos principais que englobam a nossa Militância sindical afirmativa e interseccional consistem em: construir um grupo de trabalho (como tudo começou), formado por negras, negros, lgbtts e mulheres, com total autonomia e protagonismo. Numa perspectiva auto-organizativa, auto-determinante e de auto-formação. Entendendo a classe trabalhadora como força de trabalho, mas também atentos a questão que a grande maioria, são aqueles que passam por uma série de opressões, provenientes do Sistema Capitalista opressor, excludente, heteropatriarcal, racista, sexista e lgbttqifobico. Visto que as explorações capitalistas sobrecaem com mais intensidade sobre as ditas minorias majoritárias.

Estamos sempre desenvolvendo auto-formando profissionais da Educação (alunos e suas famílias que participam) a respeito da história e cultura afrobrasileira, africana e ameríndia, constituinte da memória, cultura e história da cidade de Niterói.

Proporcionando conhecimentos a respeito das histórias de resistências de negras, negros e indígenas. E potencializar resistências frente às desigualdades socioeconômicas políticas que recaem de modo genocida sobre pobres e/ou negros, descendentes de ameríndios, portanto o fortalecimento identitário dos mesmos se faz imprescindível.

Imprescindível para potencializar a esperança-ação na construção de uma nova sociedade brasileira, uma nova organização super e infraestrutural. E possibilitar a ressignificação dos currículos e metodologias escolares, em ambas as redes educacionais, através da valorização das ancestralidades indígenas e afrobrasileiras e africanas, em suas culturas e histórias outras e as múltiplas culturalidades. Também temos como objetivo potencializar a integração e parceria com Universidades, grupos de estudo, movimentos sociais, movimentos de mulheres, negros, indígenas, etc. Fazendo uma rede colaborativa de aprendizado, construção e reconstrução de conhecimentos com dialogicidade, criticidade e participação ativa, para envolver todos os profissionais da Educação. Proporcionando o embasamento necessário para que se possa construir e desenvolver práxis insurgentes, com outras epistemologias, no interior das escolas. Para fazer frente às ideologias como a Escola com Mordaza, que possuem visões preconceituosas, homofóbicas, racistas, machistas. Já desenvolvemos sete eventos variados de auto-formações com a participação das universidades federais de Niterói e Rio de Janeiro, assim como a universidade estadual do Rio de Janeiro.

---

**Conclusão: Que mudanças percebemos ou potencializamos?**

Percebemos uma mudança de conscientização a partir dessas lutas que desenvolvemos através do Coletivo de Combate às Opressões. Paulatinamente, nesses três anos de atividades desenvolvidas junto aos profissionais da Educação e alunos, entendendo-os como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Os envolvidos em todas as nossas lutas travadas, tem aumentado suas consciências em relação as suas importâncias históricas. Enquanto negras e negros, (mulheres e lgbttqis), com o fortalecimento de identidades e solidariedades de gêneros e raciais, se vendo como sujeitos críticos, ativos e transformadores na Educação e sociedade. Mas ainda temos muitos atores a alcançar.

Percebendo estas mudanças de consciência política, histórica e pedagógica muito também por oportunizarmos e potencializarmos, através da auto-organização e auto-determinação, a construção das formações político-pedagógicas por nós mesmos. Visto que uma das facetas da desvalorização profissional impetada pelos Governos é o não cumprimento da formação continuada, obrigada pela LDB/96. Além de sempre reivindicarmos junto aos Governos, estabelecemos parcerias entre as universidades e movimentos sociais para nos auto-formamos, como narramos acima.

formando profissionais da Educação (alunos e suas famílias que participam) a respeito da história e cultura afrobrasileira, africana e ameríndia, constituinte da memória, cultura e história da cidade de Niterói.

Percebeu-se neste período principalmente, um fortalecimento em relação aos seus pertencimentos negros e/ou individualidades ou interseccionalidades outras, quanto a sua corporeidade, historicidade, intelectualidade, importância política, cultural e em relação a memória e história, individual e principalmente coletiva. Potencializando a transformação e resistência coletiva nesta mesma realidade, de modo dialético e dialógico, enfrentando o racismo e denunciando o mito da democracia racial. Rumo a construção de uma nova Educação pública, uma nova sociedade brasileira e de um novo sistema, com um pensamento decolonial.

---



---

## Referências Bibliográficas:

- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004
- CAMPOS, Andreilino. Do Quilombo à Favela: a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas. Los Angeles, Universidade da Califórnia. Ano 10, p. 171-188, 1º Semestre de 2002.
- DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In.: CADERNOS PENESB, Niterói, n. 12, 4ª ed., p. 135- 146, 2013.
- \_\_\_\_\_, ; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 85-98.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (tradução de Marcelo Brandão Cipolla) – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.
- GONZALEZ, Lélia. ENTREVISTA À REVISTA SEAF, REPUBLICADA EM UAPÊ REVISTA DE CULTURA N.º 2 . "EM CANTOS DO BRASIL" A DEMOCRACIA RACIAL: UMA MILITÂNCIA. Acesso em: <http://www.geledes.org.br/livros-e-textos-de-lelia-gonzalez/>. Acesso em: 19 de abril de 2016.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003
- MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quinões. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 545-572, 2016.
- MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.19, n. 59, p. 1053-1076, 2014.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial? Os movimentos negros nas escolas e nos currículos da História. Revista História Hoje, v. 1, p. 111-128, 2012.
- SANTOS, N.S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SILVA, João Bosco da. Malcom X e o "racismo do capitalismo". <https://www.geledes.org.br/malcolm-x-e-o-racismo-capitalismo/>. Acesso em: 15 de julho de 2018.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamento outro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Educaciones del signo, P. 17-51, 2014.
- \_\_\_\_\_(org.) Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 1 ed., Ecuador: Abya Yala, v. 1, p. 15-18, 2013.
-

---

# DOCÊNCIA E COLONIALIDADE: É POSSÍVEL HAVER LIBERTAÇÃO?

CARLOS EDUARDO DO VALE ORTIZ (1)

## Resumo

O artigo em questão intitulado: “Docência e colonialidade: É possível haver libertação?” tem como principal objetivo definir o que é o pós-colonial e quais são os seus respectivos valores e ideias dentro de um olhar essencialmente teórico. Além disso, para que houvesse concepções claras sobre o que seria o pensamento pós-colonial, o escrito contou com concepções de pensadores como: Fanon (1968), Bauman (2007), Bonnici (2005), Bhabha (1999), Nenevé (2016), Zanotelli (2014), Memmi (1967), e entre outros. Sob o mesmo ponto de vista, o escrito em seu desenrolar, fala da diferença e dos produtos do colonialismo e da colonialidade. Ademais, após esse processo, encontra-se na estrutura do escrito um pequeno paralelo do que seria o decolonial e de como tal pensamento é útil para o ensino.

**Palavras-chave:** *Consciência; Decolonial; Docentes.*

## Resúmen

The article in question entitled: “Teaching and coloniality: Is it possible to have liberation?” Has as its main objective to define what is the post-colonial and what are their respective values and ideas within an essentially theoretical perspective. Moreover, in order to have clear conceptions about what would be postcolonial thought, the writing had conceptions of thinkers such as: Fanon (1968), Bauman (2007), Bonnici (2005), Bhabha (1999), Nenevé (2016). ), Zanotelli (2014), Memmi (1967) and others. From the same point of view, writing in its course speaks of the difference and products of colonialism and coloniality. Moreover, after this process, one finds in the structure of writing a small parallel of what the decolonial would be and how useful such thinking is for teaching.

**Keywords:** *Consciousness; Decolonial; Teachers.*

## 1. INTRODUÇÃO

No presente artigo são apresentadas ideias que conceituam o que é visto e entendido como pós-colonial e suas variantes, de como surgiu o entendimento desse fenômeno que até os dias de hoje molda a ideologia da sociedade e conseqüentemente do indivíduo que constitui essa comunidade.

O escrito intitulado: “Docência e colonialidade: É possível haver libertação?”, visa mostrar/sugerir caminhos para que haja dentro do contexto educacional, uma reformulação de concepções e práticas para que a atual realidade seja estruturalmente modificada.

Além disso, dentro de uma perspectiva teórica, entre os pensadores que auxiliam no entendimento de todo o contexto, estão: Fanon (1968), Nenevé (2006), Quijano (2007), Bonnici (2000), Bhabha (1998), Memmi (2007), e entre outros autores que juntos, estão em uma consonância de ideias que auxiliam e mostram um norte para as concepções.

## 2. PÓS-COLONIAL: CONCEPÇÕES INICIAIS.

“*Luto pelos meus direitos!*”; Essa expressão tem sido cada vez mais recorrente dentro da atual sociedade. Contudo, a ideia por trás dessa expressão possui um contexto muito mais intenso e concreto do que aparenta. Dentro de um ponto de vista teórico, chega em meados da década de 70 em território brasileiro, os estudos/noções do pós-colonial e do colonialismo.

A noção do colonialismo e dos estudos pós-coloniais começa na literatura.

Além disso, pode-se afirmar que esses princípios ganham força e são disseminados por alguns autores de forma particular; Sendo eles: Os indianos Gayatri Spivak e Homi Bhabha e o palestino Edward Said. Três autores que vieram de um ‘outro mundo’ e que conseguiram ter suas principais publicações em território norte americano, assim, ganhando destaque mundial.

Desse modo, o que seria realmente essa ideologia denominada pós-colonial? Para tentar responder tal indagação, ao analisarmos a obra de Frantz Fanon com o título de: *Os condenados da terra*, percebemos de forma quase palpável, que o autor atiza o povo a rebelar-se contra o seus colonizadores e assim, garantir a liberdade. Tudo isso, em um contexto de literal colonização.

Assim, pode-se afirmar que essa contextualização não conceitua os estudos pós-coloniais, mas, já demonstra parte de sua essência. A ideia de revide, de emancipação, de luta pelos direitos representa parte do que é o pós-colonial. Atualmente, o termo em questão tem sido usado dentro de outras correntes e aplicado em outros âmbitos. Assim, não é incorreto falar da existência de ‘pós-colonialismos’. Ashcroft declara que a teoria pós-colonial existia antes mesmo da mesma ganhar força no campo da literatura. (ASHCROFT et al., 1995).

Desse modo, uma das definições de literatura pós-colonial consiste em dizer que: “Literatura pós-colonial é a literatura produzida por aqueles povos que foram colonizados pelas forças imperiais europeias, (e que o termo cobre) todas as culturas afetadas pelo processo imperial desde o momento da

colonização até os dias atuais” (ASHCROFT, 2001 apud NENEVÉ, 2006, p. 159).

Vale ressaltar, que o fato do termo ser usado em outras ramificações e contextualizações, não faz com que o movimento seja visto como parte modernismo ou de ramificações da atualidade. Destarte, o pós-colonial não deve ser visto como uma das partes do modernismo, por exemplo; E sim, como uma estrutura semelhante, nunca a mesma.

Outrossim, Miguel Nenevé e Sônia Sampaio afirmam em seu texto contido na obra intitulada: *Pós-colonialismos*, que: “Pós-colonial para nós, se refere quase sempre, a algo contra o colonialismo, ou ainda a algo que promove discussões sobre o fardo do colonialismo bem como a todo tipo de opressão” (NENEVÉ e SAMPAIO, 2016, p. 13-14).

E ainda continuam:

O pós-colonial, portanto, está preocupado em elaborar formas de resistência contra as injustiças e opressões visíveis em nossa sociedade. A colaboração do pós-colonial é, portanto, como vimos argumentando, uma postura anticolonial, contra todo tipo de preconceito, de desigualdade e injustiças. (NENEVÉ e SAMPAIO, 2016, p. 16.)

*Além disso, no que compete a características, o pós-colonialismo ou o anticolonial, como também é conhecido, tem como marca, a luta constante contra os valores eurocêntricos que foram impostos durante o processo de colonização. Além de combater valores como o colonialismo e a colonialidade.*

Ademais, vale ressaltar que ao estudar ou abordar a teoria pós-colonial, torna-se quase que uma exigência, singularizar o que é colonialidade e colonialismo.

Portanto, nessa mesma necessidade de distinguir a colonialidade do colonialismo, Nelson Maldonado Torres discorre:

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

Assim, podemos singularizar a colonialidade como uma espécie de consequência ideológica do colonialismo. Nesse sentido, Aníbal Quijano pontua, em relação ao que seriam essas consequências, da seguinte maneira: “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”[...] (QUIJANO, 2007, p.93.).

Sob o mesmo ponto de vista, Moema Augel (2007, p.126), ao citar Michael Hardt (2003), atesta:

O sujeito colonizado, (...) é concebido no imaginário metropolitano como o “Outro” e, como tal, é alijado tanto quanto possível dos princípios que definem os valores da civilização europeia. O colonialismo (...) desprezava e negava a identidade do colonizado (...) os valores locais, autóctones (...) eram considerados inferiores e eram mesmo proibidos e combatidos (...) o sistema colonial determinava que as identidades fossem demarcadas com uma nítida separação a partir das fronteiras entre a metrópole e a colônia, entre o colonizador e o colonizado.

Logo, a colonialidade é o fenômeno responsável por segmentar a sociedade em 'blocos'. Os ricos de um lado, os pobres de outro, os brancos possuem benefícios, os negros obrigações entre outras colonialidades afins.

Desta forma, o escrito em questão com o título: "Docência e colonialidade: É possível haver libertação?", visa pontuar ações que auxiliem no processo de descolonização da mente docente para que a educação e seus elementos constituintes sejam modificados em sua essência. Sob o mesmo ponto de vista, a justificativa do trabalho gira em torno da ideia de que a colonialidade é um fenômeno que surgiu dentro de um contexto histórico, contudo o mesmo ainda determina ideologias na atualidade que fazem com que os sujeitos de uma determinada comunidade, ainda sofram com a ideia da outremização.

A engenharia da colonização é tão refinada que não é perceptível a reprodução dos estereótipos que desprezam a nós mesmos, os próprios colonizados.

Nossos saberes, nossas práticas, nossos poderes são fruto e expressão da Colonização, reprodutores e aprofundadores da Colonização [...]. Nossa ciência precisa se pautar pelo positivismo da constatação e da matemática, como o indica a Modernidade europeia. Nossa Filosofia é consequência dos "grandes" pensadores da metrópole. Sobre eles realizamos nossas teses de mestrado e doutorado, porque eles são o critério da verdade filosófica. A teologia europeia nos indica o que é certo e errado sobre a fé, sobre a religião, sobre as falsas religiões, sobre as superstições. Nossos ritos religiosos repetem os da metrópole, mesmo que em contradição com o tempo de sua celebração: celebramos a Páscoa da Ressurreição, a festa da Primavera e da vida, quando começa o outono [...]. Somos colonizados. Somos colonizados no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar. E para pensar a possibilidade de descolonização é preciso, antes de qualquer coisa, pensar na colonização. (ZANOTELLI, 2014, p.492)

Sob o mesmo ponto de vista e dentro de uma perspectiva histórica, o processo de colonização, em meados do século XVI, deixa mais claro como o colonizador atuou sobre o colonizado. O colonizador possui a habilidade de dominar o colonizado através de uma engenharia essencialmente refinada, em outros termos, o colonizador entende que definir o sujeito - no caso o colonizado - é a forma mais poderosa de dominação existente. E assim, o processo de definição do sujeito era feito através do discurso que o colonizador propagava sobre o colonizado e suas respectivas características. Discurso esse, que era sempre carregado de estereótipos, onde o superior, o correto e o adequado caracterizavam sempre o europeu/colonizador.

Em consonância, Bonnici pontua:

Na teoria pós-colonial o Outro é o centro imperial, o discurso imperial, a metrópole. O Outro proporciona os termos através dos quais o sujeito colonizado fabrica sua identidade dependente. O Outro é também o aparato ideológico absoluto através do qual o colonizado começa a se ver e a ver o mundo ao redor dele. Portanto, o sujeito existe no fitar e no olhar do outro e sendo o poder colonizador como um fator maternal, introduz noções de pátria e de seus derivados em sua ideologia (BONNICI, 2000, p. 133).

Assim, sabe-se que definir, discriminar e repetir o que foi definido, foi a estratégia utilizada pela engenharia do colonizador, para deturpar, dominar e explorar os colonizados. A repetição desses estereótipos é vista como a principal ferramenta de dominação com o colonizado. Bhabha (1999, p.105) define essa repetição como "demoníaca". Pois a mesma, consegue não só afetar o social, mas também o psicológico de toda uma comunidade.

[...] em nossa época chamada de pós-colonial, na qual o imperialismo é visto como substituído pela globalização, a pele branca continua agradando, as filhas continuam sendo vendidas, e os mitos imperiais continuam gerando significados, desejos e ações. Falta muito para que nos descolonizemos (PRATT, 1999, p.15).

Outrossim, pode-se afirmar que o colonizador sempre será o sujeito “padrão” e o colonizado sempre será o sujeito inferior e passivo, sem capacidade de fazer coisas boas, tendo sempre um péssimo gosto sociocultural (hábitos e padrões inferiores) e sempre “precisando” de um outro sujeito para mostrar o caminho correto.

Sob o mesmo ponto de vista, o colonizado se constitui dentro de um sistema essencialmente refinado, onde o colonizador é o centro. Assim, o sujeito colonizado passa a ser persuadido - na maioria das vezes, de forma inconsciente - a aderir aquilo que o Outro (colonizador) estipulou como pertinente.

Então, quando e como surge o sujeito colonizado? Surge a partir do momento em que o colonizador se define como o superior, como aquele que pode fazer e resolver. Nesse momento, de forma indireta ele diz quem é o outro (o colonizado), e esse outro então passa a acreditar que é tudo aquilo que ele (o colonizador) não é. Assim, teoricamente, esse quadro é entendido como Outremização.

Ademais, Bonnici em relação ao contexto em questão, discorre: “Outremização é o processo pelo qual o discurso imperial fabrica o outro. O outro é o excluído que começa a existir pelo poder do discurso colonial. Constitui-se o Outro colonizador quando os outros colonizados são fabricados”. (BONNICI,2005 p.54.)

Desse modo, o colonizador sempre conseguiu expor e impor seus valores sobre os povos que foram colonizados. Dentro do que se conhece sobre a Outremização, sabe-se que o colonizador sempre se viu como superior e adequado, logo o sujeito colonizado era inferior e inadequado para tudo o que se dispunha a fazer. Assim, a colonialidade teve suas raízes fincadas na parte mais profunda do sujeito colonizado. O Colonialismo, não foi só no âmbito histórico, social, cultural e epistemológico, mas também, no amor próprio do sujeito pela vida e pelo que ele é.

Na obra *Prospero and Caliban: A psicologia da colonização*, Octave Mannoni (1964) declara que o colonizador não vê o mundo do outro e conseqüentemente não respeita nem sua cultura nem sua história. Sob o mesmo ponto de vista, Fanon (2008) em sua obra, *Pele negra, máscaras brancas*, pontua que o processo de colonização é mais complexo do que aparenta, pois deve ser considerado o texto e o contexto, nesse caso, o contexto social, cultural, histórico e principalmente de identificação do sujeito - tanto do colonizado, quanto do colonizador - no desenrolar do fenômeno em questão.

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente o mundo do branco. [...] Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON,2008, p.94).

Vale ressaltar, que a atual situação do colonizado passa a ser justificada ao analisarmos o discurso do colonizador sobre o colonizado

Um discurso que sempre reforçou estereótipos, histórias deturpadas e verdades incompletas - ou apenas um lado do que seria a verdade. Seguindo a mesma linha de pensamento, Bhabha (1998) e Memmi (1967) declaram:

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma nação sujeita, apropriada, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (BHABHA,1998,p. 15.)

Ao fabricar a ideologia do colonialismo, ao tentar estabelecer a tese de sua superioridade, que é puramente circunstancial e histórica, o colonizador desemboca inevitavelmente no racismo. Para justificar, para legitimar o domínio e a espoliação, o colonizador precisa estabelecer que o colonizado é por "natureza", ou por "essência", incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma, inferior. Incapaz, por exemplo, de educar-se, de assimilar a ciência e a tecnologia modernas, bem como de exercer a democracia, de governar-se a si mesmo. "Não é uma coincidência- escreve Memmi- o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado".(MEMMI, 1967, p.9.)

Assim, a posição decolonial surge e visa essencialmente reverter o que o colonizador pregou por anos. Fanon, por exemplo, deixa clara sua concepção em relação ao comportamento esperado do intelectual colonizado. Para o autor, para que o decolonial seja operativo, torna-se necessário que o colonizado tenha interesse em contar sua história, sua cultura e desmistifique o discurso do colonizador.

O homem colonizado que escreve para seu povo deve, quando utiliza o passado, fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança. Mas para garantir a esperança, para lhe dar densidade, é preciso participar da ação, engajar-se de corpo e alma no combate nacional. Pode-se falar tudo, mas quando se decide falar dessa coisa única na vida de um homem, que representa o fato de abrir o horizonte, de levar a luz à sua casa, de pôr em pé o indivíduo e seu povo, então é necessário colaborar muscularmente (FANON,1968, p. 193).

Assim, pode-se afirmar que a única forma de amenizar os efeitos da colonização na sociedade, é debater, repensar, argumentar, dialogar e escrever sobre o que se passou, como se passou e o que pode ser feito para que a colonialidade seja amenizada dentro do âmbito social e moral.

Sob o mesmo ponto de vista, e no que compete aos resultados da colonização para o colonizado, Aimé Césaire (2010) esclarece da seguinte maneira:

Segurança? Cultura? Juridismo? Entretanto, olho e vejo por toda a parte onde existem, frente a frente, colonizadores e colonizados, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o choque, e, parodiando a formação cultural, a fabricação apressada de uns tantos milhares de funcionários subalternos, "boys", artesãos, empregados de comércio e intérpretes necessários à boa marcha dos negócios. Falei de contacto. Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contacto humano, mas relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o indígena em instrumento de produção. É minha vez de enunciar uma equação: colonização=coisificação. (CÉSAIRE, 2010,p.24-25)

Assim sendo, entende-se que o pós-colonial/anticolonial surge com o objetivo de recontar histórias que já são conhecidas, porém estruturalmente deformadas por um

discurso que visa apropriar-se de tudo aquilo que não constitui o “eu”.

No que compete aos produtos de tal fenômeno, deve-se considerar que a atual sociedade reconhece que muitas narrativas sobre os negros, homossexuais, indígenas, mulheres e outros, são deturpadas. Contudo, desvendar e expor a real essência da narrativa e desse “outro” que nela está incluído, nos coloca em uma situação hermética.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1999, p. 117.)

Portanto, dentro de uma perspectiva comparativa, a colonialidade fixou no colonizado um conjunto de estereótipos que fez com que o povo - os colonizados - tivessem de si, uma autoimagem fajuta de quem realmente são e do que podem fazer. Assim, em contrapartida, a decolonialidade surge com o objetivo de fazer com que o colonizado reveja sua imagem, reveja seus ideais e tenha um novo posicionamento sobre o seu “eu”.

Dessa maneira, a luta que deve ser travada gira em torno dos produtos da colonialidade, e não do colonialismo. Sob o mesmo ponto de vista, em relação ao combate aos produtos da colonialidade, Bhabha (1999) discorre:

“O discurso racista estereotípico, em seu momento colonial, inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber exercício do poder.” (BHABHA; 1999, p.127).

Ou seja, o estereótipo foi o instrumento mais ‘eficaz’, capaz de explorar e obter lucro através do colonizado. Lucro esse, que não veio só da exploração de terras, rios e bens. Pode-se dizer que o lucro maior, veio da autodeclaração de superioridade, que o colonizador obteve através do colonizado.

A palavra final pertence a Fanon: esse comportamento (colonizador) traz uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “Eu os conheço”, “é assim que eles são”, mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso... Há de um lado uma cultura na qual podem ser reconhecidas qualidades de dinamismo, crescimento e profundidade. Contra isto temos [em culturas coloniais] características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura. - (Fanon Apud Bhabha, p.128, 1999)

## 2.1 PÓS-COLONIAL/DECOLONIAL: COMO ADERIR SEUS VALORES NA DOCÊNCIA

Seguindo a ideia já citada anteriormente, a colonialidade está grudada na essência do sujeito em diversas esferas como diz Zanotelli (2014):

Nossos saberes, nossas práticas, nossos poderes são fruto e expressão da Colonização, reprodutores e aprofundados da Colonização [...]. Nossa ciência precisa se pautar pelo positivismo da constatação e da matemática, como o indica a Modernidade europeia. Nossa Filosofia é consequência dos “grandes” pensadores da metrópole. Sobre eles realizamos nossas teses de mestrado e doutorado, porque eles são o critério da verdade filosófica. A teologia europeia nos indica o que é certo e errado sobre a fé, sobre a religião, sobre as falsas religiões, sobre as superstições. Nossos ritos religiosos repetem os da metrópole, mesmo que em contradição com o tempo de sua celebração: celebramos a Páscoa da Ressurreição, a festa da Primavera e da vida, quando começa o outono [...]. Somos colonizados. Somos colonizados no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar. E para pensar a possibilidade de descolonização é preciso, antes de qualquer coisa, pensar na colonização. (ZANOTELLI, 2014, p.492)

Assim, torna-se inegável que a estrutura sociocultural está contaminada pelas nuances relativas a colonialidade.



No que compete à educação dentro do contexto amazônico, a realidade não é diferente em nenhum aspecto. Por isso, no que se refere ao exercício da docência, torna-se necessário pensar e repensar em atitudes e em metodologias, visto que elas poderão gerar consequências futuras no espaço educacional.

[...] não basta dar aulas: é preciso desenvolver a profissionalidade docente, o que pressupõe conhecimentos específicos do assunto pretendido. A sabedoria docente é complexa e abrange muitas facetas e dimensões, a maioria encontra-se relacionada[s] com o domínio do conteúdo, a organização curricular, a competência pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão, a pesquisa e o planejamento da carreira docente. [...] É notório que se tornar professor não é tarefa fácil, é necessário muito esforço e introspecção com relação aos comportamentos adotados em sala. (LIMA E ALVES NETO, 2015,p.8)

Sob o mesmo ponto de vista pode-se afirmar que, as universidades dentro de um contexto teórico, sempre foram influenciadas por ideias diretamente ligadas aos valores eurocêntricos. Ou seja, dentro de uma premissa lógica, os docentes da atualidade - e abarcando a amazônia e seus professores - possuem ideias e valores vistos e entendidos como acadêmicos, que se analisados, podem se encaixar no que é conceituado como colonial.

Desse modo, a educação encontra-se em defasagem em relação ao que realmente seria o ensino. Visto que a mente do docente amazônico, tanto da escola pública quanto da escola privada, está essencialmente vinculada com aquilo que é estrangeiro/ colonizador. Além disso, dentro de uma ótica hipotética, não seria errôneo afirmar que os laivos do

racismo e do preconceito, assim como o bullying, entre outras formas de segregação, estão presentes no ambiente escolar, em virtude de uma ideologia tanto social quanto educacional que não considera o *outro* como um ser dotado de capacidade.

Assim, a pergunta que fica no ar consiste em: "Como desenvolver o pensamento decolonial em um contexto que regulamenta e cristaliza o colonial?". Uma das respostas para tal indagação, gira em torno da ideia que consiste em simplesmente falar sobre o assunto, falar sobre o que aconteceu, falar sobre como aconteceu, sobre as consequências de tal acontecimento, principalmente de como reverter as consequências do processo em questão.

Isto é, a única forma de reverter o atual quadro educacional e fazer com que os docentes e conseqüentemente os discentes desenvolvam em sua ideologia o pensamento decolonial, é pensar e fazer com que os outros reflitam sobre os efeitos do colonialismo dentro da sociedade e como nós, os indivíduos que constituem tal sociedade, devemos agir para reduzir os laivos da colonialidade dentro do âmbito social. Pensar e fazer pensar é a chave para o desenvolvimento do pensamento decolonial, logo é a chave para transformação da mente, do corpo e do espírito da atual sociedade.

### 3. CONSIDERAÇÕES

O artigo em questão mostrou as concepções básicas sobre o que seria a teoria pós-colonial e suas respectivas ideologias e como o que hoje é visto e entendido como pós-colonial passou a ganhar essa definição. Além disso, o mesmo evidenciou os traços do que seria o

colonialismo e a colonialidade, além de mostrar como o decolonial/anti-colonial/ pós-colonial é relevante dentro do aspecto ideológico.

Sob a mesma linha de pensamento, o escrito traz um pequeno paralelo entre os efeitos da colonialidade com a atual situação docente. Ademais, a ideia se desenvolve a partir do princípio de elaborar uma ideologia decolonial para que o atual quadro do espaço escolar seja modificado.

Outrossim, é de fundamental importância que os professores que atuantes entendam as premissas que constituem o pensamento decolonial. Sendo esse, o passo principal para uma educação que reconhece os sujeitos que socioculturalmente foram postos à margem da estrutura comunitária. Desmistificar a teoria que consiste em afirmar que somente o estrangeiro pode “ser e fazer”, através de um ensino que reconheça a existência e a importância das minorias, é a chave para que as escamas colonizadoras sejam extraídas das lentes sociais.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por uma história acre: saberes e sabores da escrita historiográfica. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs). Desde as Amazônias: colóquios. V. 2. Rio Branco: Neplan, 2014, p. 111-133.
- AUGEL, Moema Parente. O desafio do escombros: nação, identidades e pós colonialismo na literatura de Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ASHCROFT, B. The Post-colonial Studies Reader, London: Routled. 1995.
- BONNICI, Thomas. O Pós-colonialismo e a Literatura: estratégias de leitura. Maringá: Eduem, 2000
- BONNICI, Thomas. Conceitos chave da teoria pós-colonial. Maringá: Eduem, 2005.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- CÉSAIRE, A. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.
- FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Tradução de J.L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. Pele negra, Máscaras brancas. trad. Alexandre Pomar, Porto: Edição A. Ferreira, 2008.
- LIMA, Silene da Silva; ALVES NETO, Franciso Raimundo. Desafios na prática pedagógica do docente iniciante em instituições de ensino superior. 2015
- MANNONI, Octave. Prospero and Caliban: the psychology of colonization. New York: A Prager, 1964.
- MALDONADO T, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. Pós-colonialismos: promovendo diálogos. In: WENSING FERREIRA, Carlos Roberto; PISSANTI, Larissa Gotti; FERREIRA, Uryelton de Souza. (Org.). Pós-colonialismos: uma leitura política dos textos literários. 1ed. São Carlos: Editora Scienza, 2016, v. 1, p. 11-22.
- NENEVÉ, M. Uma visão geral sobre a Teoria do Pós-Colonialismo e sua contribuição para os estudos em educação. Saber da Amazônia, Porto Velho, v. 3, p. 156-167, Julho 2006.
- PRATT, Mary L. Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUIJANO. Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007

ZANOTELLI, Jandir João. Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 23, n. 53, maio/ago., 2014, p. 491-500. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1749/131>>. Acesso em: Abril de 2019

---

---

# ARTES VISUAIS ENTRE A SUBORDINAÇÃO E A DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

HERTHA TATIELY SILVA (1)

## Resumo

O objetivo principal deste artigo é discorrer acerca de circunstâncias políticas de construção do conhecimento artístico visual a partir do imperativo de uma racionalidade colonial. Argumenta-se que por meio de uma desobediência epistêmica ligada à re-constituição de plataformas próprias de pensamentos, e utilizada como estratégia de desprendimento da colonialidade, pode-se recuperar e re-criar práticas epistêmicas ocultadas pela matriz colonial do poder.

**Palavras-chave:** artes visuais; opção decolonial; desobediência epistêmica.

## Abstract

The main objective of this article is to discuss political circumstances of construction of visual artistic knowledge based on the imperative of a colonial rationality. It is argued that through an epistemic disobedience linked to the re-constitution of platforms of thought, and used as a strategy of detachment from coloniality, one can recover and re-create epistemic practices hidden by the colonial power matrix.

**Keywords:** visual arts; decolonial option; epistemic disobedience.

---

(1) Professora na Universidade Federal do Tocantins. Atua na área de Artes Visuais nos eixos de História e Teoria da Arte. Desenvolve pesquisas em educação em Artes Visuais e Comunidade; Artes Visuais e interfaces com os campos da Comunicação, da Cultura Visual e Educação do Campo. Doutoranda em Artes e Cultura Visual (FAV/UFG), Mestrado em Comunicação (PPGCOM/UFG, 2015), Especialização em História Cultural (PPGH/UFG, 2012), graduação em Artes Visuais (FAV/UFG, 2011). e-mail; herthatare@gmail.com)

---

## **Introdução**

Este artigo busca, em um primeiro momento, traçar algumas considerações sobre a formação e consolidação de uma opção decolonial na contemporaneidade. Enfatiza como as novas formas culturais acarretadas pela globalização tem provocado a irrupção da diversidade e da heterogeneidade das experiências culturais. Um dos pontos centrais desse pensamento é a necessidade de transcender epistemologicamente, o que implica uma desobediência epistêmica – romper com as organizações do conhecer, do sentir, do pensar e do ser formados a partir da imposição colonial.

Em seguida, aborda-se questões sobre como as artes visuais têm contribuído para a colonialidade do imaginário, ou seja, para o comedimento de diferentes manifestações visuais, ao mesmo tempo que institui, a partir de padrões eurocentrados, modos de conhecer, produzir conhecimento, produzir imagens, símbolos e significados. As artes visuais exercem grande influência na construção de sentidos, envolvendo não apenas o campo do visível, mas um conjunto de relações perceptíveis. O que faz das artes visuais uma forma de visualidade que contribuiu para delinear modos de entender o mundo e um importante instrumento de produção social.

Posteriormente, argumenta-se que a decolonialidade desde a educação das artes visuais, ao recusar as hierarquias impostas pela matriz colonial e interpelar criticamente acerca da compreensão de arte, suscita a possibilidade de uma revisão de paradigmas estabelecidos pela hegemonia eurocêntrica que determinou o que era considerado arte.

A opção decolonial desde a educação das artes visuais reconhece os diferentes sistemas de representação visual e as muitas possibilidades narrativas e interpretativas sobre o saber/fazer arte. O que é possível a partir da apreensão de que os saberes são localizados, contrapondo a ideia de conhecimento universal.

### **1. A opção decolonial como desobediência epistêmica**

Na contemporaneidade, a trajetória de formação e consolidação de uma opção(2) decolonial(3) ecoa, em grande medida, da criação de novas formas culturais provocadas pela globalização, um fenômeno multidimensional e histórico. Nosso momento atual é marcado pela intensificação dos processos de produção e proliferação de códigos discursivos e estéticos. Os avanços significativos nas tecnologias de comunicação e informação produzem novas formas culturais, afetando as ideias e os padrões socioculturais de comportamento. O que não quer dizer que estejamos diante de um processo de total homogeneização cultural.

Aníbal Quijano (1999, p. 119) destaca que,

(2) A decolonialidade como opção tem sentido uma vez que na atualidade estão em disputa várias maneiras de entender o mundo: uma que concebe o mundo configurado como um centro único, outra que o entende como um mundo multipolar e a concepção que outros mundos são possíveis além do capitalismo (GOMÉZ, 2019, p. 369, tradução livre)

(3) Sendo a colonialidade uma estrutura para a organização, condução e exploração das populações e dos recursos dos territórios dominados, a decolonialidade refere-se aos processos de resistência e luta para desprender da colonialidade e para construir organizações sociais, locais e planetárias não conduzidas e controladas por essa matriz de poder (MORENO; MIGNOLO, 2012, p. 8).

[...] la universalización de la civilización capitalista es la otra cara de la irrupción de la diversidad y de la heterogeneidad de las experiencias culturales que existen en el mundo y circulan en las mismas autopistas de la comunicación global. [...] La abierta crisis del eurocentrismo como perspectiva de conocimiento, es una de sus muestras.

Em uma realidade globalizada, a consciência da existência de uma posição hegemônica no discurso teórico impõe uma revisão de narrativas teóricas, sobretudo as que versam sobre territórios explorados pelo imperialismo e neocolonialismo. Castro-Gómez e Mendieta (1998, p. 6) refletem sobre as mudanças que ocorrem quando filhos de imigrantes turcos, índios, africanos ou latino-americanos começam a ganhar posições de influência em universidades de países considerados desenvolvidos. Os autores discorrem sobre os deslocamentos discursivos empreendidos por esses intelectuais ao sublinharem e questionarem a condição subalternizada deliberada às suas localidades de origem, assim como às comunidades de imigrantes no interior dos centros hegemônicos.

A conceitualização dos chamados “estudos decoloniais” surgem nesse contexto. É importante destacar que o pensamento decolonial não é homogêneo, não reflete uma única via interpretativa da colonialidade. “A decolonialidade expressa um conjunto de práticas epistêmicas que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais ao longo de nossa história de colonização [...]” (MOTA NETO, 2016, p. 21). Um dos pontos mais fortes da perspectiva decolonial latino-americana é a necessidade de “transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone

ocidentais” (GROSFUGUEL, 2008, p. 116).

O pensamento decolonial implica uma desobediência epistêmica – ruptura com a organização do conhecimento, da compreensão e do fazer que reproduzem uma razão imperial. A colonialidade tem mediado pontos de vistas e reprimido modos de ver e lugares de metáforas e imaginação. Assim, ao questionar os ideais de objetividade e universalidade do conhecimento que são codificados a partir das leis canônicas (de posição essencialista, homogeneizante, absoluta e de falsa neutralidade), a desobediência epistêmica busca restituir corpos, vozes, olhares e falas destituídos da condição e da habilidade de produzir conhecimentos válidos.

## 2. Colonização dos imaginários e produção de visualidades

As artes visuais têm contribuído para o desenvolvimento de certos padrões a partir dos quais se cria, classifica e hierarquiza regras do fazer visual e da busca por sentidos. O que está diretamente relacionado à formação de uma estética moderna/colonial de posicionalidade essencialista, homogeneizante e universalista. Esta estética tem contribuído para a construção da matriz colonial de poder(4), que ao reproduzir noções imperiais ocidentais, emerge como um novo conceito e critério para desvalorizar e hierarquizar a criatividade sensorial de culturas artísticas fora da Europa (MIGNOLO, 2009, p. 11).

(4) Adolfo Albán Achinte (2014, p. 155), com base na definição de Aníbal Quijano (2002), entende colonialidade do poder como: “el proceso en el cual Europa bajo su hegemonía concentró “el control de todas las formas de control de la subjetividad/ intersubjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento””.

A estética colonial desempenhou um papel fundamental na construção do “Novo Mundo”. Inicialmente como colonialidade do ser, pelo “encobrimento” da alteridade do Outro, complementando o processo colonial com a colonialidade do saber, a partir da imposição de padrões culturais eurocentrados como a única via válida de conhecimento e expressão(5).

Para além da dominação dos corpos pela violência, o processo de dominação colonial também obteve o controle por meio da colonização dos imaginários(6), ou seja, da repressão e imposição de modos de conhecer, produzir conhecimento, produzir imagens, símbolos e significados. Com o comedimento de experiências subjetivas a partir de expressões visuais e plásticas próprias das populações locais (QUIJANO, 1999), houve a negação do Outro como Outro e, conseqüentemente, a invenção do ser do Outro. Segundo Quijano (1992, p. 12),

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron

(5)A dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre as sociedades e culturas conquistadas é denominado colonialismo. E a continuidade das formas coloniais mesmo após o fim do colonialismo histórico é chamado de colonialidade (QUIJANO, 1999).

(6)O conceito de imaginário aqui adotado parte do entendimento de Quijano (1992): como padrão que explica os modos de produção de conhecimento, imagens, sistemas de imagem, símbolos e significados.

no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

Diante da imposição dos padrões visuais europeus como a única via válida de conhecimento e expressão, o acesso às visualidades do colonizador foi se convertendo ao longo do processo de estruturação da matriz colonial em uma forma de alcançar o poder, desempenhando forte “sedução”. As visualidades do colonizador passam a ser um modelo referencial de civilização e desenvolvimento. Como reforça Quijano (1992, p. 12-13), “más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. A europeización cultural se convirtió en una aspiración”.

Um ponto importante é o reconhecimento de que o posicionamento comprometido com a superação das relações colonialistas se iniciam na América Latina concomitantes ao processo colonizador, e mesmo não linear, disciplinado e articulado, produzem oposições à matriz colonial de poder por diversas frentes, seja por indivíduos ou por ações coletivas. Segundo Mota Neto (2016, p. 43), “os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial”.

A contrapelo da colonização houveram transgressões aos padrões estéticos que deveriam ser imitados, simulados e/ou venerados. A pretensão de uma universalidade eurocentrada não se realizou plenamente. Todo esse processo sempre encontrou formas de subversão ao poder hegemônico. De acordo com Mignolo e Gómez (2012, p. 16),

Los vientos huracanados del progreso y la senda de la historia tampoco se han dado sin procesos continuos de resistencia, ruptura, desobediencia y discontinuidad, que son indicios no solo del profundo desacuerdo frente a esa única vía de desarrollo, sino también de la existencia de otras rutas y sendas del saber para la construcción de lo propiamente humano.

Um exemplo de subversão ao padrão dominante, ainda no período colonial, são algumas produções escultóricas das Missões Jesuíticas no Brasil. As artes no período missioneiro foram uma das estratégias da política pedagógica institucionalizada pela Igreja Católica. A produção de imagens serviu para criação de um sistema de representações que tornasse visível os conteúdos religiosos. A produção de esculturas sacras pelos indígenas como forma de conversão religiosa deixaram marcas de uma forma de expressão própria, exteriorizada em subversões aos modelos iconográficos da arte ocidental.



Imagem 1: Nossa Senhora da Conceição, século XVIII. Museu Júlio de Castilhos, Porto Alegre. In: [https://www.researchgate.net/publication/332852236\\_Acesso](https://www.researchgate.net/publication/332852236_Acesso) em 18/01/2020.



Imagem 2: Nossa Senhora da Conceição, século XVIII. Museu de Arte Sacra de São Paulo. In: <https://br.pinterest.com/pin/471963235935723757/?lp=true> Acesso em 04/02/19.

A peça escultórica intitulada Nossa Senhora da Conceição (imagem 1) é um dos modelos que ressalta alterações significativas de forma. Apresenta olhos castanhos, longos cabelos escuros e traços faciais que sugerem muito mais semelhanças com mulheres indígenas do que com a Maria alva (Imagem 2), comumente representada na imaginária sacra de influência europeia.

A colonização dos imaginários teve nas imagens artísticas um poderoso instrumento de sedução, prescrição de normas de representação e de imposição de padrões de conhecimentos e significações europeias, que, a partir da evangelização, também promoviam modelos de “civilização”. Ainda assim, como descreve Quijano (1999, p. 125),

La expresión artística de las sociedades coloniales da clara cuenta de esa continuada subversión de los patrones visuales y plásticos, de los temas, motivos, e imágenes de ajeno origen, para poder expresar su propia experiencia subjetiva, si no ya la previa, original y



---

autónoma, sí en cambio su nueva, dominada sí, colonizada sí, pero subvertida todo el tiempo, así convertida también en espacio y modo de resistencia.

A “teo-estética” foi um instrumento fundamental para o desenvolvimento da matriz colonial do poder nos séculos XVI e XVII. E segundo Moreno (2015, p. 32), “en el siglo XVIII se convertirá en estética del arte moderno, y como ideología del arte será parte de las sucesivas reconfiguraciones de la matriz colonial del poder has el presente”.

A arte torna-se na modernidade uma forma de difusão de conhecimentos, que, por sua vez, são entendidos como bons e verdadeiros. Segundo Mirzoeff (2016, p. 746), “esta prática deve ser imaginária ao invés de perceptual, porque o que está sendo visualizado é demasiado substancial para que qualquer pessoa individual o veja e é criado a partir de informações, imagens e ideias”, abrangendo, assim, o campo da visualidade.

Mirzoeff (2016, p. 746-748) esclarece que o conceito de visualidade se trata de “uma palavra antiga para um projeto antigo [...], formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico”. De modo que ‘visualidade’ pode ser entendida como o efeito de táticas que estruturam o visível, compostas por operações que classificam, categorizam e estetizam a realidade visualizada. Em que visualizar é produzir visualidade e decorre da autoridade de perceber, interpretar e significar a realidade.

A visualidade relaciona-se aos processos de interpretação e significação, operando enquanto produção social.

A problemática da visualidade enquanto

campo de forças e domínio de produção da vida social é um ponto fundamental na discussão sobre a construção de sentidos. Segundo Mitchell (2006, p. 8), “a visão e as imagens visuais [...] são na verdade construções simbólicas, como que uma linguagem a ser aprendida, um sistema de códigos que lança um véu ideológico entre nós e o mundo real”. As questões relacionadas à cultura atravessam todas as dimensões do visível, e os artefatos visuais desempenham um papel central na construção de sentidos.

As artes visuais é uma forma de visualidade que contribuiu para delinear modos de entender o mundo. A arte não é apenas um sistema de representação, ela é também um sistema de construção de subjetividades. Sendo assim, é fundamental a apreensão de que a estética moderna – que tem como objeto de estudo a “arte ocidental” – ao ser abalizada pelos sistemas de educação como um modelo superior e a única via válida de expressão visual artística tem contribuído, substancialmente, para a estruturação e manutenção das colonialidades.

### **3. Decolonialidades desde as artes visuais e saberes situados**

A colonialidade do imaginário se estruturou vinculando uma cultura específica ao poder, impondo a ideia de uma superioridade cultural ao mesmo tempo que desqualificava culturas autóctones. A opção decolonial busca romper com essa lógica. Mais que um conceito, a decolonialidade é um modo de ação, refere-se às estratégias de desprendimento da colonialidade a partir da re-constituição de plataformas próprias de pensamentos.

---

A decolonialidade desde as artes visuais recusa as hierarquias impostas pela colonização, questionando noções assentadas em critérios de superioridade e inferioridade tão impregnados na episteme moderna-colonial. A opção decolonial demanda a interpelação crítica acerca da compreensão de arte. O entendimento sobre o que são produções artísticas parte de concepções mais amplas, plurais e generosas do que a que foi concebida a partir do projeto hegemônico eurocêntrico que deslegitimou outras formas de saber e representação. As tradições orais, formas de organização locais, as produções materiais, as festividades populares e os rituais de diversas naturezas (ACHINTE, 2014, p. 151), constituem-se como formas de fazer artísticos, e, portanto, “conteúdos” para a educação das artes.

A opção decolonial problematiza a concepção de arte de raiz única (eurocêntrica) que ainda é predominante e tem fomentado na educação das artes visuais a primazia de repertórios conceituais e imagéticos ocidentocêntricos, urbanocêntricos e androcêntricos. Essa unidirecionalidade epistemológica, de base colonialista e modernista, presa à visão de hegemonia cultural, tem delineado práticas artísticas, críticas, historiográficas e teóricas, o que influencia a definição dos conteúdos e as metodologias de ensino. A visualidade relaciona-se aos processos de interpretação e significação, operando enquanto produção social.

Adolfo Albán Achinte (2014, p. 157) acentua que o processo decolonial desde a arte

implica la revisión de paradigmas instaurados desde una hegemonía eurocéntrica que determinó que era arte y que no lo era, construyendo espacios de legitimación que a su vez han servido como escenarios de marginalización”. [...] es necesario construir un sentido del arte capaz de generar un pensamiento crítico frente nuestras realidades contemporáneas, pero igualmente frente nuestros pasados posibles de ser re-visitados y resignificados.

Se as artes são constitutivas da matriz colonial do poder nos processos de controlar e manipular subjetividades, também foram e são espaços de resistência e subversão. As artes visuais na contemporaneidade têm reiteradamente expandido as possibilidades de processos e produtos. No entanto, dentre as produções contemporâneas, para além das regras do fazer artístico, há aquelas que subvertem e alargam os fundamentos e os sentidos das práticas artísticas. A partir de posicionamentos decoloniais, os próprio conceito moderno de arte e estética, circunscritos no mito de universalidade eurocêntrica de pretensão civilizadora, são contestados e re-definidos.



Imagem 3: Coleção "Sonhos Yawanawa" de Husharu Yawanawa, 2013. In: <https://www.facebook.com/MiraArtesVisuaisContemporaneasDosPovosIndigenas/photos/a.652797101413886/656716364355293/?type=1&theater> Acesso em 08/01/2020.

As artes visuais indígenas contemporâneas estão entre essas formas de expressões visuais elaboradas a partir de objetivos diferentes do referencial moderno e “depuradas em outros ambientes” (ALMEIDA, 2014b, p. 187). O porquê de produzirem os artefatos visuais está diretamente relacionado a suas cosmovisões – as muitas visões de mundo dos diversos artistas pertencentes a diferentes etnias indígenas.

A artista e pajé brasileira Kátia Hushahu, da etnia Yawanawá, por exemplo, produziu uma série de pinturas (imagem 3) das visões da uni (ayahuasca) e da batata amarga do Rare Muka. Em “Sonhos de Yawanawá”, a artista apresenta suas “mirações” de cura e o espírito feminino da jiboia. As paisagens reais e imaginárias de suas experiências são traduzidas em imagens que não são apenas representações, ao serem visualizadas possuem poder de transformação e de cura.

Maria Inês de Almeida, no catálogo da exposição *¡Mira! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*, realizada em Belo Horizonte em 2013, reflete sobre as artes visuais indígenas contemporâneas:

A arte não é apenas um reflexo da vida. Ela age sobre a vida. Ela é vida, na medida em que sonha e torna sonho uma imagem de vida. A floresta mirada com a jiboia, por exemplo, na experiência da Ayahuasca, é o mundo em que o homem tem a troca verdadeira com as plantas ou com os animais. A visão é um movimento vital, um gesto de copulação. A proposta que os artistas indígenas estão fazendo, ao mostrar sua arte, é que experimentemos a miração, com o olhar da inteligência, não o do logos grego. Mirar e entrar nas imagens, ou melhor, transformar-se com elas, ou nelas, é um convite que fazemos ao público, ao promover a exposição da arte visual contemporânea dos povos indígenas (ALMEIDA, 2014a, p. 3).

Expressões visuais foram produzidas no passado, e são no presente, a partir de finalidades e intenções de sentidos que não necessariamente correspondem com a noção de arte do projeto moderno eurocentrado. A opção decolonial desde a educação das artes visuais reconhece os diferentes sistemas de representação visual com sensibilidades, expressões, manifestações e produções que apresentam outras possibilidades narrativas e interpretativas sobre o saber/fazer arte. Como discorre Zulma Palermo (2014, p. 126),

Es indudable que un cambio en los “contenidos” que se despliegan en las instituciones educativas será ocioso e improductivo si no se generan efectivas transformaciones en la concepción misma de lo que significa conocer, en quiénes y para quiénes se produce el saber, en encontrar las vías para desprenderse de objetos de estudio y métodos disciplinares a los efectos de reflexionar sobre problemáticas que afectan a “la vida en el lugar”.

Esses pontos levantados por Palermo (2014) demandam reflexões sobre as circunstâncias políticas de construção do conhecimento, uma problemática epistemológica. Ou seja, “como a autoridade e a atribuição de autoridade são distribuídas, como certos lugares, processos e metodologias são valorizadas enquanto outros são desprezados e como a produção de teoria espelha a produção de desigualdades sociais” (ALCOFF, 2016, p. 129). Linda Alcoff (2016, p. 131) lança uma questão que enfatiza a importância do reconhecimento do caráter sempre situado e localizado do conhecimento: “É realístico acreditar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado em diversas localizações culturais e sociais?”

O reconhecimento de que os saberes são localizados (HARAWAY, 1995), produzidos de forma situada e posicionada, enfraquece posições de falsa objetividade. Como a ideia de arte universal, por exemplo, que encobre uma posicionalidade eurocentrada, branca e patriarcal. A concepção de universalidade foi instituída a partir do pressuposto de que o conhecimento é imutável e infalível. Diferentemente, o conhecimento admitido como localizado abre espaço para a coexistência de diferentes formas, finalidades e sentidos do saber/fazer artístico, uma vez que o que é situado é sempre parcial, posicional e contextualizado.

### Considerações finais

A razão colonial como a única via de organização do conhecimento e da compreensão das visualidades artísticas tem deslegitimado outros saberes e fazeres visuais. De modo que é preciso “aprender a desaprender” a ver para se abrir as diferentes formas, finalidades e sentidos que as expressões visuais podem abarcar. A opção decolonial desde a educação das artes visuais ao buscar reconstruir genealogias locais tem a possibilidade de contribuir para o reconhecimento e produção de outras visualidades. A produção de conhecimentos a partir de posições parciais e localizadas possibilitam que vozes periféricas e/ou subalternizadas possam recuperar e re-criar práticas epistêmicas ocultadas pela matriz colonial do poder, produzir questionamentos e evidenciar outras visões de mundo, trazendo à superfície formas plurais de fazer visíveis, audíveis e perceptíveis.

### REFERÊNCIAS

- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.
- ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, docencia e investigación. In: BORSANI, María; QUINTERO, Pablo (orgs.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- ALMEIDA, Maria Inês de. Apresentação/Estética Visionária. In: *¡Mira! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.
- ALMEIDA, María Inês de. Mira=Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas: Introdução. *Mundo Amazónico*, v. 5, p. 185-188, 2014b.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. SMAP: México DF, 1998
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 21, n° 60, fev/2006.
- GOMÉZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. In: *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2019.
- GROSGOQUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar*, n. 6, p. 7-38, 2008a.

- 
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n° 34, p. 287-324, 2008b.
- MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma (org.). *Arte e estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009.
- MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-ASAB, 2012.
- MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016.
- MITCHELL, W. J. Thomas. *Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual*. Interim, vol. 1, n° 1, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006. pp. 1-20.
- MORENO, Pedro Paulo Gomes. *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), 2015.
- 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: Editora CRV, 2016.
- NEVES, Luis Felipe Baêta. A noção de "arte popular": um crítica antropológica. *Revista Ciências Sociais*, v. VIII, n. 1-2, p. 107-204, 1977.
- PALERMO, Zulma (org.). *Arte e estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009.
- PALERMO, Zulma. *Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial"*. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahe, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina*. *Dispositio*, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
-

---

# PEDAGOGIA DECOLONIAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS

GIERI TOLEDO ALVES (1)

## Resumo

Este artigo de reflexão crítica foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo explicitar os resultados preliminares da pesquisa-intervenção com uma turma do 5º ano, em Florianópolis/SC - Brasil/SC - Brasil. Na escola, a mestranda realizou atividades pedagógicas estruturadas a partir da pedagogia decolonial e africanizou sua base teórica escolhendo autoras (es) da diáspora negra, de forma a contrariar a colonialidade dos narrativas científicas. É possível ser professor e ensinar estudantes negros e brancos que a superioridade cognitiva, estética, epistemológica e moral da branquitude é mentira, que a Europa não é o centro e muito menos o início do mundo, que a universalidade não faz sentido. É possível que estudantes negros tenham autoestima, amem sua negritude, sua africanidade, tenham orgulho do seu legado, para tal é fundamental que a formação de professores seja antirracista.

**Palavras-chave:** *Pedagogia Decolonial; Identidade negra; Relações étnico-raciais*

## Resumen

Este artículo de reflexión crítica Fue desarrollado a partir de una investigación de maestría en curso y tiene como objetivo explicar los resultados preliminares de la investigación de intervención con una clase de quinto grado en Florianópolis/SC- Brasil. En la escuela, la estudiante de maestría llevó a cabo actividades pedagógicas estructuradas a partir de la pedagogía decolonial y africanizó su base teórica al elegir autores de la diáspora negra, para contrarrestar la colonialidad de las narrativas científicas. Es posible ser maestro y enseñar a los estudiantes blancos y negros que la superioridad cognitiva, estética, epistemológica y moral de la blancura es una mentira, que Europa no es el centro, y mucho menos el comienzo del mundo, que la universalidad no tiene

sentido. Es posible que los estudiantes negros tengan autoestima, que amen su negrura, que sean africanos, que se sientan orgullosos de su legado, para esto es esencial que la formación del profesorado sea antirracista.

**Palabras clave:** *pedagogía decolonial; Identidad negra; Relaciones étnico-raciales*

## Abstract

This reflection critical article Was developed from an ongoing master's research and aims to explain the preliminary results of the intervention-research with a 5th grade class in Florianópolis/SC - Brasil/SC - Brasil. At school, the master's student carried out pedagogical activities structured from decolonial pedagogy and Africanized her theoretical basis by choosing authors (s) from the black diaspora, in order to counter the coloniality of scientific narratives. It is possible to be a teacher and teach black and white students that the cognitive, aesthetic, epistemological and moral superiority of whiteness is a lie, that Europe is not the center, much less the beginning of the world, that universality does not make sense. It is possible for black students to have self-esteem, to love their blackness, their Africanity, to be proud of their legacy, for this it is essential that teacher training is anti-racist.

**Keywords:** *Decolonial pedagogy; Black identity; Ethnic-racial relations*

---

(1) Mestranda em Educação na área de Sujeitos, Processos educativos e docência - Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga.

## 1. Pedagogia decolonial e luta antirracista: uma relação de inerência

Este artigo de reflexão crítica foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com o título *Relações étnico-raciais e pedagogia decolonial: a construção da identidade de meninos negros*. O objetivo deste texto é explicitar os resultados preliminares da pesquisa-intervenção com uma turma do 5º ano, em Florianópolis/SC - Brasil. Na escola, a mestranda realizou atividades pedagógicas estruturadas a partir da pedagogia decolonial e africanizou sua base teórica escolhendo autoras (es) da diáspora negra, de forma a contrariar a colonialidade dos narrativas científicas.

A colonização estruturou o colonialismo enquanto relação de dominação europeia e exploração dos povos colonizados negros e indígenas, estabelecendo-se privilégios às pessoas brancas, que controlavam política, economia, forças militares e administrativas, garantindo a sua suposta superioridade (SILVA, CRUZ, SANTOS, 2018).

O colonialismo e colonialidade são distintos, apesar de suas relações. O colonialismo envolve as questões mais objetivas, concretas e por vezes padronizadas de violências e dominação; enquanto a colonialidade persiste após a “abolição” da escravização, pois estruturam as relações sociais e questões intersubjetivas como conhecimento, poder, a “ciência”, a construção da identidade de pessoas e como elas são percebidas socialmente (QUIJANO, 2007; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A colonialidade do poder, do ser e do saber, é essa intoxicação, o apoderar-

se da mente do colonizado impondo as narrativas, os símbolos, saberes, imagens e conhecimentos do colonizador como norma universal, fazendo com que seja internalizada a inferioridade do outro não europeu/branco, das suas memórias e epistemologias (QUIJANO, 2005).

Pode-se observar a relação entre colonialidade e educação uma vez que a dominação das formas de produção e controle de conhecimentos considerados válidos, relevantes e científicos foi um dos focos dos europeus desde a colonização até a atualidade. Silva, Cruz, Santos (2018), apontam que a História da Educação no Brasil foi constituída a partir de epistemologias eurocentradas e que partir do século XV a Europa buscava também o domínio social, política e cultural dos países “não-desenvolvidos”. A colonialidade é inerente ao Capitalismo, uma vez que este é um plano de manutenção “moderna” do poder e dominação colonial. E, de acordo com Quijano (1992), parte fundamental da colonialidade é a determinação de um modelo sociocultural universal, que é o correto, adequado - o eurocêntrico. Veiga (2019) especifica mais ainda esse padrão a ser seguido: homem, branco e hétero, sendo que aqui se acrescenta cisgênero.

Essa cultura universal, racista/eurocêntrica, hetero-cis-normativa patriarcal ainda é ensinada nas escolas e universidades uma vez que a colonialidade segue sendo hegemônica. Porém, a educação tem um potencial de desconstruir as certezas internalizadas da superioridade branca e eurocêntrica, sendo antirracista e foi sabendo dessas possibilidades que o movimento

---

negro lutou pela Lei 10.639/03 (SILVA; CRUZ; SANTOS, 2018).

É nesse contexto de subjetividades impostas com uma violência imensurável que se constituem as identidades de pessoas negras, mais especificamente de crianças negras, nas escolas. As mensagens de inferioridade das pessoas negras e indígenas são constantes na sociedade em geral e referem-se a tudo: cultura, aparência física, legado histórico, cognição, valores/moral. Quem quer fazer parte de raças/etnias que (de acordo com o colonialismo) não têm nem nunca tiveram nada de bom ou útil a contribuir na construção da história da “humanidade”?

Como educar crianças negras para construírem uma identidade positiva, com autoestima, consciência raciais e orgulho de sua negritude? Os caminhos são múltiplos mas passam pela reconstrução do que se entende por quem foram e são os negros - africanos e seus descendentes (SILVA, 2015). A ideia de que a Europa é o centro e o início da humanidade, mentira do colonialismo, precisa ser questionada e desaprendida (SILVA; CRUZ; SANTOS, 2018), para que se possa descobrir que o legado africano começa há mais de 2000 anos antes de Cristo, onde pessoas negras construíam pirâmides, estudavam universidades, tinham alto desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, político, filosófico e simultaneamente conheciam os poderes terapêuticos de plantas e ervas (DIOP, 1897; GARVEY, 2017).

As narrativas e imagens hegemônicas sempre negativas no que diz respeito a pessoas negras, seu passado e futuro, precisam ser contrariadas através da construção de “novas” formas de ser negro, que na verdade

são antigas ou ancestrais pois remetem à recuperação de saberes e legados que vêm desde a África pré-colonial, permeando toda a diáspora (DIOP, 1897; GARVEY, 2017). Sankofa. Um dos diversos símbolos Adinkras do Império Axante, localizado onde hoje é Gana central até o Togo e a Costa do Marfim. Sankofa é um símbolo de resgate do passado, numa perspectiva de força, sabedoria, coragem e determinação para se construir o futuro, a partir do presente. “Não é tabu voltar atrás e recuperar o que ficou”, “Volte e pegue”, são alguns dos provérbios que Sankofa significa. Poderia também ser traduzido por: ser lembre, reaprenda o que a colonialidade tentou destruir e apagar; recupere, sinta o poder, o orgulho, a coragem, a força, riqueza, a diversidade dos seus ancestrais; seu legado começou milhares de anos antes; aprenda a sua verdadeira história.

Presente. Passado. Futuro. Conhecer o passado sem as mentiras eurocêntricas para compreender o presente e modificar o futuro. A escola e seus professores podem atuar na formação de estudantes negros que não sintam vergonha por serem negros, por terem cabelo crespo, pele escura, nariz e boca largos e grossos, estudantes que não sintam desejo de ser branco, de ter o cabelo “bom”, a pele da “cor de pele”. Para isso, os professores e a instituição educacional não podem acreditar no mito da democracia racial. Precisam estar atentos aos estereótipos que atingem os corpos negros, estereótipos que inferiorizam, humilham, limitam, aprisionam e são como profecias, que são violências contra os estudantes negros e resultam em fracasso escolar desses alunos (SANTOS 2015).

---



O racismo prejudica os processos de ensino-aprendizagem de meninos negros, perpetuando desigualdades educacionais, além do impacto negativo na saúde física e mental, bem-estar e qualidade de vida (hooks, 2002; GOMES, 2005; WERNECK, 2016). Da mesma forma que a colonialidade se estendeu apesar do “término” da colonização, pessoas negras já não são proibidas de estudar, porém continuam sofrendo consequências de séculos de escravização e desigualdades educacionais que se expressam nos índices de trajetórias escolares (hooks, 2019; GOMES, 2005; IPEA, 2015). Os números mostram diferenças no acesso, permanência e conclusão escolar entre alunos brancos e negros, os últimos apresentando níveis mais altos de reprovações, evasão e discrepância idade-série (; IPEA, 2015). As desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil, e no mundo, não se trata de um problema atual e sim antigo, que ocorre desde a escravização até o pós-abolição, onde se deu início ao ensino público gratuito e “universal” - universal como sinônimo de válido apenas para brancos (hooks, 2004; SANTOS & SOUZA, 2012; PASSOS, 2015; GOMES, 2018).

De acordo com a pesquisa chamada Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, em 2015, em relação aos anos de estudo de pessoas com 15 anos ou mais, os homens negros são que têm menos anos de estudo (7,2), menos que as mulheres negras (7,7), mulheres brancas (9,1) e homens brancos tinham (8,9) (IPEA, 2015).

Em relação ao analfabetismo entre pessoas com 15 ou mais anos de idade, em 2015

existiam 16.668.20 homens e 19.442.01 mulheres brancas nessa situação; enquanto 46.942.51 homens e 44.67278 mulheres negras analfabetas (IPEA, 2015). A quantidade muito maior de pessoas negras que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola para serem alfabetizadas é abissal e simbólica de como a educação tem relação com poder e como o racismo está longe de ser reparado historicamente.

O IPEA (2015) explicitou resultados sobre a distorção idade-série no Ensino Fundamental e os números comprovam, mais uma vez, como a democracia racial não é real, nem na realidade nem estatisticamente. Enquanto homens têm uma taxa de distorção idade-série de 9,8 e mulheres brancas de 6,7, homens negros apresentam 17,7 e mulheres negras 12,5.

“Pessoas negras são mais burras, preguiçosas, mal educadas, lentas, vagabundas, não gostam de estudar, não têm cultura em casa”. Esses e outros estereótipos racistas fazem parte cotidiana de pessoas negras nas escolas e universidades, pois refletem a sociedade (GOMES, 2005; hooks, 2019) que tenta esconder a colonialidade atrás de hipocrisias e mitos como o da democracia racial. Qual a relação dos estereótipos com os números apresentados acima?

Além dos aspectos raciais que marcam todas as tabelas da pesquisa com estatísticas sobre as diferenças proeminentes da escolarização entre brancos e negros, independente do gênero, algumas questões como o mito do homem provedor e da mulher rainha do lar podem contribuir para as evidências

estatísticas apontadas entre homens e mulheres? Homens, tanto brancos quanto negros, apresentam mais dificuldades em suas trajetórias escolares, índices mais altos de analfabetismo, discrepância idade-série e anos de estudo. Quem são os meninos e homens que têm sua trajetória escolar prejudicada pelas cobranças e padrões da masculinidade patriarcal? Serão aqueles que são pobres ou lgbt? Chingamentos de “viado” são rotina na escola onde a pesquisa foi realizada.

Bell Hooks (2019, p. 59) aponta que “a lógica da supremacia branca é perpetuada dessa forma. Em vez de usar táticas coercitivas de dominação para colonizar, ela seduz as pessoas negras com a promessa do sucesso dominante, mas apenas se estiverem dispostas a negar o valor da negritude”. Em outras palavras o colonialismo desenvolveu novas técnicas de controle e poder que não necessariamente acorrentam corpos como antes, mas sim as mentes.

Hooks (2019, p. 59) evidencia que “nos pedem coletivamente que demonstremos a nossa solidariedade com o status quo supremacista branco supervalorizando a branquitude, vendo a negritude apenas como um marcador de impotência e vitimização”. Como a pedagogia decolonial ou as pedagogias emancipatórias, como nomeia hooks (2019) pode contribuir para o enfrentamento do colonialismo na educação de estudantes negros, na construção de identidades negras positivas e de brancos que não se acham superiores por sua cor/fenótipo/origem?

## **2. Pedagogia decolonial e a construção da identidade negra**

Entender a colonialidade como constitutiva do capitalismo implica a compreensão do racismo estrutural enquanto forma de controle, dominação e manutenção de poder (QUIJANO, 2007). Efetivar a psicologia decolonial exige a consciência de que a educação é um dos pilares que sustenta as desigualdades raciais, através do monopólio de produção e transmissão de conhecimentos, epistemologias eurocêntricas e universais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Cientes de que a educação que estudantes negros brasileiros tinham acesso, quando chegavam até às escolas, era racista, eurocentrada, distorcida, mentirosa, cheia de lacunas e apagamentos, o Movimento Negro desde o pós-abolição exigia mudanças de forma a lutar contra a inferioridade, passividade, baixa autoestima, vergonha e desejo de brancura que envenenava crianças e adolescentes negros. Como resultado dessas reivindicações, produziu-se a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004 mascarando-se a oficialização da consciência do potencial da educação enquanto transgressora e revolucionária, da necessidade de pedagogias antirracistas (GOMES, 2006).

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer

03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, encontram-se os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e discriminações. O documento ressalta alguns aspectos que serão pontuados aqui: a importância da diversidade da África; a desconstrução da África somente pobre e miserável; o resgate da memória histórica; recuperação da história sobre ancestralidade e religiosidade africana; o reconhecimento da África enquanto berço da humanidade, cheia de impérios pré-coloniais com pessoas negras que foram pioneiras nas diferentes ciências e tecnologia. Acredita-se que a os princípios e orientações do documento corresponde à visão da pedagogia decolonial apresentada por OLIVEIRA & CANDAU, 2010.

O mestrado em andamento e o estado de conhecimento sobre tema explicitaram o quanto ainda é difícil e raro que se trabalhe essa África berço, início, geradora, a África pré-colonial, como se fosse utópico, quase mentira. Os estudantes, tal como as pessoas em geral, pensam que tudo começou e foi inventado na Europa, por pessoas brancas, provavelmente homens. A colonialidade age como um molde único que formata o cérebro, tão subjetivamente e de forma contínua que na maioria das vezes é imperceptível.

Na escola onde ocorreu a pesquisa-intervenção de mestrado em andamento, foram realizadas intervenções pedagógicas focadas nos impérios pré-coloniais de Kemet, Núbia, Benin, Oyó e Congo, com a turma de quinto ano. As reações foram simbólicas. Os estudantes ficaram em silêncio, de boca

aberta, sem piscar, parecendo estar chocados, surpresos, estupefatos. Alguns disseram: “mas isso não é na África”, “eles tinham tudo isso antes dos portugueses chegarem lá?”, “mas onde era isso?”, “ta sora, mas isso é verdade mesmo?”. Considera-se que o foco na África pré-colonial, sua diversidade, impérios, riquezas, pioneirismos, organizações e culturas, trabalhadas pela perspectiva da pedagogia decolonial é um caminho estratégico de enfrentamento da colonialidade na educação.

Não se pretende aqui estabelecer diretrizes, roteiros ou caminhos únicos, tampouco diminuir a importância de atividades pedagógicas sobre a diáspora negra mundial cheia de revoltas, lutas, resistências, coragem para preservar a cultura e valores africanos ao redor do mundo apesar disso significar perigo de morte ou tortura. Zumbi, Acotirene, Aqualtune, Cruz e Sousa, Guerreiro Ramos, Antonieta de Barros, Abdias do Nascimento; jongo, capoeira, congadas, religiões afro-brasileiras, linguagem, culinária, música, quilombos, movimento negro; a lista de exemplos de aspectos positivos, de resiliência e motivo de orgulho de estudantes negros dos seus ancestrais na diáspora, não caberiam nesse artigo. Também não se pretende idealizar uma África pré-colonial como se não existissem problemas e erros, tampouco reduzir a diversidade de um continente inteiro característico por multiplicidades e diferenças.

Porém, segue o incômodo: a história da África tem início muito antes da colonização. Essa ideia, quanto mais fundamentada com evidências científicas, imagens, textos e vídeos, mais enfraquecem umas das ideias

centrais da colonialidade o pioneirismo científico e tecnológico que sustenta a superioridade europeia. Acredita-se que em tempos onde existem grupos defendendo Escola sem Partido, estratégias eficazes antirracistas precisam ser formuladas. Assim, o conhecimento da África pré-colonial é compreendido como tendo um potencial transgressor e desafiador da colonialidade muito peculiar e específico: é muito diferente começar a contar a história muito antes da onde o colonizador diz que a história começou.

Quando foram estudados os impérios pré-coloniais de Kemet, Núbia, Benin, Oyó e Congo, o legado desses povos era conectado com o que foi trazido para o Brasil após a colonização, por africanos e que permanece até hoje na cultura afro-brasileira: penteados, roupas brancas, conchas, búzios, miçangas, pintar o rosto, trançar o cabelo, tambores, movimentos de danças e músicas e espiritualidade/religiosidade. A partir da África pré-colonial, estudou-se a África colonial e as resistências afro-brasileiras, com foco nos quilombos.

Existem conteúdos para serem estudados por uma vida, considera-se duas coisas fundamentais: começar a partir da África pré-colonial e relacionar tudo com os aspectos sociais e emocionais de hoje causados por toda essa violência racista; ter consciência da importância do cabelo e corpo negro como constituinte da identidade. Não basta afirmar que se efetiva a pedagogia decolonial se não se tem espaço para falar de emoções, vulnerabilidades, experiências, se o/a professor/a não consegue acolher e trabalhar com as tristezas, raivas, vergonhas, a timidez,

o isolamento, enfim, as questões sociais e emocionais que envolvem as históricas (FREIRE, 2018; hooks, 2019).

É através do cabelo e do corpo que crianças negras percebem que são “os diferentes”, que existe um padrão associado a tudo que é bom e superior e esse padrão é branco: cabelo liso, boca fina, nariz fino e pele clara. O corpo negro e o cabelo crespo são os motivos das reações, das narrativas, estereótipos negativos, estigmas, inferiorizações, vergonhas, desejos ser branco. O corpo negro e cabelo crespo, cheios de contradições e disputas que também podem ser de empoderamento negro e orgulho, mas que sempre enfrentam o racismo estrutural que reage ao corpo negro, presença negra, cabelo crespo, volumoso, solto (GOMES, 2003; 2006). “O que é isso no teu cabelo?” disse um professor quando a mestranda chegou à escola de tranças. “Ai que susto... toda descabelada” verbalizou uma criança do 4º ano na hora do lanche no refeitório referindo-se ao cabelo crespo da mestranda, que é negra. Individual, coletivo, prisão, liberdade, violência, orgulho, vergonha, feiura, beleza, medo, acolhimento, nojo, amor e mais uma série de supostas contradições permeiam o corpo negro.

Na escola, uma menina negra de 10 anos perdeu grande parte do cabelo devido a um alisamento que queimou o seu couro cabeludo. Essa menina já sofria racismo através do isolamento por parte dos colegas e nenhuma providência se tomava. Após a queda de cabelo, piadas eram frequentes, a menina andava encolhida, cabisbaixa e nenhum adulto da escola conseguiu ir falar com ela. “Me sinto pisando em ovos”, disse a

professora da estudante que não conseguiu dizer algo que acolhesse aquela humilhação, sensação de inferioridade, vontade de se encaixar num padrão branco que reflete o desejo de brancura (FANON,2008), violento até com adultos, mais ainda para um criança. Nada. O mesmo silenciamento e passividade observada nas interações racistas e homofóbicas entre as crianças no cotidiano. A pedagogia decolonial efetiva, aquela que estabelece práticas pedagógicas antirracistas precisa falar, abordar, trabalhar o auto ódio, o sentimento de inferioridade, a hiperssexualização, a animalização que atingem corpos negros. O homem negro é visto como um pênis que é sempre enorme, como um homem animalesco, sem cognição e emoções (FANON, 2008). A mulher negra, aquela que os homens brancos chegam e perguntam “sempre quis transar com uma mulher negra, ouvi dizer que vocês são quentes na cama”.

Os assuntos raciais precisam ser abordados através do conhecimento de conteúdos, trabalho cognitivo, de reflexão crítica e o devido processamento emocional, porque trata-se de torturas, mortes, sequestros, violências que não acabaram e que continuam matando, excluindo, adoecendo e aprisionando corpos e mentes negras.

### **3. Pedagogia decolonial e formação de professores para as relações étnico-raciais?**

O mito da democracia racial ainda está vigente nas escolas, Munanga (2013) relata que em 1979 questionaram a necessidade de se falar sobre racismo na escola sendo que a democracia racial existia. Em 2019 a mestranda foi questionada por professoras

sobre “o motivo de haver o dia da Consciência negra, assim vai ter que ter o dia da consciência branca também”. Ressalta-se que a direção da escola tem um discurso antirracista e diversas atividades pedagógicas são realizadas ao longo do ano. Contudo nota-se que: não se aborda a África pré-colonial; os assuntos são abordados superficialmente e de forma inconsistente, sem a intensidade, frequência, profundidade e integração com as questões sociais atuais e as emoções. Considera-se que essas são características necessárias para construção de pedagogias decoloniais e narrativas que questionam aquelas perpetuadas pela colonialidade. Segundo hooks,

coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o auto amor como uma intervenção revolucionária que mina práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras” e indígenas (hooks, 2019, p. 63).

Hooks (1994) propõe uma educação que é coerente com os valores civilizatórios afro-brasileiros: corpo, mente e espírito integrados. Essa ideia de educação que integra mente, corpo e espírito, compreendendo que o racismo deixa golpes na alma que a escola pode e precisa ajudar a cuidar, tanto com conhecimentos científicos, fatos e dados históricos, nomes, datas, fotos, vídeos, livros artigos; quanto com conversas, trocas, formas de expressão, comunicação, resolução de problemas, estratégias para lidar com emoções, ressignificar a raiva e a inferioridade, por exemplo. Esses estabelecimentos educacionais e professores

têm a consciência de que estão formando futuros cidadãos, pessoas que irão se relacionar com outras pessoas, animais, seres-vivos e planeta de inúmeras formas (hooks, 1994).

Desafiador pensar nessas possibilidades da pedagogia decolonial sendo que existe um modelo universal de educação hegemônica que se assemelha à lógica empresarial, capitalista da produção em massa e rápida, que serve aos interesses do “mercado” (hooks, 2019). Como ter tempo? E os conteúdos obrigatórios? Os desafios são múltiplos, as adversidades também, tal como é grande o potencial de ser um plano bem sucedido e ter bons resultados com os estudantes. Para tal, necessita-se da preparação necessária sobre a Educação Social e emocional, que envolve também a importância do corpo negro e do cabelo crespo na identidade dessas pessoas. De acordo com hooks,

enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história, nossa cultura como única maneira de alcançar qualquer autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por auto definição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima (hooks, 2019, p. 60).

Identidades coletivas e individuais de pessoas negras continuam sendo escondidas e invisibilidades. Apagadas nunca foram uma vez que a história afro-brasileira é pautada pela dor, mas também pela resistência e resiliência. A violência cultural simbólica segue distorcendo e manipulando a memória coletiva (MUNANGA, 2013) e é produto da colonialidade. Na escola e posteriormente na vida, estudantes negros precisarão decidir:

permito-me embranquecer ou assumo a minha negritude? As duas opções têm consequências, porém a segunda propicia autoestima e bem-estar.

Como a escola pode ensinar e ao mesmo tempo contrariar a colonialidade, ressignificando positivamente o legado e história africana e afro-brasileira, o corpo negro, o cabelo crespo? Como crianças negras podem aprender conteúdos na escola sem internalizar a inferioridade, a vergonha e o desejo de ser branco? (SANTOS, 2015). A formação de professores na perspectiva da pedagogia decolonial é um dos caminhos, uma possibilidade urgente e necessária.

## REFERÊNCIAS

- DIOP, Cheikh Anta. Precolonial black Africa: a comparative study of the political and social systems of Europe and black Africa, from Antiquity to the formation of modern states. 1ed. Lawrence Hills & Company: Connecticut, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2018.
- FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Editora da UFBA: Salvador, 2008.
- GARVEY, Marcus Mosiah. Procure por mim na tempestade: de pé raça poderosa. 1 ed. CFMG: São Paulo, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. Educação e Pesquisa, v. 29, n.1, jun, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005. P. 143-154.
- GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. 1 ed. London: Routledge, 1994.
- hooks, bell. *WE REAL COOL: black men and masculinity*. 1 ed. London: Routledge, 2004
- hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. "Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro". In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Org). *Relações étnico-raciais e diversidade*. 1 ed. Niterói: Editora Alternativa, 2013. p. 21-32.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes ; CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil". *Educação em Revista*, v.26, n.1, p. 15-40, abr. 2010
- PASSOS, Joana Célia dos. "Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.02, jun., 2015.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y modernidad/racionalidad". *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p.11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Ed). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 1 ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores , 2007. p. 93-126.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Crianças negras entre a assimilação e a negritude". *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n. 2., p.161-187, 2015.
- SILVA, Roberto Carlos Costa da; CRUZ, Eliane Almeida de Souza ; SANTOS,Julio Cesar Araujo dos. "Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural". *Revista Pensamiento Actual*, v. 18, n. 30, p. 195-204, nov. 2018.
- VEIGA, Lucas. "Além de preto é gay: a diáspora da bixa preta". In: RESTIER, Henrique; SAOUZA, Rolf Malungo de (Org). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. 1 ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 77-92.
- WERNECK, Jurema. "Racismo institucional e saúde da população negra". *Saúde e Sociedade*, v. 25, n.3, p. 535-549, out. 2016.
-

# RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA, CINEMA E A DESCOLONIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

JOÃO AUGUSTO DOS REIS NETO (1)  
MARIA JAQUELINE DE GRAMMONT (2)

## Resumo

Este texto é um recorte de uma pesquisa realizada na perspectiva histórico-crítica sobre experiências de formação docente, a partir dos referenciais afro-latino-americanos, envolvendo o cinema e a religiosidade afro-brasileira, por meio da figura do orixá Exu. Para a análise, utilizamos alguns enunciados dos sujeitos da pesquisa antes e depois das exibições dos filmes, em uma perspectiva dialógica e exúlica. Neste processo, percebemos o deslocamento na compreensão dos sujeitos em relação às religiões de matriz africana, antes calcadas na colonialidade, agora construídas em uma perspectiva decolonial o que nos possibilita vislumbrar uma formação docente descolonizada.

**Palavras-chave:** *Pedagogia decolonial; Docência descolonizada; Exu; Formação docente.*

## Resumen

Este texto es un extracto de una investigación llevada a cabo en la perspectiva histórico-crítica sobre las experiencias de formación docente, basada en referencias afrolatinoamericanas, que involucra el cine y la religiosidad afrobrasileña, a través de la figura del orisha Exu. Para el análisis, utilizamos algunas declaraciones de los sujetos de investigación antes y después de las proyecciones de las películas, en una perspectiva dialógica y exúlica. En este proceso, percibimos el cambio en la comprensión de los temas en relación con las religiones de origen africano, previamente basadas en la colonialidad, ahora construidas en una perspectiva decolonial, lo que nos permite vislumbrar una formación de maestros descolonizados.

**Palabras clave:** *Pedagogía decolonial; Enseñanza descolonizada; Exu; Formación del profesorado.*

## Abstract

This text is an excerpt from a research carried out in the historical-critical perspective on teacher education experiences, based on Afro-Latin American references, involving the cinema and Afro-Brazilian religiosity, through the figure of the orisha Exu. For the analysis, we used some statements from the research subjects before and after the screenings of the films, in a dialogic and exulic perspective. In this process, we perceive the shift in the understanding of the subjects in relation to religions of African origin, previously based on coloniality, now built in a decolonial perspective, which allows us to glimpse a decolonized teacher formation.

**Keywords:** *Decolonial pedagogy; Decolonized teaching; Exu; Teacher training.*

(1) Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa "Laroyê - Culturas infantis e pedagogias descolonizadoras" (UFLA).

(2) Mestre e doutora em Educação, professora/pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João Del Rei.



## Introdução

¿Escucharon?  
Es el sonido de su mundo  
derrumbándose...  
el del nuestro resurgiendo.

(“Subcomandante Marcos”, 2012)

Este texto é um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado que realizamos entre os anos de 2017 e 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei - MG. O que apresentamos aqui é uma reflexão feita a partir dos resultados e de nossas construções teóricas. Nosso objetivo é apresentar as potências de Exu, o orixá iorubano da dinamicidade da vida, da ordem, da comunicação, da ética (KING & RIBEIRO, 2015) como referências epistemológicas para pensar a descolonização da educação e a formação docente por meio e em diálogo com o cinema. Neste sentido, apresentamos e discutimos alguns enunciados que apontam para a possibilidade de construção de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2013).

A epígrafe deste texto é um enunciado do “Subcomandante Marcos”, líder do Exército Zapatista de Libertação Nacional, no México, e sintetiza as intenções que buscamos com este texto. A luta pela descolonização é o som do “mundo deles” ruindo; o pensamento decolonial é o “som do nosso mundo” (res)surgindo. O “deles” a que nos referimos é o Norte, não apenas no sentido geográfico, mas a porção do globo que se pensa universal e como o centro econômico, político, intelectual e cultural do mundo, notadamente o eixo Europa-Estados Unidos (SANTOS, 2010). Quando falamos em “nós”, o “nosso

mundo” falamos dos “povos subalternos” do Sul do mundo, vítimas dos horrores da colonização europeia e mantidos, pela colonialidade (3) como subalternizados (QUIJANO, 1998). No contexto do Brasil, nos referimos a estes povos como “afropindorâmicos” tendo como base o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (2015).

Neste texto, falamos desde as periferias epistêmicas do Sul (DUSSEL, 2008); falamos com Exu, a palavra encarnada que, com sua potência disruptiva, é uma contrapalavra aos padrões coloniais hegemônicos, construídos e mantidos pela lógica colonial ocidental (QUIJANO, 1997; BERNARDINO-COSTA & GROSGUÉL, 2016) que ao longo dos séculos normatiza e assujeita nossos modos de aprender e ensinar ao mesmo tempo que exclui e silencia os diferentes saberes que não vêm do Norte, cometendo um verdadeiro epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Ruptura, movimento e (re)construção, a tríade arquitetônica que sustenta a construção exúlica que propomos para pensar uma docência descolonizada (AUTOR, 2019a) foi feita a partir de três grandes horizontes teóricos: o pensamento de Mikhail Bakhtin, o pensamento decolonial latino-americano e os estudos sobre candomblé e educação, como os de Oliveira (2005), Araújo (2015) e Souza (2016). Outra parte fundamental desta construção são os saberes ancestrais, a partir da oralidade, oriundos dos terreiros e dos iniciados na umbanda e candomblé.

(3) Colonialidade refere-se a um padrão/regime de poder que transcende o colonialismo histórico e que não desaparece com a independência dos territórios/povos colonizados dos Estados colonizadores europeus.

Para este trabalho, propusemos como percurso teórico-metodológico a pesquisa histórico-cultural (FREITAS, 2002). Esta perspectiva compreende que os sujeitos estão inscritos e localizados no tempo-espaço histórico, por meio dos seus discursos, e por isto só podem ser concebidos de modo sócio-histórico (SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012). Assim, buscamos pensar os sujeitos fora das dicotomias típicas do pensamento ocidental, inspirados por Exu, pela sua natureza dinâmica, viva e dialógica. A partir de um recorte dos resultados da referida pesquisa, selecionamos trechos de diálogos para discutirmos as possibilidades de criação de uma epistemologia e pedagogia decolonial para formar professores/as.

Considerando que tornar-se professor/a é um processo inacabado, articulando arte, vida e responsabilidade, na perspectiva de Bakhtin (2011), a pesquisa foi construída com estudantes de duas licenciaturas da Universidade Federal de São João Del Rei (História e Pedagogia) por meio de encontros chamados círculos dialógicos – construção metodológica que é apresentada de forma detalhada na dissertação que originou este texto (AUTOR, 2019a). Os encontros foram realizados semanalmente e duravam cerca de duas horas; neste espaço os sujeitos conheciam diferentes obras do cinema brasileiro e discutiam temas das relações étnico-raciais e das religiões de matriz africana. As falas foram organizadas em categorias e posteriormente analisadas. Para este texto, então, trazemos parte dos resultados, discutindo como esse processo contribuiu para a construção de uma pedagogia decolonial.

### **O cinema para uma docência descolonizada**

Teixeira et al. (2014) destacam que o cinema pode provocar deslocamentos, nos fazendo rever aquilo que muitas vezes está posto. O cinema é uma potência, ética e estética, para pensarmos uma pedagogia decolonial comprometida com a emancipação, a democracia e a formação cultural dos sujeitos. Pensando nisto, tomamos o cinema desde uma perspectiva crítica, concebendo-o como uma prática sociocultural (TURNER, 1997) que não se encerra nos “limites textuais” da linguagem cinematográfica. Assim, sem perder de vista a dimensão artística do cinema, buscamos trazê-lo como algo que participa da formação humana, que possui uma história, atravessamentos sociais e ideológicos.

Neste processo não podemos perder de vista os sujeitos espectadores, compreendendo-os não como meros receptores, mas concebendo-os como ativos na produção de sentidos sobre a obra (BAKHTIN, 2006; STAM, 1992). Sujeitos históricos, sociais, marcados pelas suas experiências na (con)vivência com seus outros que dão sentidos múltiplos à cada texto fílmico. A produção de (novos) sentidos sobre determinado texto fílmico se dá no encontro dos sujeitos com a obra (TURNER, 1997). A partir desta perspectiva, o que significa pensar o cinema para a descolonização da docência? Significa pensar em uma ação decolonial de fortalecimento de pedagogias anticoloniais, incluindo aí as referências estéticas e audiovisuais que buscamos apresentar aos nossos educandos. E, neste contexto, Exu é o signo da descolonização. É matéria-prima da mudança em nossos modos de pensar, sentir e ensinar.

Trazemos Exu para pensarmos o cinema na formação docente como elemento importante da construção de uma pedagogia decolonial. Isto significa anunciar outras possibilidades de ser/formar professores/as. Neste encontro com o cinema, Exu não é só “conteúdo-personagem”, ao contrário, é a própria narrativa, vai nos ensinando a ver, descolonizando nosso olhar, para pensarmos na dimensão estética, que é fundamental para a formação de professores/as. Estamos, então, diante de uma verdadeira encruzilhada, lugar das possibilidades do devir, morada de Exu.

### **No filme de hoje veremos Exu**

O trauma da colonização, como se refere Kilomba (2010), deixou nossa sociedade doente, concebendo como “errado” e/ou “do mal” tudo que não é euro-cristão branco, como é o caso das religiões de matriz africana. Araújo (2015) enuncia que Exu teve sua entrada, historicamente, interdita na escola. Mas o que isto significa, na prática? Significa que há séculos a escola, em seus moldes ocidentais racistas, sob uma racionalidade colonial, tem excluído várias formas de ser, conhecer, saber, aprender e ensinar do processo educativo formal, cometendo um verdadeiro epistemicídio (CARNEIRO, 2005). Exu ficou de fora porque é signo de uma cultura estigmatizada, mas de resistência e que rompe com a narrativa unívoca sobre os modos diferentes de existência e de nossa experiência social.

Exu também foi deixado fora dos cursos de formação docente. Os povos *afropindorâmicos* foram excluídos da nossa história, não foram autorizados a contar suas

próprias histórias, seus conhecimentos foram interditados e isto reafirma o racismo e o racismo epistêmico em nossas instituições. Por isto mesmo é preciso pensar em um movimento, um ato responsável, de descolonização dos currículos, como se refere Gomes (2012). Contudo, o retorno de Exu é certo; é o som do nosso mundo ressurgindo. Exu está lá na escola, na universidade mesmo que tentem o expulsar. Exu está nas frestas, nas portas, nas soleiras, está no movimento e na ginga dos corpos e mentes “rebeldes” que não se submetem à lógica (colonial) da hierarquização. Ele está nas práticas insurgentes, na abertura ao diálogo, nos esforços coletivos de criação de outros currículos, outros olhares e sentidos, por isso Exu é a nossa opção epistemológica para a descolonização (AUTOR, 2019b). Foi neste sentido que trouxemos o cinema para este processo.

Exu estava lá nas telas, nos ensinando, rindo, brincando e, com isso, nos “ Descarregando”, dando cabo do carregamento colonial (RUFINO, 2019) que contamina inclusive nossas experiências estéticas e culturais. Exu, então, veio nos encantar por meio de duas obras, que foram (para este texto) analisadas: “*Exu: além do bem e do mal*” (2012), de Werner Bagetti e “*A boca do mundo – Exu no candomblé*” (2009) de Eliane Coster. Os dois filmes apresentavam uma narrativa “desde dentro” da visão das religiões de matriz africana sobre Exu. Nos filmes os adeptos das religiões dos orixás contavam sobre como enxergam e experienciam Exu em suas múltiplas interpretações. De certo modo, o que pudemos ver ali era Exu se apresentando a nós pela palavra do outro. Os sujeitos-

personagens dos filmes contavam e (en)cantavam sobre a alegria de ser de orixá, de ser resistência e de ter Exu como o grande dinamizador da existência e dos modos de aprender e ensinar.

Mas de que modo estes filmes puderam contribuir para a construção de uma perspectiva decolonial para a formação docente? Na tentativa de responder esta pergunta trazemos para este texto fragmentos dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, gravados durante os encontros. Os fragmentos selecionados, em nossa leitura, revelam parte do processo que vivenciamos durante a pesquisa e que se traduz em um processo de formação que certamente não se findou no encerramento da pesquisa. Para isso traçamos alguns pontos importantes para pensarmos este movimento, são eles: como os sujeitos enxergavam e, agora, após o processo vivenciado na pesquisa, enxergam as religiões de matriz-africana e a figura de Exu; e, por último, como os sujeitos enxergam as contribuições deste processo para a sua formação docente.

Tratemos primeiro da visão dos estudantes sobre as religiões de matriz-africana. As falas de Milton e Conceição, no fragmento retirado do último círculo dialógico, nos contam sobre o deslocamento que vivenciaram nesse processo:

**Milton:** Eu confesso que antes eu carregava um preconceito muito grande quando você falava das religiões de matriz africana, porque eu não posso negar a minha origem, eu fui criado em um lar cristão, minha mãe é pastora, então tem toda essa questão de como eu fui criado e do que eu ouvi falar sobre isso... Meu círculo se reduzia a essas pessoas, então quando eu começo a ter outros contatos e passo a ter curiosidade, a participar desse tipo de evento, passo a buscar conhecimento e aí vou vendo o quanto é diferente, o quanto eu estava

demonizando uma coisa... e que nem tem demônio, já que demônio é da religião cristã...

**Conceição:** Eu mesma via o Exu como demônio também, porque é isso que a gente ouve né? Mas mudou.

Neste fragmento é possível perceber a potência deste processo, tendo como pano de fundo a Lei 10639/03, como uma forma de os sujeitos poderem conhecer mais sobre as religiões de matriz africana, criando assim um olhar e uma cultura de respeito. Isso, de algum modo, está afinado com o que propõe o parecer CP 03/2004 do CNE, quando nos instrui acerca da desconstrução das imagens negativas e preconceituosas em relação à cultura afro-brasileira e o reconhecimento das mesmas, numa cultura de respeito.

Este processo potencializou isso e produziu em nós, ainda que como um disparador do processo de desconstrução que se prolonga além da pesquisa, esse deslocamento. Os sujeitos, e alguns nunca tinham ouvido falar desse modo das religiões, puderam, por meio do cinema, encontrar uma visão sobre as religiões de matriz africana distinta daquela forjada nos discursos coloniais. Puderam recriar as imagens distorcidas que povoavam seus imaginários. Este processo só foi possível pelo diálogo, pela palavra partilhada, pela alteridade, como nos conta Bakhtin (2006), que se colocava diante de nós a cada filme, a cada relato. Sem dúvida alguma isso gerou nos sujeitos uma abertura maior aos seus outros. Vivíamos, então, durante o processo aquilo que temos pensando como a descolonização das relações, dos modos como nos relacionamos enquanto professores/as, colegas de profissão, estudantes etc. Foi a emergência daquilo que temos pensado nas teorias que sustentaram

a nossa pesquisa.

No decorrer do processo Exu foi se apresentando, nos filmes e na palavra de cada um e isso permitiu que os sujeitos envolvidos nos círculos pudessem olhar de novo pra Exu, dessa vez com um olhar “suspenso” dos binarismos cristãos ocidental. Exu nos deslocou:

**Milton:** Sabe, eu acho que... foi na contramão de tudo que eu imaginava, de certa forma. Quando esse processo de conhecer um pouquinho mais, ver essa figura (Exu)... é ver, como a gente viu nos filmes... que Exu está além do bem e do mal (...), ele “vai fazer o que você pedir”, está aí a consciência humana. É trazer a responsabilidade para o humano, coisa que as outras religiões não fazem, é sempre algo ou alguém o responsável. Abstraem o fator humano e é mais fácil acreditar que algo sobrenatural veio aqui e me fez fazer determinada coisa do que assumir que é algo meu, um desejo meu. É muito simples, acreditar nesse ser invisível que te engana e seduz. O mal está dentro do homem, a questão é como vamos lidar com isso. Eu acho que a religião (de matriz africana) traz muito para isso, essa relação direta com os orixás, uma coisa muito proximal. Essa ideia de trazer para próximo de si. Os filmes fazem isso também de uma forma bonita, uma visão diferente sobre Exu. Ele é uma pessoa agradável, ao seu dispor, é basicamente isso. Seria mais próximo da figura que temos do Deus cristão do que do diabo. Porque a ideia que se tem de deus na religião cristã é isso, esse ser que está à disposição, fazendo em seu favor, que se move em seu favor, que se você clamar ele vem fazer. Isso para mim é a figura de Exu.

**Conceição:** Ah é tudo muito diferente (...). Eu pude ver o Exu como se fosse eu, como humana. É isso! Aquilo de fazer o bem ou não, a gente também é assim. Para mim, depois que eu conheci isso tudo aqui e vi que não era nada daquilo que achava que era, é como se (hoje) pedisse assim “ai deus, me ajuda...”, é a mesma coisa de dizer “ai Exu, me ajuda”... a relação é essa (...). Essa foi a relação que eu fiz depois. Exu sou eu. Não tem como não ser assim (risos).

Este diálogo nos dá a dimensão de como o processo foi (trans)formador, no sentido de repensar sobre as concepções que os sujeitos possuíam a respeito de Exu. Deslocamento, movimento, caminho.

Por último, não menos importante, pensemos na formação docente estrita. Percebemos que este movimento se consolidou de modo bastante orgânico, uma vez que ao fim do processo mais de um sujeito conta-nos sobre isso, como é o caso de Milton, no último círculo dialógico, quando falávamos de nossas experiências no processo que se “encerrava” ali:

**Milton:** Eu acho que foram discussões preciosíssimas, todos os dias isso apareceu, sempre levantando questões da educação e da Lei (...) e isso foi uma coisa bem embasada. (...) foram discussões que agregaram muito para o meu conhecimento. Graduando em pedagogia, quarto período, provavelmente serão poucas as matérias que vou ouvir falar da questão étnico-racial, se é que tem alguma, ainda não sei. Então, essa é uma questão (da lei) que vai ser pouco tocada dentro da universidade e um meio de suprir essa carência... (que a gente deveria ver aqui dentro, por lei) é espaços como este. A gente precisa buscar mesmo, pesquisar, porque a gente não precisa conhecer tudo, mas minimamente suprir a dúvida de um aluno, para fazer um diálogo onde prevaleça o respeito onde cada uma saiba aceitar e tolerar.

Este enunciado revela os efeitos da Lei 10639/03 uma vez que ela potencializa a reflexão sobre as relações étnico-raciais, sobre a história e a cultura afro-brasileira, fomentando uma cultura de respeito e igualdade, sobretudo na educação, como nos ensina Silva (2013). Este movimento de (trans)formação implicado pela Lei, como aparece na fala de Milton, demonstra a efetividade dela em promover uma mudança nos modos de se olhar para as relações étnico-raciais, sobretudo no contexto de formação docente. Ela representa uma alforria curricular e implica em mudanças concretas para a formação docente, é a perspectiva decolonial sendo materializada neste processo.

Em outro encontro, ainda pensando na formação docente, os sujeitos foram indagados sobre o que mudou na sua visão a partir de sua participação na pesquisa:

**Milton:** (...) estar aqui, passar por esse processo, é pensar como isso vai influenciar em minha prática enquanto professor. Como isso vai me influenciar na forma de como me colocar perante uma sala de aula, qual tipo de vocabulário que eu vou usar e o que não usar. (...) A gente está nesse processo, mas ele é contínuo e a gente vai se reconstruindo, desconstruindo, reconstruindo, aprendendo, reaprendendo, desfazendo... As coisas estão em constante mudanças. Talvez o ponto seja pensar em que isso tudo pode me afetar enquanto professor, o que isso tudo pode mudar na minha prática. E também tentar fazer essas relações pensando sempre em melhorar a prática.

**Conceição:** É bom estar aqui sem ser por uma obrigação, sabe. Estar aqui porque a gente quer estar mesmo. Eu acho que isso foi o mais gostoso desse processo todo. Eu mudei totalmente o meu pensamento, o modo de ver as coisas (e as religiões). A gente tem que parar de julgar, procurar mais conhecer.

Este diálogo, sintetiza bem o que foi esse processo de (des)construção acerca da imagem de Exu, das religiões de matriz africana, de modo geral e como este processo contribuiu para a formação dos sujeitos participantes. Assim, percebemos que é possível construirmos práticas e currículos decoloniais que dialoguem efetivamente com a liberdade, com a democracia e com a alegria de ensinar e aprender.

### Considerações finais

Exu esteve conosco em todo este processo; ele mesmo personagem-veículo da narrativa, a palavra encarnada em cada discurso, estava ali em cada plano, em cada fala e gesto presentes nos filmes. Os sujeitos participantes da pesquisa puderam, por meio do cinema, no diálogo, recriar as imagens que

povoavam seus imaginários. Foi pelos filmes, cada um com inúmeras potências de sentido para pensarmos outras formas de ser/formar professor, uma vez que compreendemos que este processo é essencialmente plural, dialógico e inacabado. Nas palavras de Manoel Papai, de Mãe Beata e de tantos outros sujeitos-personagens destas duas narrativas fílmicas, Exu foi nos ensinando sobre as possibilidades de se educar, formar professores e professoras. O que nos interessou neste processo foi perceber que ao nos encontrarmos (e encantarmos) com estas obras, que tratavam de Exu, mas que diziam sobre identidade, cultura e resistência, estávamos, na prática, descolonizando nossas mentes (FREIRE, 1977). Era o som do mundo deles ruindo. Era a decolonialidade, pensada como princípio de ação, como ato responsável, no sentido empregado por Bakhtin (2011), sendo experienciada na prática.

Foi ouvindo cada mãe-de-Santo, cada devoto da religião dos orixás, que fomos nos apropriando das potências do pensamento afro-religioso na figura de Exu para pensarmos uma outra docência. Exu como signo da resistência afro-brasileira, desafia as epistemologias coloniais que inundam nosso imaginário e repositórios de textos acadêmicos, bem como nossas práticas em salas de aula nos cursos de formação docente. Portanto, pensar em Exu é pensar em rompimento e criação, movimentos que se alongam dialeticamente na tensão neste processo.

Nos círculos dialógicos que tratamos de Exu foi possível, por meio da palavra alheia, "sentir" Exu nos deslocando, nos movendo.

Questões essencialmente pedagógicas como o trato com a palavra e o pensamento do outro, a alteridade no processo educativo, dentre outras questões, nos ajudava a criar outros olhares sobre o “tornar-se” professor. Além disso, neste processo, buscamos proporcionar o encontro dos sujeitos com um audiovisual distinto, com produções independentes, realizadas fora dos grandes círculos de produção. Isto porque acreditamos que é preciso descolonizar o olhar. Neste sentido, ver Exu na grande tela, foi um processo decisivo na formação destes futuros/as educadores/as.

Os sujeitos que participaram deste processo abandonaram o lugar comum de preconceito, de repulsa e passam a ter um olhar de respeito e até mesmo de admiração para com estas culturas e sobre a figura de Exu. O resultado deste processo é o deslocamento concreto dos sujeitos e o lançamento de um processo inacabado que se alonga para além das fronteiras da universidade, dos currículos, que, por certo, se materializa(rá) na práxis descolonizadas destes sujeitos.

## Referências

ARAÚJO, Patrício Carneiro. “Entre o terreiro e a escola: Lei 10639/03 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico”. 2015. 242 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2015.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentín N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12a. ed. (Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi). São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6° Ed. (Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 01, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUSSEL, Enrique. *Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad*. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 153-197, Jul/Dez 2008.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 1° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Maria Teresa A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 1, n.116, p. 21-40, Jul/ 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of everyday racism*. 2° ed. Münster: Unrast Verlag, 2010.

KING, Sàlámi Síkirù.; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Exu e a ordem do universo*. 2° ed. São Paulo: Editora Oduduwa, 2015.

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica*. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 667-709.

OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. 2005. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. *Ecuador Debate*, n. 44, p. 227-238, Ago/1998.

AUTOR. "Exu e a descolonização da docência: religiosidade afro-brasileira, cinema e a formação de professores(as)". 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei. 2019a.

AUTOR. A pedagogia de exu: educar para resistir e (r)existir. Revista Calundu, v. 3, p. 07-33, 2019b.

RUFINO, Luiz. "Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas". 2017. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. Revista Exitus, v. 9, p. 262-289, Out./Dez 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos, Modos e Significações. 1º ed. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei nº 10.639/2003: 10 ANOS. Interfaces de Saberes, v. 13, n. 1, p. 1-13, Jan/2013.

SOUZA, Solange Jobim e.; ALBUQUERQUE, Elaine. D. Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso, v. 7, n.02, p. 109-122, Jul/Dez 2012.

STAM, Robert. Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa (Tradução: Heloísa Jahn). 1º ed. Editora Ática: São Paulo, 1992.

TEIXEIRA, Inês A. C.; GRAMMONT, Jaqueline de.; AZEVEDO, Ana Lucia F. 'Me ajuda a olhar': o cinema na formação de professores. Educação em Foco, v.17, n.24, p. 147-166, Dez/2014.

TURNER, Graeme. Cinema como prática social. 1º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

WALSH, Catherine (org.). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013. 553p.

---



# FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA: LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN DEBATE

GLADYS PORTILLA FAICÁN



Doutora em Ciências da Educação e Mestre em Estudos Latino-americanos. Durante os primeiros anos da Universidade Nacional do Equador (UNAE), atuou à frente da Gestão de Graduação e foi Diretora de Estágio e Coordenadora Pedagógica. Atuou, também, como Diretora do Programa de Pós-Graduação “Especialidad en Gestión de la Calidad en la Educación (UNAE)”. Como pesquisadora, coordena o grupo de pesquisa “Pedagogía Política”, e é membro do grupo de pesquisa Edusur, ambos vinculados à UNAE. Como docente, atua nos cursos de graduação da UNAE e na Especialização em “Interculturalidad y Pedagogía Universitaria”, programa conjunto entre a UNILA (Brasil), a Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA, Peru) e a Universidad Nacional de Educación (UNAE, Equador).

Em 2018, Gladys esteve na UNILA para promover cursos de formação pedagógica intercultural, a convite das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

---

Revista Sures: A partir de tu larga experiencia como investigadora y también como gestora de una de las más jóvenes e innovadoras universidades de América Latina, la Universidad Nacional de Educación, de Ecuador, ¿podrías explicarnos cómo se entiende la Pedagogía en un sentido intercultural? ¿Y cómo se manejan sus presupuestos teóricos en el cotidiano educativo?

*La pedagogía, al tener como razón de ser y horizonte de sentido la dimensión educativa del ser humano, hunde sus raíces en la filosofía de la educación. En este sentido, lo pedagógico deviene en la tarea de pensar, hacer, sentir, reflexionar y proyectar los ideales sociales de ser humano y de sociedad. Las preguntas filosóficas, ¿qué sociedad, qué mundos son socialmente deseados?, y ¿qué seres humanos harían posible esas sociedades?, conducen necesariamente a la pregunta fundamental de la pedagogía, ¿qué educación se necesita para formar los seres humanos que construirán esas sociedades-mundos deseadas, queridas? Después de signos de exclamación poner letra mayúscula...*

*La pedagogía emerge de lo sociocultural y trascienden a los campos de la ontología –al preguntar por el ser mismo de los seres humanos y del mundo social-, lo ontológico está vinculado con la ética –lo que es, tiene formas de ser, que son valoradas, se es bueno, malo-, las valoraciones éticas implican la estética –las experiencias, percepciones y sensibilidades de lo que nos conmueve-, lo estético involucra la lógica –las racionalidades, con los que configuramos el mundo-*

*Pensar la pedagogía con la interculturalidad como elemento fundamental de su sentido se explica desde este trasfondo filosófico, que condiciona la pedagogía como necesariamente intercultural. La educación de seres humanos, en su integralidad y complejidad, implica una racionalidad política incluyente, para todas, todos, es decir, intercultural. De este modo el pensamiento pedagógico se configura en una secuencialidad intrínseca de lo social, ontológico, ético, estético y lógico. Una postura pedagógica intercultural nos pone frente a la pluralidad en las formas de ser; las valoraciones y posturas éticas de los individuos y de los grupos, sus sensibilidades, percepciones y racionalidades.*

*Desde el contexto de la UNAE concibo la interculturalidad como una oportunidad para convivir y celebrar la diversidad en escenarios pluriculturales, en los que convergen las culturas de los pueblos ancestrales y otros grupos étnicos, de los diferentes grupos etarios, desde los niños hasta los adultos mayores, de los migrantes nacionales y extranjeros; de los diversos géneros, de los grupos territoriales rurales y urbanos, periféricos y centrales, de los grupos religiosos y políticos. En este sentido amplio e incluyente, la interculturalidad involucra necesariamente a las culturas aborígenes, pero también a todas las demás formas de vivir, habitar y de ser.*

*Desde lo cotidiano educativo en la UNAE, se ha procurado promover una pedagogía intercultural cuidando el acceso, permanencia y grado de estudiantes que, en su mayoría, vienen de los grupos sociales más desfavorecidos del Ecuador. Se ha implementado un sistema de tutorías que nos*

ha permitido lograr niveles de permanencia y grado, que superan con creces el histórico nacional. Nuestros estudiantes son una amalgama de la diversidad en todos los sentidos descritos en la concepción de interculturalidad antes expuesta, y haber logrado estos resultados nos configura como una Universidad intercultural, en este sentido amplio e incluyente.

Revista Sures: ¿Es posible pensar en una pedagogía decolonial en el sistema capitalista, en un contexto latinoamericano?

La pedagogía intercultural tiene como esencia pensar la educación desde otros marcos epistémicos. Una educación para todas y todos sólo es posible si se supera la lógica de la exclusión y los privilegios, de la competitividad y la supremacía, de la mercantilización y comercialización de lo vital.

Pensar la sociedad, el ser humano y la educación, desde el contexto latinoamericano y de cara al mundo, nos desafía a rupturas con estructuras socioculturales coloniales. Pensar que otros mundos son posibles, que otra educación es posible, es un acto pedagógico-político preponderantemente decolonial y emancipador del sistema capitalista.

Creo que una pedagogía decolonial deberá ser: política, inclusiva, crítica, ancestral, emancipadora, transformadora e intercultural; para todas y todos. Creo que la región tiene las condiciones históricas para pensar una pedagogía decolonial, desde Latinoamérica como contexto de enunciación y como horizonte de sentido, de cara al contexto global. Creo que hay pensamiento y

experiencias de universidades como UNILA, UNAE-Ecuador, UNIA-Perú, UNSE-Argentina, por poner algunos ejemplos, donde se ha empezado a pensar en una educación decolonial.

Revista Sures: ¿Cómo usted cree que se relaciona la pedagogía intercultural con los objetivos del abordaje decolonial de la historia y sociedades latinoamericanas?

Una educación para todos y todas, intercultural, entra en contradicción con los principios ontológicos, éticos, estéticos y lógicos coloniales y capitalistas que, históricamente han caracterizado a las sociedades latinoamericanas. La pedagogía intercultural es en sí misma decolonial. No es posible pensar y hacer otra educación sin poner en cuestión los anclajes históricos coloniales de las sociedades latinoamericanas. Este es un desafío político-social de gran envergadura para una pedagogía intercultural, que convoca voluntades y participación de actores de la política educativa, en todos los niveles. Educarnos en y para la interculturalidad reafirma la condición política de toda pedagogía, en este caso, para promover una educación intercultural que socave los principios coloniales y se configure críticamente con respecto al sistema capitalista.

Revista Sures: Me imagino que no es nada sencillo preparar a los(as) docentes para este sentido pedagógico, cuando casi todos (as) hemos venido de experiencias tradicionales de educación. ¿Podrías contarnos alguna anécdota de tus experiencias en UNAE?

*En el Modelo Pedagógico de la UNAE el docente es potenciado como uno de los profesionales de alto impacto en los procesos de innovación tecnológica y social, orientados a la construcción de la sociedad socialista del conocimiento. En el pensamiento pedagógico del docente están la interculturalidad, las responsabilidades ciudadanas, la equidad, la solidaridad y el enfoque de derechos como principios pedagógicos transversales de los componentes académicos disciplinares y didácticos.*

*Formarnos y formar docentes con esta responsabilidad social es una tarea desafiante y demandante de voluntades en el campo de la política educativa pública y de la voluntad pedagógica de profesores y estudiantes. En los casi cinco años de creación de la UNAE -con una primera promoción de graduados- como docente tuve la oportunidad de estar desde el inicio. He vivido situaciones anecdóticas relacionadas con el ideal de formar docentes que, con sus formas de pensar, hacer e investigar transformen el sistema educativo del país.*

*Las culturas académicas y escolares de las que venimos docentes y estudiantes condicionan lo cotidiano del aula. Recuerdo que como parte de una tarea que tenía como eje transversal de formación la equidad de*

*género, un estudiante hizo una entrevista a una profesora, quien usó la expresión "formar al hombre...". El estudiante hizo la repregunta sobre si se incluía a la mujer, y dijo que sí, "pero a nadie más". La interculturalidad afronta estas barreras ideológico-culturales que no es fácil superar.*

*Por otro lado, algo que ha marcado la cultura académica de la UNAE es la horizontalidad en el trato entre docentes y estudiantes. Los estudiantes, generalmente llaman a los docentes por el nombre, más no de los títulos, y esto también es común entre docentes y autoridades académicas (en las otras universidades del país, generalmente predomina el trato por el título). Esta situación ha creado las condiciones para la cercanía y confianza de los estudiantes para aprender en un clima de confianza y calidez. Y, a su vez, este clima de confianza es fundamental para que todos y todas puedan aprender y vivir interculturalmente, desde la diversidad como oportunidad de formación como docente para la transformación.*

Revista Sures: En tus palestras en la UNILA, has mencionado que la base formativa de tu universidad es el "proyecto de vida". ¿Podrías comentarlo?

*Formar docentes con un pensamiento pedagógico crítico, ancestral, emancipador, intercultural, es decir, para la transformación de la sociedad, sólo es posible si la profesión docente se configura como un elemento esencial del proyecto vital del ser humano situado históricamente. En el Modelo Pedagógico de la UNAE la formación de*

*docentes gira en torno al principio pedagógico-social de comprensión y actuación en la vida personal y en el mundo profesional. La formación en la UNAE implica conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en el escenario en el que habitan, tanto en lo personal familiar como en lo profesional público.*

*La formación docente compromete los deseos, intereses y compromisos que constituyen su propio proyecto vital: personal, social y profesional. De este modo, la profesión docente hace parte sustancial del proyecto vital. Una de las competencias básicas del docente UNAE es la capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La formación como docente implica la construcción del propio proyecto vital y el desarrollo de la mente personal. Desde esta dimensión vital cada individuo transita desde su personalidad heredada a través de su personalidad aprendida hacia su personalidad elegida (Modelo Pedagógico de la UNAE). La persona y el profesional se desarrollan de forma intrínsecamente vinculada en el proyecto de vida como sujeto social, político y profesional de la educación. Este tipo de formación constituye uno de los más grandes retos, pues implica otras formas de concebir la educación y de educarnos.*

Revista Sures: ¿Pensando el contexto de la UNILA, crees que la pedagogía decolonial parte de comprender la frontera desde la educación? ¿Cómo ves a la UNILA, en ese sentido?

*Creo que la UNILA tiene tres elementos fundamentales con enorme potencial para una pedagogía decolonial, primero, su vocación por la unidad latinoamericana; segundo, la diversidad dada de su ubicación en la triple frontera y tercero, su política de internacionalización de la Universidad, que se muestra en la gran variedad de nacionalidades de estudiantes y docentes. Creo que la diversidad, su reconocimiento y valoración como oportunidad, es una condición para desarrollar una pedagogía intercultural, decolonial. En este sentido, la UNILA tiene las condiciones para convocar a la unidad latinoamericana, a través de una educación decolonial.*

Revista Sures: En relación a los recientes cambios en la estructura política de Ecuador, ¿cómo han incidido sobre la UNAE? ¿Qué proyectas como futuro para tu universidad y, quizás, para la educación superior en América Latina?

*En la Constitución política de 2008 se declara que la educación será de calidad y calidez para todos y todas a lo largo de la vida, como un derecho de las personas y deber ineludible e inexcusable del Estado. En consecuencia, la educación constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Sin embargo, en los últimos años el presupuesto para educación ha disminuido drásticamente. Esto ha afectado, de forma particular, a la UNAE al ser una Universidad en pleno crecimiento y configuración institucional. Los*

---

recortes presupuestarios han puesto en crisis el sostenimiento de un modelo de formación de docentes con el perfil pedagógico que antes se ha caracterizado. El Modelo Pedagógico está en riesgo de resquebrajarse, y con ello se perdería como sociedad la oportunidad de vincular al sistema educativo docentes capaces de transformar la educación y la sociedad.

Considero que como UNAE no podemos resignar el proyecto de Universidad de formación de docentes que tengan como prioridad el compromiso social. La UNAE tendrá que retomar el rumbo hacia su misión, la de convertirse en referente nacional, regional y mundial en la formación de docentes para la transformación social. La UNAE se proyecta como una Universidad innovadora, inclusiva, intercultural, internacional, de calidad para todos y todas.

Como región debemos aunar esfuerzos y luchas por universidades capaces de hacer realidad, de forma progresiva, la justicia social para las poblaciones tradicionalmente desprotegidas y excluidas socialmente. La universidad latinoamericana debe desmarcarse de culturas académicas coloniales y capitalistas, para proyectarse hacia una educación que vaya más allá de lo académico disciplinar y se ancle en el principio ético de que el trasfondo de cualquier ciencia es la vida y la justicia social.

La universidad latinoamericana, cada una y con otras, debe repensarse, deconstruirse y reinventarse un horizonte de sentido a lo que se hace; deben ser explícitos los qué, para qué y por qué se hace. La universidad debe liderar la integración latinoamericana, a través de un

modelo propio y regional de universidad, que se oriente por la transformación social, como criterio de legítima calidad, fundamentada en criterios de cooperación, contextualización y participación en la creación y uso del conocimiento como bien común.

En conclusión, la universidad latinoamericana debe incluir, en su proyección, el configurar una cultura académica propia, que tenga por fundamento el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado.

---

# PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS

SELMA SILVA BEZERRA (1)  
CHRISTIANE BATINGA AGRA (2)  
JADE NEVES DE MOURA ARAÚJO (3)

## Resumo

O presente artigo apresenta três narrativas de experiências em salas de aula de línguas adicionais (inglês e espanhol). Nestas experiências, nós, três professoras, refletimos sobre a possibilidade de construção de uma pedagogia decolonial a partir de nossas de nossas práticas de ensino. Para tanto, discutimos conceitos de língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) e decolonialidade (GROSGOUEL, 2007; CASTRO-GOMEZ, 2007; QUIJANO, 2007), através de narrativas autoetnográficas (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Acreditamos ser a reflexão necessária para desconstruir e reconstruir práticas de ensino, para que, dessa forma, possamos romper com o padrão eurocêntrico hegemônico imposto em nossas formações.

**Palavras-chave:** *língua; decolonialidade; narrativas autoetnográficas.*

## Abstract

This paper presents three experience narratives in additional language classrooms (English and Spanish). In those experiences, us, three teachers, reflect on possibilities of construction of a decolonial pedagogy through our own teaching practices. For that purpose, we discuss concepts of language BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929), decoloniality (GROSGOUEL, 2007; CASTRO-GOMEZ, 2007; QUIJANO, 2007) through autoethnographies (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). We believe that this kind of discussion is important to deconstruct and to rebuild teaching practices in order to break with the eurocentric homogenic standard imposed on our teaching developments.

**Keywords:** *language; decoloniality; autoethnographics narratives*

---

(1) Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

(2) Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

(3) Professora de Língua Espanhola na Escola de Ensino Médio e Fundamental Madalena Sofia e Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

---

---

**Para início de conversa...**

Este é um artigo escrito a seis mãos. Somos três professoras de línguas (inglesa e espanhola). Temos angústias, inquietações e vários questionamentos que permeiam nossas vidas e práticas em salas de aula e iremos dialogar com você leitor, aqui neste espaço, sobre algumas delas. Compreendemos que podemos compartilhar das mesmas inquietações. Ou talvez não. Quem sabe nossos questionamentos sejam outros, nossas inquietações sejam outras. A nossa proposta, no entanto, com este artigo, é desconstruir e reconstruir nossos conceitos e práticas de ensino/aprendizagem. Desconstrução e reconstrução porque estamos em um processo constante de questionamento do que entendemos por ensinar e aprender, através da investigação das nossas práticas e do olhar para si mesmo de forma crítica e reflexiva.

Mas agora, antes de dar continuidade a esse diálogo, sentimos que precisamos nos apresentar.

**Meu nome é Christiane.** Sou professora há dezoito anos. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar em praticamente todas as instâncias onde um professor de língua inglesa poderia atuar. Fui professora de escolas regulares privadas, de escolas de idiomas e na escola pública passei pelas redes municipal, estadual e hoje leciono na rede federal de ensino.

Durante quatorze anos acreditei que a prática em sala de aula poderia me ensinar tudo aquilo que seria necessário para um bom desempenho dentro da minha profissão (hoje eu me pergunto, o que seria um bom desempenho, mesmo?), afinal eu era/sou

professora! Até que em 2014, quando fui chamada em um concurso da rede federal de ensino, me permiti voltar à Academia. Meio desacreditada, meio envergonhada (afinal, todos ali tinham muito mais conhecimento teórico que eu), não desisti. E posso dizer que o encontro com a Linguística Aplicada foi o que de melhor poderia ter acontecido na minha trajetória profissional. A possibilidade de ampliar meu conhecimento de mundo aliando conhecimento teórico à minha prática me encanta e hoje tenho certeza que quero continuar trilhando este caminho.

**Chamo-me Jade.** Sou professora de espanhol há 8 anos. Atualmente, ensino em uma escola tradicional da rede privada. Apesar de estar inserida em contextos profissionais que exigem de mim uma postura mais estrutural, diria assim, durante toda a minha formação fui incentivada a quebrar certos paradigmas relacionados ao ensino de línguas, transgredir conceitos pré estabelecidos, ir mais além no que diz respeito à visão mais estruturalista da língua, compreendendo-a de uma forma política, social, histórica e cultural.

Essa formação me instiga a estar em constante questionamento e atenção com a minha postura dentro e fora da sala de aula, compreendendo que é através dela que as minhas crenças se expressam. Tenho convicção que estou em um estado permanente de (re)construção, pessoal e profissionalmente. E me exercito diariamente para que essa certeza se reverbere na minha prática como professora.

**Meu nome é Selma.** Sou professora de língua inglesa há 10 anos. Atuei em diversos segmentos do ensino de inglês, como escolas de idiomas, escolas privadas, ensino superior

---



e hoje trabalho na rede federal de ensino básico e tecnológico. Desde que me formei no curso de Letras, preocupava-me muito como desenvolver um ensino coerente com os princípios comunicativos e com as questões culturais, uma vez que esses temas foram alvo de estudo durante o curso. Envolvi-me com a pesquisa assim que iniciei o curso de Letras. Minha formação, muito teórica, ajudou-me a compreender o acontecia na sala de aula, a dar nomes e explicações para quase tudo, mas não me preparou para os desafios diários da sala de aula, como as salas superlotadas em que todos falam ao mesmo tempo. Por isso, entendo-me inserida em um processo de constante análise de si mesmo que me levam para momentos de desconstrução e reconstrução de minhas práticas de ensino. Somos três professoras de línguas adicionais. Somos inquietas. E nossa inquietude aflorou ainda mais ao cursarmos a disciplina "Formação de professores de línguas - transculturalidade e decolonialidade" no curso de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFAL(4). Naquele espaço tivemos a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à língua, cultura, poder e práticas de colonialidade/decolonialidade. Essas reflexões nos levaram à escrita deste trabalho. Partilhamos, então, a seguir, algumas de nossas inquietações.

### **Inquietações, dúvidas, questionamentos - reflexões sobre conceitos que norteiam nossas práticas**

Uma vez que somos professoras de línguas, a primeira das inquietudes permeia exatamente o que entendemos como língua. Segundo Saussure a língua é um sistema abstrato, imune a influências externas. Apesar de ele jamais ter negado ser a língua um fato social, ele acreditava ser esse social um fator homogeneizante. É o social que determina o padrão que a língua deve seguir. Para ele, os episódios concretos e individuais de uso da língua seriam representados pela fala. Essa, por não ser sistemática, estava fora, portanto, do objeto de estudo da Ciência Linguística. Não podemos esquecer que essa ciência nasceu presa a preceitos positivistas, que tentavam analisar o objeto de estudo língua de forma isolada, sem considerar as interferências constantes que os fatores sociais exercem sobre ela. Concordamos com Cox e Assis-Peterson (2007, p. 37) quando elas afirmam que, numa perspectiva estruturalista, "a língua é, assim, um objeto ideal falado por ninguém". Ou seja, desvinculada do caráter social, a língua é um objeto ideal e abstrato, visto que só existe dessa forma em manuais normativos.

A visão de língua de Bakhtin e seu Círculo se opõe à visão abstrata e desconexa proposta pelo estruturalismo. Bakhtin/Volochinov defendem a ideia de língua como um fenômeno claramente social. Assim, para eles, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-

(4) Agradecemos ao Prof. Dr. Sérgio Ifa pelas oportunidades de discussão e reflexão durante as aulas da disciplina e pela leitura cuidadosa do nosso texto.

fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p.127).

Ou seja, para eles, a língua só existe a partir da interação com o outro e sendo assim, jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Por essa concepção perpassa a ideia de um sujeito que nunca está pronto, acabado. Se ele, o sujeito, não está permanentemente definido e estático, assim também não estará o seu discurso. É interessante perceber a vital importância do outro nesse processo e a clara dialogicidade presente nessas relações. Segundo Bakhtin (2011, p. 300), "todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam". Ou seja, vivemos um exercício constante de troca e diálogo com as/os outras/os que nos cercam.

Nós nos identificamos com a visão de língua sociointeracionista de Bakhtin porque acreditamos que não podemos considerar a língua fora de contextos de interação social. Mas, fique tranquilo, caso a sua visão de língua seja diferente da nossa, leitor! Não existe uma forma certa ou errada de entender o conceito de língua. Existem formas diferentes. Aqui concordamos com Moita Lopes (2006, p.14) quando ele diz que seus pontos de vista "têm a ver, portanto com o desejo de propor uma mudança possível do curso do barco em uma área de investigação, sem pular fora dele, ao mesmo tempo em que se contempla a hipótese de que nem todos têm de tomar o mesmo barco". É exatamente assim que nos sentimos - queremos expor os nossos pontos de vista, mas entendemos que há pessoas que pensam diferente de nós.

Eu, Christiane, durante muito tempo da minha trajetória profissional pensei em língua por uma perspectiva meramente estrutural. Trabalhava gramática e vocabulário à exaustão e não percebia as ricas possibilidades de discussão que a língua me proporciona. Em resumo, não compreendia língua como a compreendo hoje - viva, como diria Bakhtin. Não quero com isso dizer que minhas inquietações e dúvidas sobre processos de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa se exauriram. Muito pelo contrário. Hoje me sinto mais instigada a pensar em como poderia fazer diferente em contextos de sala de aula e como poderia levar meus alunos a refletir sobre questões de suas realidades a partir do uso da língua.

Dissemos que somos professoras de línguas, não foi? Sim, somos professoras de línguas **adicionais**. Eis mais um conceito controverso. Você pode estar se perguntando agora: "Por que não língua estrangeira?". Preferimos utilizar língua adicional à estrangeira por entendermos que o termo "estrangeiro" traz consigo um caráter excludente. Rajagopalan (2010) faz uma reflexão sobre o significado do termo estrangeiro (xenos) - o estranho, o diferente. Segundo o autor, "uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua 'estrangeiridade', livrando-se de qualquer vestígio da sensação de estranheza que pode provocar no aprendiz" (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11). Ora, como estamos tratando de processos de ensino/aprendizagem acreditamos que falar de língua adicional esteja mais coerente com o entendimento de língua. Assim, concordamos com a compreensão de Moreira Júnior (2016) sobre língua adicional, que a entende não como a

língua do outro, mas “como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais.” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 20).

Nós temos uma grande responsabilidade por sermos professoras de línguas adicionais. “Ora, por quê?”, você pode estar se perguntando agora. Para compreender melhor essa questão vamos nos voltar para o contexto que vivenciamos atualmente.

É senso comum dizermos que estamos em um mundo globalizado. No entanto, para nós, o discurso da globalização que apregoa uma sociedade em que bens, serviços e culturas estão em constante estado de fluidez e permite acesso a todos os habitantes do planeta, é um discurso homogeneizador e dominante, uma vez que representa a minoria detentora do poder econômico. O conceito de global representa o que esta minoria vivencia/pode vivenciar. Andreotti (2006, p. 43) nos diz que aquele que se acredita capaz de agir globalmente está, na verdade, projetando discursos desta minoria detentora do poder.

Então, voltando à questão da responsabilidade que temos como professoras de línguas - que discursos nós estamos propagando com os nossos alunos? O discurso da homogeneização, esse discurso eurocêntrico dentro do qual muitos de nós fomos construídos? Ou vamos refletir, discutir e difundir provocações que promovam discursos de resistência aos dominantes? Nós nos sentimos instigadas a resistir. E por esta razão procuramos a reflexão acerca dos

discursos que rompem com os padrões hegemônicos, o que compreendemos como possibilidades reflexões decoloniais.

Com isso, acreditamos que a proposta decolonial repensa o que compreendemos por ciência e como levamos nossa vida no contexto da América do Sul, por perceber que a teoria propõe um enfrentamento a algumas ‘verdades’ que entendíamos como absolutas sobre quem somos e como conduzimos nossas vidas. Entendemos que foi a colonização européia nas Américas que trouxe consigo a ideia de Europa como a grande civilização do mundo, de modo impositivo em todas as formas de constituição e organização da vida e do conhecimento. Desse modo, o padrão eurocêntrico foi instituído como superior, em detrimento de tudo que era considerado conhecimento local que, por sua vez, passou a ser visto como inferior.

Os teóricos do grupo Modernidade Colonialidade (GROSFÓGUEL, 2005,2007; MIGNOLO, 2005, 2007; QUIJANO, 2005,2007), ao propor um giro decolonial, compreendido como uma forma de enfrentamento a esse padrão eurocêntrico, buscam por outras formas de compreensão de si, organização social e constituição do conhecimento. No dizer de Walsh (2009, p.234), a decolonialidade é “uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução”. Seria um trabalho constante de investigação sobre o que podemos fazer para colocar em evidências conhecimentos outros, não mais eurocêntricos. Nesse tocante, Mignolo (2005, p.29-30), ressalta que o giro decolonial é

a abertura e a liberdade de pensamento e de outras formas de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica e da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia.

Nesse sentido, observamos que a decolonialidade pode ser compreendida como a procura por outras formas de organização social, por outros mundos e por outras ontologias possíveis que até já podem conviver conosco e não as reconhecemos ainda. Oliveira (2016, p.35) ainda nos diz que a decolonialidade

faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar.

Entendemos que o pensamento do autor reforça o caráter transgressivo do termo decolonial. Transgressivo no sentido daquele que vai além, que permite a reflexão sobre relações de poder, vinculadas por discursos homogeneizantes, que considera as diferenças tentando não reforçar estereótipos nem relações binárias de *certo ou errado, melhor ou pior*.

Os estudos decoloniais voltam-se para a investigação dos efeitos do colonialismo em nossas vidas, isto é, das colonialidades que nos cercam. Essa visão de colonialidade está atrelada à noção de modernidade. Quijano (2005) explica que a colonialidade e a modernidade partem dos mesmos princípios de dominação, por meio de justificativas fictícias, e por isso são vistas como sinônimos.

Com esse entendimento, as colonialidades podem ser descritas como: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), compreendida

como a ordem que atua na organização econômica e política, mais abrangente e mais importante (conceito guarda chuva que sustenta as demais colonialidades); a colonialidade do saber, entendida como a forma de constituição da ciência e de conhecimentos; e a colonialidade do ser, que concebe o padrão europeu físico, intelectual como superior aos demais, que conferiu a qualidade de não humanidade para negros e indígenas e que controla a sexualidade, impondo padrões para os gêneros. Essas colonialidades atuam em conjunto, uma está ligada à outra e suas consequências estão por toda a parte. Como falamos de um contexto de ensino de línguas adicionais, podemos destacar que as colonialidades influenciam nossa prática docente.

O ensino de língua inglesa, por exemplo, é formado por um arcabouço de teorias e métodos que foram construídas em países do Norte Global, como Estados Unidos e Inglaterra. Muitos dos materiais de ensino também são produzidos pelas grandes editoras internacionais que também estão localizadas no Norte. O caso da língua espanhola não é diferente! Uma das grandes rendas da Espanha é a venda de livros didáticos, que são consumidos, em sua maior parte, pelos brasileiros. É muito comum, por exemplo, observar nesses materiais atividades com comparativos entre cidades ou regiões espanholas, textos sobre pratos típicos do país, traços culturais e históricos. E tudo isso é repassado por nós para os nossos alunos sem que sequer tenhamos consciência. Por essa razão, acreditamos ser importante recorrer à pedagogia decolonial para que consigamos transgredir com nossas práticas.

Com isso em mente, entendemos que uma pedagogia decolonial poderia ser visibilizada por meio de um ensino que promovesse o rompimento com práticas e discursos e práticas hegemônicas e eurocêntricas. Nesse sentido, Walsh (2013, p. 19) no alerta que as pedagogias decoloniais podem ser compreendidas como

metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com

Acreditamos que essas lutas começam dentro de nossas salas de aula, na forma na qual conduzimos esses momentos de interação e que são tão relevantes para nossas/os alunas/as. Pode ser que, a partir de reflexões iniciadas em contexto de sala de aula, nossas/os alunas/os também reconstruam ou questionem seus padrões de vida.

Com isso, acreditamos que essa teoria e, ao mesmo tempo, postura em relação a vida corroboram os movimentos sociais dos negros pela busca de direitos e condições de vida igualitárias e por suas ancestralidades culturais religiosas e sociais; a luta indígena por reconhecimento do seu territórios e pelo respeito a constituição federal que resguarda seus direitos; o conhecimento da medicina popular que há anos cuida da população que não tem acesso à tratamentos formais; a luta pelo feminismo; e tantas outras formas 'ocultas' de enfrentamento aos padrões eurocêntricos ou do grande Norte Global.

### **Sim, nós falamos em primeira pessoa!**

As narrativas que produzimos dizem muito sobre nós e de como compreendemos o nosso papel na sala de aula. Foram escritas por cada uma de nós, Christiane, Jade e Selma, em momentos outros e em contextos diferentes. A partir delas é possível observar as várias formas pelas quais a perspectiva decolonial se expressa no nosso fazer em sala de aula.

Para que seja possível compreender, a partir delas, todo um contexto no qual nós, como professoras de línguas adicionais, estamos inseridas, optamos por seguir pelo viés da autoetnografia, uma vez que ela preconiza a análise de experiências pessoais para compreender experiências culturais (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Para isso, ela permite trazer nossas experiências pessoais como material de investigação. O que, na nossa visão, pode ser uma alternativa para professores em exercício, que estão envolvidos com a teoria e prática de sala de aula. Não estamos preocupadas em preconizar conclusões ou verdades absolutas. O que queremos a partir deste momento é compartilhar com você, leitor, as nossas experiências em contato com contextos de sala de aula em que vislumbramos a possibilidade de refletir sobre a decolonialidade em tentativas de transgressão e resistência aos discursos globais, muitas vezes dominantes.

E então, está pronto para conhecer-nos um pouco mais, através dos nossos diários de classe?

**Diários de classe:**  
**Professora Christiane**

*Era o primeiro dia de aula em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública federal no município de Maceió, em Alagoas. Aquele seria o primeiro contato dos alunos com a disciplina Língua Inglesa no Ensino Médio. Eles fazem o curso técnico integrado em quatro anos e as aulas de Inglês ocorrem no segundo, no terceiro e no quarto ano. Estava ansiosa por aquele primeiro encontro. Já havia um ano que não dava aulas em turmas de Ensino Médio, por conta do horário especial para concluir o mestrado em Linguística Aplicada. Estava cheia de ideias! Começo a lembrar daquela professora de alguns poucos anos atrás que defendia fervorosamente que as pessoas deveriam aprender Inglês porque aquela era a língua da globalização, ora! "Professora, seu inglês é americano ou é britânico?" – eu sentia um orgulho danado de falar que era o britânico!*

*Mas naquele primeiro dia de aula eu queria fazer diferente. Na verdade, eu me sentia diferente. "Inglês americano ou britânico?" Aquilo já me parecia tão distante... Afinal, são tantos outros falantes, de tantos outros lugares... Discutimos essas questões de relações de poder e colonialidade que os discursos vinculados através da língua podem perpassar, lá, nas aulas da pós graduação, mas ainda não tinha discutido estas questões com meus alunos. Para mim, faltava esta conexão com eles. Por isso estava ansiosa!*

*Primeira aula. Vamos as apresentações, greetings, e resolvi seguir a sequência proposta pelo livro didático. O material mostrava alguns vídeos de pessoas se apresentando para um reality show. Havia um vídeo dos Estados Unidos e um vídeo da Nigéria. Pensei: "Perfeito!!! Vou poder mostrar para os alunos que o Inglês é falado em diversas partes do mundo e não só nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra!". Mostrei os vídeos. E a reação ao vídeo da Nigéria foi: "Eita professora! País de pobre!" E eu lá toda animada dizendo: "Tão vendo gente? O Inglês também é falado em outras partes do mundo!". Até que um deles disse: "Eita, deve falar tudo errado né?" Até então eu achava que estava indo tudo "bem": na minha cabeça mostrar que havia outros países que falavam Inglês era suficiente. Não era... Por que não? Por que eu percebi naquele momento que se não provocasse uma discussão mais profunda, ia acabar gerando um estereótipo de que países menos favorecidos economicamente falam "errado". Ia criar a dicotomia do Inglês 'bom' e do Inglês 'ruim'.*

*O que fazer? Naquele momento eu perguntei se algum deles já tinha pensado em fazer um intercâmbio na Nigéria por exemplo. Quase todo.....8s disseram que não. Pergunto a razão. Silêncio.... Até que um deles diz: "Professora, eu vou sair daqui pra ver pobreza e miséria? Tô fora!" Pergunto se eles acham que lá só teria de fato isso (pobreza e miséria) e se isso seria um problema. Muitos não verbalizam mas*

*concordam. Insisto: "Gente, qual seria o problema? Vocês acham realmente que nos Estados Unidos não tem pobreza e miséria?" O aluno que havia falado anteriormente retruca: "Não iria mesmo! Lá só tem pobre sim!" Até que uma aluna diz: "Será que eles pensam a mesma coisa da gente? Tipo – nordeste do Brasil. Será que eles pensam que aqui só tem miséria?" Pronto! Ganhei meu dia! Era este tipo de discussão que eu queria provocar. Era este exercício de se colocar no lugar do outro que eu queria proporcionar. A discussão continuou depois disso. Mais opiniões surgiram. Ah! O primeiro aluno mudou de opinião? Acredito que não viu? Mas pelo menos ele teve oportunidade de enxergar as coisas por um outro prisma.*

*Não imagino a Professora XXX de alguns poucos anos atrás preocupada com estas questões... Pois é... Talvez a maior mudança tenha de fato acontecido comigo..."*

## **Professora Jade**

*Algo que prezo nas minhas aulas, como professora de língua espanhola, é a participação das minhas alunas e alunos em cada momento da aula, desde a seleção do que seria trabalhado, até a avaliação do processo. Penso que somos, professora e alunos, participantes desse processo de ensino-aprendizagem. Para isso é preciso que aprendamos a nos ouvir, uns aos outros, para que juntos construamos, desconstruamos e reconstruamos.*

*Relendo alguns relatos de aulas, deparei-me com a seguinte narrativa, escrita no dia 22 de abril de 2014, após uma aula com uma turma de nível intermediário 3 de uma escola de idiomas bastante conhecida da cidade onde vivo. Conhecia a turma em questão há alguns anos. Havia sido sua professora por dois semestres seguidos, sendo esse o terceiro. Tínhamos uma relação de certa confiança, o que, provavelmente, contribuiu para a atividade que desenvolvemos juntos, descrita abaixo.*

*Hoje fizemos uma atividade que eu chamei de "entrevistas". Eu explico. Esta foi uma atividade que eu pude fazer no semestre anterior e, como o resultado foi muito proveitoso, decidi repeti-la com esta turma. Trata-se de conversas individuais que eu faço com cada aluno. Como estamos trabalhando temáticas relacionadas à vida e às relações transpessoais - sempre peço que eles escrevam um texto argumentativo sobre a discussão de cada aula ou sobre o material usado como base para essa discussão - tenho notado que meus alunos sempre expõem algo de cunho pessoal nas suas produções. Acho interessante que o compartilhem comigo e sinto que às vezes só o que eles querem é compartilhar essas questões com alguém, e eu, de uma maneira ou outra, acabo sendo essa pessoa que "os escuta".*

Então hoje eu me reuni com cada um dos meus alunos (enquanto os demais esperavam do lado de fora da sala) para que me falassem sobre o que tivessem vontade, no momento. Acredito que isso, além de contribuir para que se sentissem mais à vontade com o espanhol, os motivou a usar grande parte dos conteúdos linguísticos que já tinham aprendido.

Hoje penso que meus alunos usaram muito mais do que os conteúdos linguísticos que tinham aprendido. Ao falar sobre aquilo que tinham interesse eles expuseram o conhecimento de mundo que tinham, refletiram sobre e questionaram suas próprias realidades, propuseram, para si mesmos, mudanças de atitudes e de pensamentos. Lembro-me de uma aluna, que me relatou sobre algumas dúvidas e incertezas que tinha com relação ao futuro. Em alguns momentos ela, ao ouvir o que havia acabado de falar, dizia “é, professora, acho que eu que preciso mudar com relação a isso”.

Percebi, com a realização dessas “entrevistas” que muito se é dito nas entrelinhas. É preciso que estejamos atentos ao que lemos ou ouvimos, para que não percamos a grande oportunidade de questionar as imposições e as verdades que nos são impostas por outros, as quais assimilamos como nossas verdades, sem sequer nos apercebermos delas.

Mas algo que apenas hoje eu compreendo que é muito mais importante percebermos o que é dito, falado ou escrito por nós mesmos. O se ouvir escutando, de que fala Menezes de Souza (2011). Quantas visões não questionadas nós reproduzimos nos nossos discursos? Nos nossos posicionamentos? Na nossa vivência, nos diferentes contextos dos quais fazemos parte?

## Professora Selma

Eu vivo muito confusa com o que eu estudo e o que eu pratico em sala de aula. Vivo sob questionamentos; pergunto-me por que eu estou fazendo isso ou aquilo? De onde vem essa teoria? Quem desenvolveu aquilo? Isto é algo que aprendi e que pertence a uma visão de ensino específica? Eu estou inovando ou somente repetindo e pior repetindo as práticas de sala de aula com as quais eu aprendi a falar inglês como língua adicional? São tantas perguntas. É sempre assim que inicio meus planos de aulas, com muitas perguntas. Às vezes fico sem resposta e outras vezes me surpreendo. Certamente, eu posso superar esses sentimentos, durante o meu processo de construção das minhas aulas, mas é muito difícil, já que quando mais eu leio mais perguntas aparecem.

No entanto, considero essa aula um verdadeiro mix de atitudes, pois ao passo que eu tentava fugir da forma tradicional de se trabalhar com as canções sem sala de aula, eu continuava reproduzindo alguns paradigmas adquiridos de

modelos teóricos colonialistas. Entendo que as teorias decoloniais pretendem repensar o pensamento as ciências em geral e provocar uma busca por quem, quais nossas origens e como elas podem nos ajudar na nossa vida atual. Sinto que esses posicionamentos podem ser trazidos para a sala de aula de idiomas. Por isso, em conjunto com o alunos, tentei compartilhar as decisões sobre conteúdos, avaliações, trabalhos escolares e andamento das aulas com todos os alunos da turma. Desse modo, eu pude tirar do foco o ranço colonial de como eu aprendi a dar aulas.

Falando nisso, eu dava aulas seguindo os pressupostos da abordagem comunicativa, abordagem com a qual eu fui formada e treinada para dar aulas. Então, quando eu pretendia trabalhar uma canção, eu pensava em apresentar o tema, fazendo warm-up e tentava ativar os conhecimentos da turma sobre o assunto. Depois eu poderia trabalhar o vocabulário principal da canção e, em seguida, eu tocava a canção. Enquanto, a turma ouvia a canção, com certeza, iria fazer uma fill in the blanks com o vocabulário que eu havia trabalhado anteriormente. Para finalizar, eu faria atividades que envolvessem as habilidades que eu não haveria trabalhado anteriormente e terminaria a aula com uma conversation. É claro que poderia haver alterações nessa sequência, mas, em geral, era assim.

Nessa aula, eu precisava fazer diferente, eu tinha que entender o que seria construir um ensino que não seguisse os pressupostos de teorias criadas em países dominantes. Então, eu comecei a perceber que essas escolhas, de quem e como se ensina e o que se ensina, eram sempre trazidas por mim. Eu as fazia o todo tempo. Eu escolhia conteúdos, eu fazia as atividades, eu organizava as avaliações, poucas vezes, a turma participava das decisões mais importantes. Então, vi-me também em um papel de superioridade, de dominação, mesmo sem querer, eu representava o colonizador, aquele que dita o que o outro deve fazer e como o outro deve agir. Eu nunca quis ser assim, mas eu fui treinada para ser essa pessoa. Na graduação, eu nunca questionei o que foi me ensinada porque eu entendia que aquilo era o melhor e, dessa forma, eu planejava as minhas aulas. Mas eu precisava mudar, eu tinha que entender e praticar esses ideais decoloniais de uma vez por todas.

Sendo assim, se eu era quem ditava todos os passos, enfim chegou a hora de compartilhar deveres e escolhas, chegou a hora de não baixar a cabeça e de questionar porque eu ensino como eu ensino. Agora não vou mais reproduzir, eu vou me reconstruir e repensar quem eu sou. Por isso, minha primeira ação foi fazer as alunas e os alunos participarem de todas as decisões da turma. De todas mesmo.

*Então, comecei a organizar votações para que a turma pudesse escolher comigo tudo o que fazia parte de ensinar e aprender uma língua adicional. Elaborei um questionário para conhecer mais o que a turma gostava e as realidades daqueles alunos. Quando analisei o questionário, percebi o grande interesse por canções em inglês e, em seguida, fizemos uma primeira votação escolher quais canções seriam trabalhadas em casa. No meu interior, eu gostaria que as canções trouxessem problemas sociais que provocassem um trabalho real e de ações para a vida. Deparei-me com canções que tratavam de amor e fiquei decepcionada, só amor? Paixão? Como pode? Eu gostaria de ação, pensei que minha aula estivesse falida em termos de discussões e possíveis ações. Como eu me enganei ao pensar assim. Primeiro, nenhuma turma é igual a outra e nenhum amor é também igual ao outro. Li atentamente cada verso e dei-me conta que sim as canções traziam problemas reais repetiam comportamentos naturalizados socialmente que poderiam ser repensados.*

*Desse modo, eu poderia abordar algumas questões como: qual o conceito de amor nas canções? Essa canção traz alguma reflexão sobre o amor? Uma das canções dizia I'll keep on making the same mistakes, hoping that you will understand e essa frase me intrigou. Então, fui aprofundando as perguntas e disse: que amor é esse? Começamos a discutir essa visão de amor e também de submissão. Ao passo que eu tratava de uma questão real, eu também ensinava o vocabulário em inglês e conseguia incorporar a aula de inglês no tema abordado. Junto com os alunos outros espaços de comunicação, além do questionário e das votações, eu conversava nos corredores e tentava por em prática o que eles solicitavam.*

*Fui assim que dei aula por um semestre e comecei a reformular a minha prática de ensino. Tenho deixado de pensar em mim e começado a perceber mais o que os alunos querem. A pensar como uma palestrante de um vídeo que assisti falou recentemente, 'não trate os outros como você gostaria que tratassem você, tratem os outros como os outros gostariam de ser tratados'. A palestrante fala sobre a educação de crianças, entretanto acredito que esta frase se aplica perfeitamente ao contexto de sala de aula e é isso que eu quero continuar a fazer.*

## **Nossas reconstruções**

Nossas narrativas mostram a intenção de integrar às nossas práticas as reflexões e inquietações teóricas trazidas pela visão decolonial. Concordamos com Oliveira (2016, p.37) quando ele diz que praticar uma pedagogia decolonial é “expressar o

colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento”. Ou seja, é dar aos participantes envolvidos na ação pedagógica (no caso, nós como professoras e nossos alunos) possibilidades de refletir criticamente sobre suas realidades (e realidades outras que os circundam), sobre discursos dominantes e discursos de resistência, a partir do uso da língua.

Eu, Christiane, acredito que pensar uma pedagogia decolonial inclui permitir que discussões acerca dos discursos homogeneizantes e carregados de manifestações de poder sejam desconstruídos em nossos contatos com nossos alunos. Acredito que nós como professores que somos, temos a responsabilidade de fazer das nossas salas de aula espaços de reflexão, discussão e (re)construção de conhecimentos.

Dessa forma, eu, Jade, penso que poderemos contribuir para a prática dessa pedagogia decolonial. A partir do momento em que compreendemos que proporcionar esses espaços dentro da sala de aula é, também, papel nosso, como professoras e professores, e nos permitimos fazê-lo, estaremos contribuindo para a formação de cidadãs e cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade na qual estão inseridos.

Eu, Selma, concluo este breve texto dizendo que nosso objetivo aqui foi dialogar. Dialogar com nossos alunos, dialogar com nossos colegas e entre nós mesmas e dialogar com você leitor. A partir desse diálogo, esperamos encontrar caminhos para colocar em prática



nossas pretensões. Não pretendíamos encerrar questões decretando soluções. Muito pelo contrário. Não queremos receitas prontas. Aprendemos que o mais importante é saber vivenciar o processo. À medida que vivenciamos os nossos processos, teóricos e práticos, podemos perceber os momentos nos quais podemos provocar as inquietações que consideramos importante, como o questionamento das nossas metodologias de ensino, de onde vem e como são, para quem e para que são desenvolvidas. Assim, poderemos reconstruir nossas práticas de ensino e nossas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography*. United States of America: Oxford University Press, 2015.
- ANDREOTTI, V. Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, v. 3, p. 40-51, 2006.
- ASSIS – PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Calidoscópio, Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p. 5-14, 2007.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo del saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una universidad espistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, pp. 79-92, 2007.
- GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007, p. 32-35.
- \_\_\_\_\_. *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*. GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad espistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a. p. 63-77.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDAO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. (Orgs.) *Formação "desformatada" - Práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: São Paulo, Pontes editores, 2011, p. 279-303.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad espistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- MOREIRA JÚNIOR, R.S. *Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica* (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 107-130.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (Ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Tomo I.

---

---

# O DESMITIFICAR DA COLONIALIDADE SOB UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

INDIAMARA HUMMLER ODA (1)  
LUIZ FERNANDO DE CARLI LAUTERT (2)

## Resumo

Quando se busca compreender o sentido da história de um povo, é preciso considerar que essa história se forma num largo período através de uma linha mestra de informações que faz com que se perceba a complexidade do todo. Dessa forma, a pretensão dos escritos que aqui seguem sobre a cultura caiçara e a contextualização de nossas raízes, é de descortinar alguns desfechos da trama de uma história revestida de interesses colonialistas. A relevância desse conhecimento, sob uma perspectiva pedagógica, reflete-se em diferentes formas de ensinar e de aprender que se revela a cada e a todo instante através de movimentos de transformação, de interação, e que dão um sentido inovador à construção do saber. Abrindo caminhos para o desenvolvimento de um trabalho na formação de educadores que se desvinculem da alienação colonizadora.

**Palavras-chave:** *decolonial, raízes, caiçara, educador, educandos.*

## Abstract

When trying to understand the meaning of a people's history, it is necessary to consider that this history is formed in a long period through a master line of information that makes it possible to perceive the complexity of the whole. In this way, the pretension of the writings that follow on caiçara culture and the contextualization of our roots, is to unveil some outcomes of the plot of a history coated with colonialist interests. The relevance of this knowledge, from a pedagogical perspective, is reflected in different ways of teaching and learning that is revealed each and every moment through transformational and interactional movements, which give an innovative meaning to the construction of knowledge. Opening paths for the development of a work in the formation of educators who are detached from the colonizing alienation.

**Keywords:** *Decolonial, roots, caiçara, educator, students.*

---

(1) Licenciada em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina -UEL, Pós-graduada em Lato Senso em Sociologia pela UEL, Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela UFPR, setor Litoral, E-mail: odao80@msn.com

(2) Doutor em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade Estadual de São Paulo-USP, Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais- Polo-UFPR, E-mail: luizlauter2@gmail.com)

---

---

## **Introdução**

Os escritos que substanciam esse trabalho fazem parte de um estudo de Dissertação de Mestrado (Oda, 2019), que buscou trazer à tona a relevância da cultura de tradição presente nas comunidades caiçaras para o contexto do aprendizado em sala de aula. Com o propósito de colocar em prática a formação decolonial do(a) educador(a) em relação ao ministrar de suas aulas, o contexto desse trabalho reflete transformações no processo de aprendizagem no tocante à interação educador e educando considerando a forma como se constrói o conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento é que o entendimento dos conteúdos que foram co-construídos em sala de aula, está intrinsecamente conectado a uma teia de representações que envolve o contexto histórico de nossas raízes. É uma trajetória que está ligada a fatos que substanciaram a história não somente da origem do povo caiçara, mas da colonialidade como um todo. Esses fatos refletem momentos de exploração e de expropriação que foram marcados por um processo no contexto de “conquistas” da colonização europeia.. E, nesse sentido, esse trabalho aponta a necessidade de um olhar mais aprofundado à interpretação dessas conquistas, que deve ser fomentado pela vontade de libertarmos-nos das correntes de um colonialismo europeu, diante do qual fomos confinados à rejeição, enquanto pessoas, por fazermos parte de um povo oriundo da mistura de raças – índios, negros e brancos. Partindo desses princípios, entender o que somos no contexto de como fomos constituídos enquanto novo, reflete um

conjunto de acontecimentos essenciais que não devem ser analisados como partes isoladas, configurando-se em um estudo incompleto, e por si só, particularista.

## **Entender Como Nos Constituímos Para Compreender Quem Somos**

É notório que a evolução da história do povo brasileiro é marcada pela colonização dos portugueses. Essa colonização faz parte da trajetória histórica de Portugal, que a partir do século XV, desliga-se, de certa forma, do continente voltando-se para o oceano onde as “conquistas” transformaram-no num país de grande potência colonial. De acordo com Prado Junior (2011) esse processo de conquistas, bem como a expansão marítima dos países da Europa, depois do século XV, que conduziu não somente a colonização da América como também a de outros continentes - a África e a Ásia, acabaria por integrar o Universo todo a uma nova ordem que é a do mundo moderno, onde a Europa alcançaria o ápice e se estenderia dominadora por toda a parte.

A ocupação e o povoamento dessas conquistas, dentre as quais, do território que constituiria o Brasil, é o contexto formador de uma história cujas consequências de um passado condicionaram, e ainda condicionam, a formação e a evolução de um povo no presente. Sabe-se que a chegada dos portugueses à América não era de forma alguma pretendida ao povoamento do território, era o comércio que os interessava, haja vista o prestígio do Oriente onde os objetos para as atividades mercantis era deveras farto. Esse fato reflete o relativo

---

desprezo pelo território “primitivo” e “vazio” da América.

Era preciso, no entanto, a iniciativa de colocar em prática o trabalho braçal. Porém, a disposição de prestar-se ao trabalho físico estava distante dos interesses do colonizador europeu. Em outros termos, outros trabalhariam para ele. Adotou-se, assim, a mão-de-obra escrava de outras raças, num primeiro momento os indígenas do continente e, mais tarde, os negros africanos importados. Embora os nativos tivessem sido concebidos pelos portugueses como raça inferior e designados a executarem o serviço braçal, não foi esse o motivo dos conflitos de maior extensão entre eles. Florestan Fernandes (2006) ao abordar sobre esse contexto da história, aponta que os indígenas nativos somente resistiram à conquista quando esta ameaçou a sobrevivência dos índios enquanto comunidades humanas organizadas. Essa ameaça não ocorreu no período das feitorias, e sim quando se estabeleceu a política dos donatários e entrou em questão a propriedade das terras. Segundo o autor, no contexto dessa trajetória os indígenas começaram a ser expulsos da sua terra, foram privados da sua liberdade, foram reduzidos à escravidão, perderam o direito à mulher e à família, que eram incorporados ao domínio do conquistador. Enfim, o conflito tomou uma dimensão imensurável quando os portugueses, enquanto conquistadores, acharam-se no direito de retirar dos nativos aquilo que lhes era de mais precioso: o pertencimento à terra, à natureza, à vida.

Em relação aos negros, Florestan (2008) argumenta que foram retirados de seus territórios, trazidos para colônia portuguesa, e considerados como instrumentos de trabalho, pois deveriam ser “resistentes” para aguentar os solavancos do labor que os aguardava. Não somente o negro, enquanto pessoa, a escravidão destruiu de forma sistemática tudo o que foi possível da cultura africana. A linguagem foi um dos elementos que mais pesava no contexto desse “extermínio” cultural, visto que a comunicação entre os negros que fugisse ao entendimento dos brancos, representava uma possibilidade de rebelião entre os escravos. Desta forma, era preciso submeter a herança cultural africana a um processo de desmoronamento e de destruição total. O que sobreviveu dessa cultura, foi graças à vida nas senzalas que mantiveram alguns costumes que herdamos como um legado cultural. As análises dos fatos históricos decorrentes da colonização, acabam por desmistificar que a formação miscigenada do povo brasileiro, por muito tempo definida como um processo de “democratização racial”, na realidade ocorreu intermediada pela resistência dos índios e dos negros em manter vivo, por diferentes caminhos, aspectos culturais que contribuíram para consolidação de nossas raízes (FERNANDES, 2008).

Outra abordagem teórica contribuinte no tocante ao processo de colonização é a de Quijano (2005), que traz à tona a denominação “Colonialidade”, cujo teor deste conceito elucida a construção mental que caracterizou a dominação colonial (século XVI), marcando a história da América Latina.

Nisso consiste a distinção de raça que aflora a superioridade e a inferioridade dos povos através das diferenças dadas pela estrutura biológica e enfatizada pela cor da pele. A classificação da população da América produziu as identidades sociais históricas: índios, negros e mestiços de um lado e portugueses e espanhóis de outro lado. Constituindo, assim, as relações sociais que determinaram as posições hierárquicas, os lugares e os papéis sociais correspondentes aos dominantes e aos dominados, aos colonizadores e aos colonizados. Em outros termos, aos europeus e não europeus.

As análises do autor refletem também as formas de trabalho no processo histórico, cada qual com suas características de espaço/tempo, que se somam na esfera denominada por este teórico como colonialidade do poder, a saber: escravidão, servidão, produção mercantil, reciprocidade e salário. Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho, estabelecendo as respectivas atividades onde os índios foram confinados na estrutura da servidão; os negros foram reduzidos à escravidão; os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar.

A classificação de identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado do trabalho,

desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial naturalizada dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário, essa concepção solidificada historicamente acabou perpetuando-se enquanto colonialidade do poder capitalista mundial. Nesse sentido, o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. Os europeus identificando-se como o ápice da espécie humana, cuja racionalidade e a modernidade foram incorporadas como características naturais da trajetória evolucionista de sua história, foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005).

Seguindo essa linha de raciocínio Mignolo (2017) salienta que o estudo de Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo ao concebê-lo como "colonialidade". Essa denominação que reflete a história das conquistas europeias e, conseqüentemente, as mudanças que ocorreram a partir dessas conquistas, é entendida e explorada por Mignolo como o lado mais escuro da modernidade. De acordo com as análises desse teórico, a colonialidade surgiu com as invasões europeias, substanciadas por uma lógica subjacente, desencadeando o desdobramento da civilização ocidental. Nesse sentido, não há como pensar a modernidade sem considerar a colonialidade, visto que àquela foi constituída e substanciada por esta. Em outras palavras, a modernidade traz em si o

---

que Mignolo (2017) aponta como a matriz colonial do poder.

Para melhor elucidar os caminhos que nortearam o que o autor denomina como a matriz colonial do poder, o teórico esclarece a trajetória de um processo de domínio onde o fio condutor é a colonialidade - século XV, bem como a continuidade desse processo em toda a sua extensão na atualidade representada pela modernidade - século XXI. Nesse sentido, remete-nos aos anos de 1500 onde o mundo apresentava-se policêntrico, não capitalista, para elucidar o entendimento de como a colonialidade com seus instrumentos de dominação manteve-se intacta na sua essência, modelando-se ao cenário de um novo sistema econômico capitalista, no século XXI. Dessa forma aponta que as transformações que ocorreram no intervalo de 1500 a 2000 foram de extrema importância para que a colonialidade pudesse estar contida na modernidade. Refere-se assim aos acontecimentos históricos tais como o Renascimento, a Revolução científica e a Revolução Industrial, que se consolidaram como fontes que corroboraram o discurso progressista e correspondente da retórica celebratória da modernidade, ou seja, a retórica da salvação e da novidade baseada nas conquistas europeias.

Há segundo Mignolo (2017) nesse contexto, uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento: a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana e da vida em geral. Esse fato consiste em uma explicação colonialista para “justificar” o

racismo e a inferioridade de vidas humanas, “naturalmente” consideradas dispensáveis. As transformações do século XVI no Atlântico – que conectou iniciativas europeias, escravizou africanos, desmontou civilizações através do tráfico. O ato de sequestrar e roubar homens, no litoral da África, iniciado pelos portugueses, caracterizava outro aspecto desse período, ou seja, a forma como estruturavam e administravam o controle e estabeleciam suas regras, sobre as quais as lutas para o poder decisório se desdobrariam. E, nesse processo, os africanos e os indígenas enquanto raças inferiores, estavam destinados ao trabalho escravo. Os ideais que norteavam o racismo e a inferioridade de vidas humanas, bem como o processo que sustentava o controle colonial, estendia-se pelo continente europeu. Diante disso, conflitos internos surgiram - Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra – tinham interesse tanto no comércio de escravos africanos como na terra e no trabalho indígena. Essas foram as condições que induziram a emergência de uma matriz colonial de poder (MCP).

De acordo com as constatações, diante dos cenários descritos surgiu a ideia da “modernidade”, como uma colonização dupla, do tempo e do espaço. Nesse sentido, o autor salienta que a colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo. Em seus argumentos enfatiza que a colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental. As explicações analíticas, vão elucidando todo o

---

---

processo que desencadeou o surgimento da modernidade alicerçada pela colonialidade, que de forma evasiva se fez presente, no século XXI, numa economia capitalista globalizada.

Entretanto, as reflexões de Mignolo apontam para a relevância dos caminhos que se concentram num reverso à narrativa da modernidade e da lógica da colonialidade. Nisso consiste, o pensamento e a ação decoloniais, que através de organizações transnacionais não oficiais (em vez de não governamentais), se manifestam não apenas “contra” o capitalismo globalizado, questionando a modernidade, mas que estão abrindo horizontes globais, embora não capitalistas, e se desvinculando da ideia de que há uma modernidade única e primária cercada por outras periféricas ou alternativas. O esclarecimento desses fatos não significa necessariamente a rejeição à modernidade; essas organizações estão deixando claro que a modernidade anda junto com a colonialidade e, portanto, que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes (MIGNOLO, 2017).

O propósito em dar ênfase às análises dos teóricos aqui supracitados, volta-se ao fato de considerar o pensamento destes como conscientizadores, na medida em que retratam e desmistificam a valorização de um heroísmo europeu voltado às suas conquistas em um patamar etnocêntrico. São conhecimentos que revelam contextualizações históricas de uma realidade colonizadora cruel e, porque não dizer, devastadora que objetivou “naturalizar” a superioridade e a inferioridade da cor e da

raça estabelecendo, dessa maneira, a supremacia europeia que se estendeu e solidificou-se como base ideológica da modernidade.

É justamente o descortinar das imposições coloniais que nortearam todo o processo de como nos constituímos, que possibilita entender que “**quem somos**” enquanto seres sociais e culturais, não está relacionado a fatores que definem e determinam a superioridade de raças. A importância de descortinar esses contextos, é que nos conduz a repensar sob possibilidades de existência que valorizem o encontro do EU com suas tradições e com suas raízes. Em outros termos, uma interação entre sujeito, natureza e mundo que transcende as padronizações impostas pelas concepções que definem comportamentos, e que acabam por “mecanizar” o ser humano enquanto sujeito social e cultural. O repensar de nossas raízes é revelado através de trajetórias singulares, mas que interagem com o coletivo, construídas por intermédios das vivências que se confrontam com as experiências gerando as possibilidades de mudanças na compreensão histórica e real de quem realmente somos enquanto parte integrante deste universo. Esse agir abre possibilidades para uma perspectiva pedagógica que se desvincula de procedimentos de aprendizagem substanciados por um viés tradicional, onde os alunos apenas reproduzem aquilo a que estão condicionados por intermédio de uma aprendizagem retrógrada e colonialista. E como enfatizado no início desses escritos, o desmistificar das imposições colonialistas aflora a ruptura

---



---

entre o tradicional e o real, abrindo caminhos para o desenvolvimento de um trabalho menos alienado, mais humano.

### **A Reconstrução Do Processo De Aprendizagem No Contexto De Uma Pedagogia Decolonial**

Foram esses fatores que me conduziram a estender para sala de aula, levando ao conhecimento dos alunos, as experiências que tive, através dos estudos de campo, com a cultura caiçara. Segui com a proposta de avivar à compreensão das raízes históricas de uma realidade, onde sujeitos e natureza assumem uma postura que se diferencia da vida cotidiana no “mundo urbano”. Aprendi por intermédio do estudo de campo e das contextualizações teóricas, as quais se contrapunham àquelas que se referenciavam como “verdades colonizadoras”, que perceber o caiçara como um povo sem história contínua é desqualificá-lo enquanto sujeito atuante, enquanto um ser que pensa e cria conceitos através de sua história e memória. Percebi ser este o caminho que queria percorrer ao estender para a sala de aula as experiências que vivenciei em relação à cultura caiçara. Poder proporcionar aos alunos uma forma de construir conhecimentos que se desvinculasse de contextos padronizados, propondo-me a colocar em prática um aprendizado que se distanciasse do “sempre igual”, ou seja, que realmente trouxesse mudanças. Em consonância a essas indagações, encontra-se o intuito de esclarecer, talvez, algumas dúvidas em relação aos ideais que a modernidade atribui ao significado de

mudanças. Para modernidade as mudanças somente são aceitas quando não colocam em risco o “eixo” que mantém a identidade do que se entende como um mundo estável.

Refiro-me aqui, ao fato de que uma das características da sociedade moderna, e que reflete todo um legado do pensamento ocidental, é que a representatividade de um mundo estável, encontra-se na segurança de que as mudanças devam ocorrer sem afetar a essencialidade daquilo que torna esse mundo reconhecível a qualquer momento do tempo. Ou seja, que as mudanças tenham uma prerrogativa menor, possibilitando que as qualidades que propiciam a estabilidade permaneçam as mesmas, sem afetar o tudo que é reconhecido como parte integrante desse mundo. Essa reflexão se fez presente quando, em sala de aula, foi possível construir com os alunos o entendimento histórico de nossas raízes, ou seja, o repensar sobre **Quem Somos** é reflexo de **Como Nos Constituímos**.

### **A Formação De Professores Em Novos Horizontes Na Construção Do Saber**

Há de se reconhecer, no contexto dessas constatações, que as transformações fazem parte do processo histórico não somente nas partes que integram o macro em relação à estrutura das sociedades, como na própria visão que o indivíduo tem dele próprio enquanto parte integrante, também, desse contexto. Quando pensamos sobre o significado do processo de aprendizagem e atribuímos a esse pensar um horizonte de possibilidades que se refletem na expressão “sob diferentes olhares”, esse pensar se consolida em uma trilha que se distancia da

---

Essa percepção que, enquanto educadora/mediadora, objetivei que fosse despertada nos alunos quando estes se propusessem a caminhar em busca do resgate de fatos da história, encontrando nas “nossas raízes” ressignificados para o entendimento da identidade nacional, ou seja, de quem somos. O resultado significativo do proposto em sala de aula, revelou o crescimento dos alunos e alunas no que tange a um posicionamento histórico-crítico voltado aos temas que trabalharam, a saber: Colonização e Modernidade; A Cultura indígena; A cultura negra; A cultura caiçara. Nesse processo, o discernimento entre o antes e o depois foi tomando forma em um aprendizado que teve início no momento que começaram a mergulhar na construção de um conhecimento que lhes era vago ou obscurecido.

### **Considerações Finais**

Considerando que a finalidade dessas aulas foi de transformá-las em um produto para que outros professores pudessem utilizá-las em diferentes disciplinas, constatou-se, através das dinâmicas desenvolvidas em sala, um processo onde os alunos apresentaram um crescimento no que tange a independência em relação a construção do trabalho a que se propuseram realizar. Essa postura de construção do conhecimento implicou uma mudança de paradigma pedagógico. Ou seja, o professor (Freire,1978) passa a ser o mediador da relação educando/conhecimento, pois se propõe a ajudar o educando a construir a reflexão pelas vias da organização de atividades. Na

interação da problematização junto ao aluno, os conceitos são construídos pelos alunos e não somente transmitidos de forma tradicional objetivando apenas que o aluno obtenha nota. E, nesse sentido, as aulas deixam de ser uma ilusão de facilidade. Em outros termos, (Vasconcellos, 1992) a sala de aula deixa de ser moldada como um lugar onde os conteúdos são ministrados passivamente, e os alunos só percebem que são meros receptores de conhecimento quando se defrontam com situações que não conseguem resolver por não terem tido a oportunidade de participar da construção dos conteúdos com os quais se confrontaram.

Assim, ao buscar caminhos que se distanciassem dessa metodologia tradicional, fruto de uma colonialidade imposta, o resultado dessas aprendizagens acabou por favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos conteúdos. Com isso foi possível superar uma metodologia meramente expositiva, numa interação constante entre professora e alunos onde os alunos puderam se debruçar sobre os conteúdos buscando conhecê-los. Na essência dessas considerações, consiste a relevância da construção de conhecimentos na sala de aula que possibilitem a interação de uma linguagem simples, porém reflexiva, proporcionando aos alunos o direito de um aprendizado do qual eles façam parte e se percebam enquanto partes integrantes. Esses movimentos avivam a liberdade para escolhas em uma educação aberta às possibilidades de se inventar a cada instante, dimensionando formas diferenciadas à formação de educadores, elevando o processo de aprendizado a um constante vir a ser.

---

## Referências Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. A função social da guerra na sociedade tupinambá, prefácio Roque de Barros Laraia, 3ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

\_\_\_\_\_. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo:Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32, n. 94, p. 2-18, jun. 2017

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia / Caio Prado Jr.; entrevista Fernando Novais ; posfácio Bernardo Ricupero. — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", in Edgardo Lander (org.), La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino americanas. Buenos Aires: CLACSO, 201-246, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: (n.83), abril de 1992.

---

---

# DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE PEDAGOGIA/UNILAB: PERSPECTIVAS E APLICAÇÕES

ANTONIO JHONATA DE OLIVEIRA LIMA(1)  
EVALDO RIBEIRO OLIVEIRA(2)

## Resumo

O estudo trata-se de um levantamento realizado sobre compreensões acerca da descolonização curricular, a partir das produções científicas escritas por discentes na componente curricular Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos, do curso de Pedagogia da Unilab. O objetivo é compreender as concepções e propostas de descolonização dos currículos realizadas por discentes. Para tanto, apresentaremos a componente curricular, as produções e análises dos artigos produzidos pelos discentes.

**Palavras-chave:** *Currículo, Descolonização Curricular, Produção científica.*

## Abstract

The study is a survey carried out on data survey about curricular decolonization, based on scientific productions written by students in the curricular component Curriculum Educational Policies and Decolonization of the curriculum, of the Unilab Pedagogy course. The objective is to understand the concepts and proposals for the decolonization of curricula carried out by students. For that, we will present the curricular component, the productions and analyzes of the articles produced by the students.

**Keywords:** Curriculum, Curricular Decolonization, Scientific production.

---

(1) Bacharel em Humanidades (2017) e Licenciado em Pedagogia (2020) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). e-mail: lima.ajo2706@gmail.com

(2) Docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (CE). Pertencente ao Instituto de Humanidades, nos cursos de Pedagogia e Humanidades. e-mail: evaldo@unilab.edu.br

---

## Introdução

Os estudos inseridos na área educacional que envolvem a abordagem sobre o currículo pautam uma múltipla conceituação. Por sua vez, é crucial entendermos que não importa como o denominamos, esse documento é o conjunto de saberes que o corpo discente estuda. Contudo, ao olharmos para a sua origem, suas implicações e os agentes responsáveis por sua estruturação, entendemos que sua funcionalidade, assim como sua definição, é diversa e socialmente impactante (SACRISTÁN, 2013). A partir disso, o autor supracitado nos faz entender que o currículo pode ser enxergado como um documento institucional que rege uma quantidade significativa de conteúdos abordados durante os anos escolares, com o intuito de auxiliar o corpo estudantil a desenvolver habilidades necessárias para a atuação profissional e a formação humana, direcionando principalmente à consciência crítica. É estruturado por visões epistemológicas que guiam as metodologias e teorias conduzidas em sala de aula. Considera-se o currículo como uma ferramenta sem neutralidade em sua construção e atuação, além de defini-lo como elemento de poder e ideologia (SACRISTÁN, 2013).

Da mesma forma que o currículo é conceituado de modo diverso, a descolonização curricular pode ser vista por diversas óticas, e com inúmeras finalidades. Uma delas é o processo de incluir epistemologias na produção de conhecimentos, na condução do processo de ensino-aprendizagem e na própria

constituição curricular, pautando conflitos, confrontos, negociações, para produzir novos saberes (GOMES, 2012). A partir disso, o curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), propõe uma formação de profissionais que tenham o compromisso educacional de respeitar, valorizar e disseminar os princípios e valores advindos de uma cosmovisão africana e afro-brasileira (UNILAB, 2016a).

constituição curricular, pautando conflitos, confrontos, negociações, para produzir novos saberes (GOMES, 2012). A partir disso, o curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), propõe uma formação de profissionais que tenham o compromisso educacional de respeitar, valorizar e disseminar os princípios e valores advindos de uma cosmovisão africana e afro-brasileira (UNILAB, 2016a).

A construção desse artigo está baseada em uma pesquisa advinda da análise dos artigos científicos escritos na componente curricular acima citada, do período de 2018.1 e 2018.2, no curso de Pedagogia da UNILAB, onde quantificam cerca de vinte e quatro (24) produções, que tratam de diversas vertentes da descolonização curricular no ambiente educacional formal de Angola, Brasil e Guiné-Bissau e entre outros países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A partir disso, o aparato da pesquisa é bibliográfico (GIL, 2002, p. 44).

## **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS”: ESTUDOS E AÇÕES**

A UNILAB foi pensada através de uma abordagem fincada nas relações étnico-raciais, que integra diretamente a cooperação sul-sul a partir da ligação com alguns países cujo a língua oficial é a portuguesa, esses são: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

O curso de Pedagogia da UNILAB tem a missão de “[...] formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (UNILAB, 2016a, p. 16). Portanto, suas ações pautam uma construção de saberes a partir do contexto no qual se situa, assim como sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC):

Como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonizante e inter-religioso (UNILAB, 2016a, p. 16).

Como fruto do pensamento contra hegemônico, anticolonialista e antirracista, que são resultados de construções epistemológicas e lutas sociais, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNILAB carrega consigo o objetivo geral de:

[...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, anti-racista e anti-colonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB, 2016a, p. 38). constituição curricular, pautando conflitos, confrontos, negociações, para produzir novos saberes (GOMES, 2012). A partir disso, o curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), propõe uma formação de profissionais que tenham o compromisso educacional de respeitar, valorizar e disseminar os princípios e valores advindos de uma cosmovisão africana e afro-brasileira (UNILAB, 2016a).

Dentre o coletivo de componentes curriculares que estruturam o curso e contribuem a cada semestre no processo formativo dos licenciandos e licenciandas, há uma que tem por nome Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos, que, no caso, é a partir dessa componente que surge a presente pesquisa. Quanto a sua ementa, de acordo com o registro na Proposta Pedagógica Curricular (2016a, p. 103), caracteriza-se por abordar:

Estudos das políticas educacionais e curriculares dos países da integração na perspectiva de descolonização curricular e política: Diretrizes educacionais; projetos de educação e projetos pedagógicos; política, planejamento, financiamento e legislação; Políticas étnico-raciais e educação; Currículos; Teorias curriculares e sociedade; Currículo e relação de poder; políticas curriculares; descolonização do currículo; curriculares decoloniais. Laboratório de práticas curriculares decoloniais e diagnósticos sobre políticas educacionais nos países da integração. (12 h/a) laboratório de prática.

Portanto, os conteúdos que são ensinados nessa componente curricular tratam sobre Teorias curriculares e sociedade, Teoria curricular e teoria crítica da sociedade:

elementos para pensar a escola, Currículo e relação de poder, as políticas curriculares, a descolonização do currículo, Currículo eurocêntrico, Superação do currículo eurocêntrico nos países da integração e Laboratório de práticas curriculares decoloniais.

Para cumprir a carga horária de 60h/a que a matéria ocupa no curso, nos respectivos semestres de 2018.1 e 2018.2, o docente encarregado tratou de conduzir leituras obrigatórias e complementares para o desenrolar das discussões em sala; questionar a nós mesmos e alguns conhecidos sobre a definição de currículo para auxiliarmos no processo de compreender a sua diversidade, especificidade e múltiplas funções, sendo utilizada a técnica de entrevista aberta, com o modo de apresentação sem definição prévia; fichamentos, dos textos explanados em sala, para edificar a leitura, reflexão e construção de pensamentos através da escrita.

Entendendo que a prática nas disciplinas não ocorre somente em forma de intervenções no espaço escolar, o educador propôs duas práticas na própria sala de aula: 1) Apresentações dos Laboratório de práticas curriculares decoloniais, onde grupos apresentaram a compreensão por currículo e como é elaborado um currículo na perspectiva de um grupo social, por meio de uma aula, com plano, que envolveu Currículo Indígena, Currículos Quilombolas, Currículos Feminista, Currículos Movimento Negro e Luta pela terra; 2) Elaboração de um artigo científico, individual ou em dupla, relacionado a temática da descolonização curricular, para contribuir

com a construção educacional a partir da pesquisa e auxiliar no processo de publicação realizada pelos discentes. A partir da prática número 2, nos semestres de 2018.1 e 2018.2, é que parte a inquietação do trabalho aqui escrito. Por conseguinte, nesse momento, passaremos a discutir o que as duas turmas entendem por descolonização curricular, já que essa é um dos aspectos propostos a estar presente na produção acadêmica; e quais as propostas realizadas pelo corpo discente, entendendo a existência do debate da descolonização curricular e em quais temáticas os artigos direcionaram seu foco.

### **A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PESQUISADAS PELOS DISCENTES**

Existem diversos teóricos que debatem acerca da temática que diz respeito ao currículo e ao seu processo e propostas de descolonização, definindo diferentes conceitos e posicionamentos ideológicos. Pensando nessa inquietação, realizou-se um levantamento teórico do que o corpo estudantil que cursou a componente de Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos, no ano letivo de 2018, pensa sobre o conceito de currículo, de descolonização curricular e qual a proposta nesses moldes que esses sugerem para pôr em prática, visando uma melhoria do processo educacional básico. Tudo isso sendo enraizado em estudos realizados sobre as teorias curriculares e descolonização do currículo no curso de Pedagogia da UNILAB.

Quantificando um total de vinte e quatro produções, onde treze são do semestre de 2018.1 e onze condizem ao 2018.2 que, ao total, foram escritos quatro em duplas e vinte somente com um(a) autor(a). Todos os artigos determinam a definição da ferramenta curricular no espaço institucional e propõem uma abordagem de descolonização desse, que são estruturados de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e apresentam extensão textual que classifico como de fácil compreensão, que cumprem seus objetivos, sem exceção nenhum dos textos. Para tanto, as considerações iniciais sobre esses advêm de um processo de estudo teórico fincado em alguns autores e autoras que publicam estudos na área que compreende o currículo e sua descolonização, ocorridos dentro e fora da componente supracitada.

Quando um estudo teórico inicia uma proposta de descolonização do currículo ou efetivação dessa, seja em qual âmbito for, é necessário a delimitação exata do que se entende sobre, em uma ampla dimensão, para seguir na discussão. Não se diverge quando realizado um levantamento nas produções das turmas. Comumente as intelectuais estabelecem o conceito base de currículo como um documento que é responsável por determinar os conhecimentos escolares que serão a pauta de discussão nas aulas, sendo visto com cunho político e social, que historicamente exerce um poder institucional e que é construído por uma coletividade de pessoas que comumente são externas aos espaços escolar e, principalmente, impõem um conjunto de conhecimentos que excluem

os diversos saberes específicos que circundam o espaço da escola, fazendo com que haja uma descontextualização dos conteúdos curriculares.

À vista disso, surgem as diferentes visões conceituais sobre a descolonização curricular, sua importância e o recorte dessa, sendo justificada implicitamente por uma necessidade de integração de novos saberes no currículo, descentralizando o conhecimento colonizador, mas não o excluindo. Para tanto, os vinte e quatro trabalhos definem, seja de modo explícito ou implícito, uma definição de descolonização do currículo, estipulados de modo a que adjetivaram essa ação em diversos sentidos. Essas conceituações não necessariamente definiram-na em uma só caracterização, algumas utilizaram até duas.

Condizentes aos treze artigos do semestre de 2018.1, as perspectivas que mais enquadram a descolonização curricular dizem respeito ao sentido de inclusão/inserção e reformulação, determinando, por exemplo, que a descolonização curricular, segundo a estudante (3-A)(3), pode ser vista como “possibilidade de haver novas formas de ensino-aprendizagem, incluindo os saberes da comunidade no espaço escolar, para fugir do uso exclusivo do livro didático no ensino, concomitante essa estabelece uma visibilidade aos Ao realizarmos uma leitura sobre as produções construídas no semestre de 2018.2, há um forte entendimento a

(3)O Anonimato é algo que foi adotado, assim optamos pela nomeação de “estudante”, que são classificados por números, não dados em sequência alfabética correspondente ao semestre que essa(e) cursou a componente curricular, sendo “A” para designar o 2018.1 e “B” para referir-se ao 2018.2.



respeito da descolonização curricular representar mudança, e isso evidencia-se quando o estudante (11-B) afirma em seu artigo que “a descolonização curricular é uma ação de luta profunda contra as marcas eurocêntricas deixadas na sociedade e nos currículos das escolas. Assim, ela serve como elemento fundamental para mudar o cenário curricular brasileiro, que, conseqüentemente, implica na descolonização de mentes e corpos”. A inserção, assim como no semestre acima citado, fez parte do entendimento coletivo dos estudantes, principalmente do estudante (5-B) que “se considera um elemento de forte influência que é capaz de desconstruir o pensamento hegemônico instaurado há anos nos currículos. Tem a capacidade de inserir nas escolas um debate que comumente não é realizado, e que muito é considerado como crucial. Logo, a descolonização curricular pode quebrar o ciclo de manutenção do racismo no próprio espaço escola, e passar isso aos diversos âmbitos sociais”. E, por fim, destaca-se também o rompimento, no qual a “descolonização curricular é uma ferramenta de enfrentamentos, institucionais e sociais, que articula um rompimento de uma ideologia hegemônica que exclui pensamentos de determinados grupos sociais” (Estudante 2-B) A partir do pensamento dos estudantes e intelectuais que se fazem presentes no curso de Pedagogia da Unilab, pode ser declarado que a descolonização curricular é um processo de inovação no espaço da escola, tendo a função de incluir pensamentos que, por conta da colonização, não estão no âmago do documento, por motivos de que o currículo é uma ferramenta escolar que detém

poder e, ao mesmo tempo em que evidencia um estudo na ótica de um pensamento, exclui outro (PACHECO, 2000). Então, a superação, advinda pelo rompimento dessa forma de pensar é uma outra caracterização forte da descolonização, que auxilia no processo de reformulação epistemológica dos conteúdos curriculares, que inserem no pensamento discente uma noção real das patologias sociais que circundam a sociedade e potencializa a condução do ensino-aprendizagem enraizado em práticas pedagógicas que contextualiza e reconstrói o documento que pode ser equiparado ao coração do corpo escolar (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Dados os entendimentos acerca da noção de currículo no espaço da escola e a descolonização desse, os estudantes são levados a sugerir propostas de intervenção para que haja o fenômeno da descolonização nos documentos curriculares. Assim, os vinte e quatro (24) artigos analisados apresentaram as seguintes propostas nos temas, em 2018.1: Currículo quilombola- valorização cultural em meio a estruturas dominantes de poder; Um currículo feminista: relações de gênero nos currículos, rompendo com os modelos tradicionais; Descolonizando o currículo de matemática: uma experiência da etnomatemática; O ensino da comunidade quilombola na Serra do Evaristo; Descolonização do currículo: discutindo currículo na escola EEF José Neves de Castro; A literatura infantil afro-brasileira como instrumento de descolonização no currículo tradicional, partindo das series iniciais; Descolonização do currículo e a literatura infantil afro-brasileira; Cultura afro-brasileira: a

disciplina de história como ferramenta educacional, ensino e aprendizagem sobre os elementos de autoafirmação da negritude na escola; As diversidades culturais escolares como possibilidade de descolonização do currículo; Descolonização do currículo nas escolas públicas: um ensaio sobre o uso da capoeira na escola de ensino fundamental Francisco Januário da Costa, Redenção-CE; Descolonização dos currículos: práticas pedagógicas para a implementação de um currículo com elementos do afrocentrismo; Descolonização do currículo na Guiné-Bissau; e A descolonização do currículo nas escolas do ensino de base em Angola.componente curricular, sendo “A” para designar o 2018.1 e “B” para referir-se ao 2018.2.

Já as temáticas que propõem uma descolonização curricular em 2018.2 são: Descolonização do currículo e a aplicação da lei 10.639/03 na contação de história na educação infantil; As relações étnico-raciais como elemento para a descolonização do currículo: uma breve discussão; Descolonização do currículo: desafios e novas perspectivas para implementação do ensino de arte na Guiné-Bissau; Influência do currículo na formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos de forma para além do mercado de trabalho; Descolonização do currículo: um olhar voltado para a importância e necessidade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica e os desafios a serem superados; Guiné-Bissau desafios do processos de descolonização do currículo: um olhar da experiência do ensino fundamental; Ensino superior em Angola: a necessidade de uma descolonização do currículo; Descolonização do currículo: com o

intuito de promover ações voltadas para as relações étnicos raciais; Descolonização do currículo como meio de promover a igualdade de gênero; Descolonização do currículo: desafios e novas perspectivas no pensar currículo da escola do quilombo da Serra do Evaristo; e Educação, currículo e a descolonização dos corpos e mentes.

Destes, inicialmente destacamos a estudante (4-B) que “propõe uma descolonização curricular para haver uma mudança na postura profissional do/a pedagogo/a, nos conteúdos inseridos no currículo”, evidenciando a importância do curso de Pedagogia ser permeado por discussões como as relações étnico-raciais e de gênero, como afirma a estudante (9-B), no qual propõe “inserir os debates sobre igualdade de gênero nas escolas, pois, a descolonização do currículo é capaz de promover mudanças reais na sociedade, pois as relações de poder que envolve a desigualdade de gênero são construções perpetuadas e naturalizadas ao longo dos anos, fazendo com que a mulher seja vista como um objeto a ser possuído por um dono. Ou seja, essas construções são passivas de mudanças e se muda, e sem dúvidas a educação é o melhor meio para que isso ocorra. Construir uma educação que trabalhe a equidade e a igualdade entre meninos e meninas, mostrando que ambos são capazes intelectualmente, são sujeitos possuidores de sentimentos e que chorar é normal. Pensar em uma educação que até use os contos de fada na escola, mas que pense em como, a violência de gênero é naturalizada e romantizada nesses contos”.

As produções não se restringiram somente ao âmbito da educação no território brasileiro, alguns países do continente africanos foram apontados como alvos para o processo de descolonização dos currículos permear, como pesquisou a estudante (A-12), que expôs a proposta de descolonização dos currículos de Guiné Bissau, apresentando como fator crucial, pois é preciso melhorar o ensino, que “atualmente é fomentado por incentivos internacionais, que muito põem na construção curricular os interesses coloniais. Portanto, é necessário haver uma reformulação curricular, começando por incentivo do próprio governo nacional, para integrar nos documentos escolares as epistemologias do próprio país, valorizando a cultura, os costumes e as riquezas geográficas e epistemológicas”. Chegando a propor a inserção de conhecimentos específicos populares para a descolonização: “A inserção de uma arte guineense (Taka-tchur) nos currículos de arte nas escolas de Guiné Bissau, visando a fortificação das identidades étnicas dos bissau-guineenses, o rompimento do pensamento unilateral que a população tem com relação a arte e a arte africana e a valorização dos próprios saberes locais e inserir esses no espaço escola, uma vez que a escola em GB é permeada fortemente pelo pensamento eurocêntrico nos seus currículos, assim como no território brasileiro” (estudante 3-B).

Tais propostas não se restringiram somente a Educação Básica nos países africanos, Angola recebeu atenção quanto a seu currículo no Ensino Superior, uma vez que a autora (7-B) afirma que “há a necessidade de uma recontextualização do ensino [de Angola]

levando em consideração as temáticas necessárias para as mudanças socioeconômicas e culturais existentes no país e o tipo de cidadãos é necessário formar para o desenvolvimento, deixar de lado todas as metodologias tradicionalistas colonizadoras (não se referindo ao método tradicionalista em si, mas a uma parte que ainda acarreta marcas da colonização) ainda presentes na academia, implementar outras metodologias que não sejam somente a tradicional, intercalar os métodos avaliativos implementando novos métodos avaliativos que não sejam somente as provas escritas e orais e acima de tudo deixar de se focar só na produção autores clássicos Ocidentais que muitas das vezes não se aplicam a realidade e se se aplicam não são contextualmente bem colocadas, a produção de pensamentos de temáticas locais pela academia é necessária para uma descolonização do currículo em Angola”.

A partir desses, e de muitas outras propostas de descolonização curricular, temos respaldo para afirmar que a educação, seja no Brasil ou em países lusófonos do continente africano, há uma necessidade de repensar o a estrutura curricular em que a educação básica e superior está embasado, uma vez que, de acordo com o semelhante processo de colonização que esses territórios enfrentaram, cabe propor uma educação que seja despida dos moldes coloniais que aprisiona mentes, corpos e epistemologias, conseguindo permear as camadas sociais e estabelecer pensamento que deturpem os saberes que circundam uma educação não-formal, em detrimento de uma educação formal. Assim, os artigos escritos na

componente curricular, além de apontarem para uma necessidade de haver a descolonização dos currículos, direciona, para diversos âmbitos, onde esta deve acontecer.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica teceu uma ampla abordagem sobre as produções científicas que estão acontecendo a partir da componente curricular de Políticas Educacionais Curriculares e a Descolonização do Currículo, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no qual carrega consigo uma base formativa pautada em uma afrocentricidade no currículo. Para tanto, evidenciou-se conceitos de currículo e descolonização curricular para explanar os artigos que, além de discutirem, de diferentes pontos de vista essas temáticas, realizam uma construção conceitual para o desenvolvimento prático da descolonização dos currículos, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, no Brasil e em países da integração lusófona.

O texto deixa contribuições teóricas para as áreas de estudo do currículo e da descolonização curricular, ao mesmo tempo que carrega consigo a missão de valorizar as produções de conhecimento a respeito de pensamento contra hegemônicos, que anseiem subverter o modelo educacional, rompendo as hierarquias sociais e raciais construídas, e incluir saberes externos a escola, para incorporar nos currículos que o corpo estudantil, seja em qual faixa etária estiver, carregam consigo um acúmulo de conhecimentos advindos de uma educação informal e não-formal.

Portanto, através desse artigo, põe-se em evidência a necessidade de repensar a matriz curricular, para efetuar uma mudança nesse documento, com intuito de melhorar a educação e superar as marcas coloniais que assolam o espaço de educação formal, que acaba por excluir pessoas e epistemologias, concomitante coloniza corpos e mentes. Resultando, no Brasil, em uma manutenção da hierarquia racial que alimenta o pensamento racista na sociedade; e nos países da integração, em um afastamento epistêmico, que insere no âmbito educacional um distanciamento do conhecimento da própria cultura, além de deturpa-la e trata-la como vazia de embasamento científico.

### REFERÊNCIAS

- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 06 de jul. 2019.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n 18, p. 28-47, 2012.
- PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/873/87313697010/>>. Acesso em 06 de jul. 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-37, 2013.

UNILAB. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (Versão 2). Redenção/CE, 2016a. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em 07 de mai. 2019.

UNILAB. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – Bacharelado Interdisciplinar. Redenção/CE, 2016b.

---

---

# EPISTEMOLOGIAS DO SUL EM CONTRASTE A NATURALIZAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL: COMBATE A SOCIEDADE DESIGUAL

CAROLINA CRISTINE DE GOSS(1)  
NEI ALBERTO SALLES FILHO(2)

## Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar os vértices das epistemologias do Sul na relação com o racismo estrutural, viabilizando seu enfrentamento através da perspectiva da cultura de paz. Se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. São discutidos temas como: a construção do racismo, sua naturalização na sociedade e a análise de meios de enfrentamento do racismo estrutural e através do olhar da cultura de paz. Os principais autores utilizados para o estudo foram: Rayo (2004), Almeida (2019), Santos e Meneses (2009) entre outros. Através da literatura, pode-se constatar que o racismo estrutural está naturalizado em nossa sociedade, advindo das formas autoritárias e de dominação explicadas pelo colonialismo. A cultura de paz, nesse contexto, devidamente ancorada nos direitos humanos, complementa a reflexão do estudo, trazendo aspectos de integração para a análise do tema.

**Palavras-chave:** *Epistemologias do Sul, Racismo Estrutural, Cultura de Paz, Direitos Humanos.*

**Southern epistemologies in contrast to the naturalization of structural racism: combating unequal society.**

## Abstract

The present study aims to analyze the vertices of southern epistemologies in the relation to structural racism, enabling their confrontation through the perspective of the culture of peace. It is characterized as a qualitative research of bibliographic character. Topics such as: the construction of racism, its naturalization in society and the analysis of ways of coping with structural racism and through the view of the culture of peace are discussed. The main authors used for the study were: Rayo (2004), Almeida (2019), Santos and Meneses (2009) and others. Through the literature, it can be seen that structural racism is naturalized in our society, coming from the authoritarian and domination forms explained by colonialism. The culture of peace, in this context, properly anchored in human rights, complements the reflection of the study, bringing aspects of integration to the analysis of the theme.

**Keywords:** Epistemology of South, Structural Racism, Culture of Peace, Human Rights.

---

(1) (Universidade Estadual de Ponta Grossa, carolgoss73@gmail.com);

(2) (Universidade Estadual de Ponta Grossa, nei.uepg@gmail.com)

---

## Introdução

O presente estudo tem por objetivo geral analisar os vértices das epistemologias do Sul em relação à discussão sobre o racismo estrutural, viabilizando seu enfrentamento através da cultura de paz. O estudo tem caráter qualitativo/bibliográfico e está comprometido em analisar e relacionar os temas pertinentes através da literatura. Os objetivos propostos para o estudo foram: conceituar epistemologias do Sul, racismo estrutural e cultura de paz, através de fontes bibliográficas; compreender a construção do racismo e sua naturalização; investigar meios de enfrentamento ao racismo estrutural e toda forma de violência através da cultura de paz.

O primeiro vértice da pesquisa será a discussão das epistemologias do Sul a partir da reflexão da histórica dos processos de colonização. A partir da literatura, discorreremos pela trajetória histórica do Brasil, mencionando desde o genocídio dos povos indígenas até a fase da escravidão, quando o racismo tomou força, trazendo consigo desigualdades, injustiças e exploração que se tornaram um traço de nosso país. Os autores utilizados na análise são Santos e Meneses (2009) com importantes contribuições na discussão sobre a subordinação do Sul global em relação ao Norte global.

Em seguida, a pesquisa concentra-se na exploração sobre o conceito de racismo estrutural e de que forma o mesmo foi naturalizado e incorporado na sociedade brasileira. Neste vértice do estudo nos apoiamos em Almeida (2019). Para o autor, todo racismo é estrutural, na medida em que é construído nas relações históricas e sociais.

Por fim, a pesquisa traz subsídios para analisar o racismo estrutural e todas as formas de violência através da cultura de paz. “A paz é um processo que implica uma forma de relação dos seres humanos entre si e através das distintas formas de organização social que exclui a violência em todas as suas manifestações” (RAYO, 2004, p. 31). Partindo desta premissa, a cultura de paz deve ser manifestada e ampliada através da educação como prática democrática. Portanto, entendemos que a análise sobre a cultura de paz pode trazer dimensões importantes na construção de enfoques sobre os direitos humanos, devidamente refletidos a partir da discussão de problemas históricos. Assim sendo, entender a dimensão das epistemologias do Sul, em relação ao racismo estrutural, nos dá oportunidade de pensar como dialogar com estes problemas na atualidade. A alternativa que propomos para isso é o enfoque da cultura de paz, no que diz Rayo (2004, p.29): “A paz como necessidade e aspiração humana significa não só uma diminuição de todo tipo de violência (direta, estrutural ou cultural), mas também como condição indispensável para que os conflitos possam ser transformados [...]”.

## Epistemologias do Sul: trajetória histórica colonial.

Epistemologia, segundo Paiva (2015, p. 200), “é toda concepção refletida ou não sobre as condições de conhecimento válido”. Dessa forma, conhecimento só se torna ele mesmo quando existem, em sua construção, atores sociais que através de diferentes práticas fazem surgir epistemologias distintas. Estas epistemologias devem ser estudadas e

---

analisadas para que suas bases sejam compreendidas. Da mesma forma, a busca por entender as epistemologias do Sul faz surgir um universo de incansáveis lutas, evidenciando a heterogeneidade mundial em relação a costumes, crenças, culturas e valores. Porém segundo Paiva (2015) no desenvolvimento da história se sobressaiu uma única configuração de conhecimento que foi disseminada por séculos, minimizando e obscurecendo outras epistemologias e desconsiderando qualquer outra forma de conhecimento. Esta configuração estava relacionada ao Norte global, particularmente ao modelo da sociedade da Europa. Esta repressão sobre formas de saberes distintos acabou por sepultar outras epistemologias. De acordo com Santos e Meneses (2009) isso se caracterizou como um “epistemicídio”, ou, o assassinato de muitas epistemologias. A estas epistemologias marginalizadas e silenciadas é que a denominação de epistemologias do Sul se aplica. Ainda para os autores, as epistemologias do Sul se comprometem em atender e reparar os estragos feitos pelo colonialismo e pelo capital avassalador que tomaram conta do Sul global. Santos explica:

Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13).

Compreende-se que as epistemologias do Sul possuem papel importante em relação a luta pelos saberes suprimidos e ocultados. Sendo uma perspectiva que estuda as formas de

dominação, constituídas a séculos, propõe uma rediscussão para melhor conhecimento e diálogo com culturas tão desvalorizadas. O termo “subalterno”, muito utilizado na discussão das epistemologias do Sul, é entendido por Figueiredo (2010, p. 84) da seguinte forma: o termo vem do latim, “subalternus, que significa “aquele que depende de outrem: pessoa subordinada a outra”. O autor enfatiza várias regiões, grupos e indivíduos que não se enquadraram na supremacia e no poder hegemônico, salientando o direito dos mesmos em possuir territórios delimitados, o que se aplica de maneira clara na atualidade, aos povos originais.

Segundo Paiva (2015) as epistemologias do Sul discutem e enfrentam essas formas autoritárias que se instalaram e se mantem muito fortes até hoje. Essa hierarquização, onde uma forma de conhecimento seria a detentora de todas as culturas, costumes e crenças se construiu através da exclusão e segregação com vários povos ao longo de toda a história. Assim, um pensamento com forte matriz europeia, conduzida por homens brancos e pelo modelo capitalista tornou-se este modelo hegemônico. Esta foi a tônica durante séculos, especialmente com o movimento das grandes navegações que expandiram as colônias europeias pelo mundo.

O período de expansão colonial foi marcado pela dominação dos colonizadores que se apropriaram das terras e de tudo que nelas habitavam. Segundo Paiva (2015, p. 2001) muitos povos “foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo”. Porém, segundo Santos e Meneses (2009) a



colonização não ocorreu apenas no processo de povoamento de dominação, mas também de soberania epistemológica. Com isso, houve um poder desigual que suprimiu muitos conhecimentos, culturas e costumes, caracterizando o “epistemicídio”. Santos e Mendes (2018), citam três formas de poder que atuaram neste processo de afirmação da hegemonia da matriz europeia: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Associados a outras formas de dominação como o autoritarismo político e religioso, formaram o arcabouço necessário à reprodução de formas de pensamento e dominação e, ao mesmo tempo, desprezaram todas as formas de cultura e conhecimento dos colonizados. Novamente evidenciamos que as epistemologias do Sul remetem ao pertencimento de cultura, de terra, costumes e saberes. Santos e Mendes (2018, p.18) afirmam “O objetivo das Epistemologias do Sul é permitir aos grupos sociais oprimidos representar o mundo como seu e nos seus termos, pois só assim poderão mudá-lo de acordo com as suas próprias aspirações”. Aqui cabe uma observação importante sobre a atenção com o que estamos tratando, reconhecendo as diferentes perspectivas, mas, ao mesmo tempo, buscando sua articulação para a especificidade deste estudo:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios nacionais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser entendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais (MALDONADO-TORRES, 2019, p.35-36).

Nessa toada, ao buscar as relações históricas do processo de colonialismo e seus desdobramentos, expressos na atualidade através do pensamento hegemônico e colonizador, podemos discutir alguns pontos que remetem ao autoritarismo e autonomia estrutural desigual. Para representar tais formas de opressão, Santos e Mendes (2018) estabelecem uma classificação quanto aos “espaços de opressão”, da seguinte forma: doméstico/patriarcado (violência sexual, pelo feminicídio); produção/exploração (exclusão de todos os que trabalham sem direitos); mercado/fetichismo (exclui todos os que não têm recursos econômicos para serem consumidores); comunidade/desigualdade (exclui pela xenofobia e racismo); cidadania/dominação (internamento por tempo indeterminado de refugiados); mundial/troca desigual (invadir e destruir países inteiros para provocar supostas mudanças de regime). Em todos esses espaços há a manifestação da violência, realçando a desigualdade social e cultural. Nesse ponto, cabe ressaltar que a violência da atualidade é subproduto de uma larga trajetória de embates e de um modelo epistemológico que se tornou hegemônico, o modelo entendido como do Norte global. No caso do Brasil, o período colonial representa um marco histórico que não pode ser esquecido. Apresenta Schwarcz (2019) que a colonização no Brasil não passou de uma invasão violenta a um território densamente povoado. Estima-se que cerca de 1 milhão a 8,5 milhões de nativos povoavam o território. Assim, ocorreu uma terrível perda não só de indivíduos, mas de culturas, crenças, histórias e conhecimentos. Pode-se caracterizar como

um legítimo genocídio pois, segundo Schwarcz (2019), a região perdeu durante a colonização cerca de um quarto da população. Ainda nessa discussão temos:

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p.120).

Santos e Meneses (2009) discutem que essa forma de dominação violenta se originou pela urgência na busca da soberania na era colonial. Existe uma certeza histórica de que este modelo imposto pela violência brutal calou as demais epistemologias. Portanto, para os autores, a preocupação das epistemologias do Sul está relacionada com a superação deste modelo epistemológico moderno ocidental. Este modelo, para Santos e Meneses (2009) é como uma “linha abissal”, entendida como um sistema de distinções, particularmente entre os visíveis e os invisíveis. Assim, o pensamento abissal separada dois lados: Norte e Sul, dito de outro modo, os de dentro e os de fora. De um lado da linha, no fundo do abismo, há uma realidade invisível e inexistente (Sul global) e, do outro lado, toda a realidade visível e existente, dominando e controlando toda forma de conhecimento (Norte global).

A forma excludente que se distingue pela linha abissal, reafirma o quanto há disparidade de um lado para o outro. A questão da visibilidade e invisibilidade leva ao questionamento “O que está invisível deste lado da linha”? Pois bem, o lado dito inexistente possui saberes e conhecimentos

inimagináveis e incalculáveis, culturas, jeitos, gestos, dizeres, leis e normas que foram sufocados pelo outro lado. Para Santos e Meneses (2009, p.25), esse lado da linha possui “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas [...]”. É justamente nessa linha abissal, do lado em que as epistemologias são invisíveis é que as epistemologias do Sul emergem como ponto de partida. Denunciar e recriminar essa força dominante é crucial para dar visibilidade ao Sul global. Assim, as “lutas contra a dominação apoiadas pelas epistemologias do Sul são aquelas que transformam qualquer margem de liberdade, por pequena que seja, em oportunidade de libertação [...]” (SANTOS, 2019, p. 106).

A violência está notoriamente presente nessa linha abissal, tomando dois rumos diferentes, sendo um em relação ao conhecimento e outro ao direito. Nesse lado da linha, o que ocorreu em relação a linha abissal epistemológica, segundo Santos e Meneses (2009) foi a perversidade de uma violência onde os povos foram impedidos de usar suas línguas nativas, sendo obrigados a adotar nomes cristãos, destruir símbolos e locais de rituais e cultos, além de várias outras formas de violência que feriram a cultura. Compreender que a violência não se apresenta apenas como agressão física nesse contexto, é essencial para que nosso mirante epistemológico se expanda, permitindo ampliar a compreensão e reflexão para violências invisíveis e estruturais atuantes ao longo da história e que se perpetuaram pelos séculos.

Em relação a violência na linha abissal do direito, Santos e Meneses (2009) trazem a relação do autoritarismo durante a escravidão, com a exposição aos trabalhos forçados, tratados com agressão física e toda forma de desumanidade, porém, dentro dos direitos estabelecidos para os patrões ou “donos” de escravos. Portanto, não é causa de estranheza que grande parte dos países colonizados, incluindo o Brasil, tenham construído histórias envoltas em muita violência estrutural, desigualdades brutais, mandonismos de toda ordem e, principalmente, uma profunda e intolerância à diversidade. Segundo Schwarcz (2019), o Brasil é um dos países mais violentos do mundo, perdendo atualmente apenas para Belize, Honduras, Colômbia e El Salvador. Isso, para Schwarcz (2019, p. 153), demonstra que “as taxas de mortes violentas são muito mais altas na América Latina do que no restante do mundo”. O que pode ajudar a explicar esse índice elevado de violência é a trajetória histórica do país que deixou marcas profundas e que se transformaram em cicatrizes naturalizadas. O Brasil tem a 7ª maior taxa de homicídios das Américas segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), e isso reforça o medo em que as pessoas vivem. Envolto a esse medo a sociedade passou a ter receio do “novo”, das novas gerações, novas tecnologias, novos valores.

No nosso tempo, o bloqueio do novo aparece total e se algum sinal existe de que algo novo pode emergir no horizonte é mais motivo de medo do que de esperança. Um empate histórico parece consumir-se à beira do abismo, de tal modo que nem passos em frente nem passos atrás parecem possíveis (SANTOS; MENDES, 2018, p.12).

Em síntese, a linha abissal divide dois lados, um com suas vantagens e autonomias e o outro com suas desigualdades e culturas caladas. Como sugerem Santos e Mendes (2018) o Norte sempre é a solução e o Sul o problema, sendo que o pensamento do Norte é incapaz de reconhecer as exclusões e mazelas do outro lado. Nesse sentido surge o pensamento pós-abissal, que segundo Santos e Meneses (2009) deve ser pensado a partir dele mesmo e caminhar para além dele, afim de combater a exclusão social.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que está diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 44).

Para isso os autores propõem a ecologia dos saberes, falando da importância de se considerar o mundo a partir da pluralidade de perspectivas e não como monocultura. O mundo possui diversas formas de capacidades, vivências e razões. É necessário o respeito na existência de cada uma delas e compreender que a epistemologia está em constante transformação. Mesmo com uma postura crítica diante da relação Norte-Sul global, é fundamental compreender que uma ecologia de saberes pretende intercambiar o conhecimento e avançar nas perspectivas da sociedade e da humanidade.

Todas as dimensões epistemológicas são legítimas e válidas no percurso histórico. Porém, o que não pode mais ser tolerado no processo de avanço civilizatório é a dominação de discursos e formas de viver que sejam excludentes, desiguais, autoritárias

e violentas. Tudo isso é produto do modelo hegemônico dominante. Assim, precisamos da posição crítica para efetivamente justificar a ecologia de saberes de maneira razoável. Portanto, é necessário o esclarecimento realizado pelos autores sobre o tema.

É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmica entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS; MENESES 2009, p. 44-45).

A democracia como parte importante da estrutura e funcionalidade do país, torna-se ainda mais importante em relação as epistemologias do Sul. Na lógica do pensamento pós-abissal Santos e Mendes (2018) sugerem a redemocratização da economia capitalista, a democratização também de toda relação de naturalização racial, cultural ou que caracterize o ser em subalterno além de democratizar toda ação que oprima qualquer ser humano por sua escolha sexual. O pós-capitalismo, pós-colonialismo e o pós-patriarcado, com objetivo de eliminar a linha pós-abissal através da democratização Santos e Mendes (2018, p. 21) afirmam: “Como todas as exclusões minam o ser, criando não-seres, trata-se de imaginar utopicamente uma democracia pós-abissal que crie humanidade na medida em que contribua para denunciar e eliminar a linha abissal”.

Nesse momento podemos compreender que os autores se remetem ao respeito, a diversidade e a pluralidade como grandes alternativas de fortalecimento das epistemologias do Sul. Vivemos em um

mundo com riquezas que foram sufocadas e estão desconhecidas, vários povos e grupos com sua especificidade e singularidade que marcam identidades próprias. O que deve permanecer comum a todas as epistemologias da atualidade são valores como respeito, compreensão e tolerância que foram sendo diluídos pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e se tornaram um grande modelo unificador mantido pela força e violência física ou simbólica.

### **Racismo Estrutural e sua naturalização**

Após a discussão sobre as epistemologias do Sul e sua constituição a partir do colonialismo e de como a violência foi utilizada nesse período, trataremos do conceito de racismo estrutural e suas ramificações. Partimos da reflexão sobre a sistematização da linha abissal, que divide toda a estrutura social em dois eixos, sendo um eixo marcado pelas desigualdades e sufocamento do autoritarismo e mandonismo da época, com culturas invisíveis até hoje e, do outro lado, um eixo caracterizado pelo poder, modelo a ser seguido, com suas únicas e “corretas” formas de pensar e de conhecer, deixando de lado toda e qualquer outra epistemologia. Para iniciar a discussão Almeida (2019) diz que o racismo estrutural se caracteriza como toda forma de racismo, ou seja, todo racismo de alguma forma é estrutural uma vez que é plasmado na sociedade de modo a se manifestar na política e economia, sendo naturalizado. O conceito de raça, segundo Almeida (2019) está fortemente vinculado a ideia de classificação, inicialmente pensada em partes biológicas, plantas, animais e seres humanos. Porém, a sistematização de

categorias entre seres humanos veio mais tarde a partir do século XVI. Aníbal Quijano (2005) também destaca a questão fenotípica em relação a raça. Para ele, essa diferenciação dos indivíduos se deu entre os colonizadores e colonizados de forma a diferenciar os grupos. Como consequência da colonização surgiram as relações de poder, hierarquias foram criadas, e muitas das identidades dos grupos foram se firmando nas relações sociais através de camadas de poder, de acordo com as funções e papéis na hierarquia. Quijano (2005, p. 117) reflete sobre isso dizendo, “Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”.

Cabe ressaltar que para o autor Almeida (2019), o significado de raça está fortemente vinculado com as circunstâncias históricas de cada época. Essas circunstâncias estão atreladas ao autoritarismo constante, com relação clara de poder, violência e conflito. Mais tarde, os colonizadores relacionaram a raça com a cor, havendo uma categorização racial. Quijano (2005) afirma que essa classificação inicialmente ocorreu com os britânicos-americanos. Porém, a relação da cor com a segregação racial ocorreu severamente aos grupos colonizados e explorados, especialmente aqueles que ficaram historicamente classificados como escravos. Ainda de acordo com Quijano (2005, p. 117): “Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos”. Desde então surgiu a diferenciação de cor e a ordem hierárquica do poder.

Com essa classificação racial, originou-se uma estrutura em relação aos papéis e

lugares de trabalho na sociedade. Houve, portanto, uma divisão racial do trabalho. Com essa classificação de grupos, estruturou-se e naturalizou-se um controle de trabalho e, “consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada” (QUIJANO, 2005, p.119). Almeida (2019) amplia esta perspectiva ao argumentar que a ideia de raça está atrelada às seguintes categorias: racismo, preconceito e discriminação. Por mais que ambas estejam estreitamente relacionadas e interligadas, cada categoria possui seu diferencial. Portanto, o racismo não se caracteriza apenas como exclusão ou ofensa a outrem, vai além, existem atitudes, expressões, gestos, olhares que apresentam o racismo. As palavras ditas são apenas uma forma dessa discriminação. Assim, conceitua-se racismo como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Já o preconceito racial é conceituado por Almeida (2019, p. 32) como “juízo baseados em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Como exemplos temos as relações feitas por extremo preconceito racial como: orientais relacionados com produtos de baixa qualidade, nordestinos como preguiçosos, assim como os indígenas e as mulheres

negras como empregadas domésticas. Todos esses exemplos são preconceitos recorrentes e constantemente reforçados na sociedade. Portanto, o racismo estrutural, para Almeida (2019, p. 32) “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”.

A partir disso Almeida (2019) relaciona discriminação ao poder, de forma que o uso da força atribui vantagens ou desvantagens a determinado povo por conta da raça. Para o autor a discriminação pode ser direta e indireta. A discriminação direta para Almeida (2019, p.32) “é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivados pela condição racial [...]”. Exemplos disso estão na negação ao atendimento em lojas, ou em unidades de saúde, na educação e segurança. Em alguns países, ainda há a proibição da entrada de pessoas negras, judeus, mulçumanos, árabes e outros em lugares considerados “nobres”. Já a discriminação indireta se dá quando grupos minoritários (negros, imigrantes, LGBTs, mulheres, pobres, entre outros) se tornam invisíveis. Como já refletido anteriormente sobre as epistemologias do Sul, a invisibilidade desses grupos e de suas culturas se classificam como discriminação indireta.

Esta classificação de Almeida (2019) sobre discriminação direta e indireta, é semelhante a classificação de violência para Galtung (1985) onde classifica a violência estrutural ou indireta e violência direta. A primeira é relacionada com a violência por detrás do sistema societal, ou seja, não há um autor para o ato violento, mas sim toda a estrutura que permeia a sociedade. Como exemplos temos: a falta de educação de qualidade,

segurança e moradia precária, falta de saneamento básico, ou seja, a falta de políticas públicas para suprir as necessidades básicas para a dignidade. Já a violência direta possui um autor específico que pratica a violência contra o outro, como as agressões físicas, homicídios etc.

Após a diferenciação de conceitos tratamos sobre o racismo. Cabe ressaltar que segundo Almeida (2019), o racismo possui três concepções são elas Individuais, Institucionais e Estruturais. Sobre o racismo individual temos:

Segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicações de sanções civis [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Em seguida temos o racismo institucional que se caracteriza por atuar de forma mais disfarçada, porém, mantendo a exclusão e a classificação como fatores persistentes em seus sistemas. Deste modo, as instituições “passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37). O fato é que as instituições naturalizam suas ações, advindas de indivíduos com poder e comandando, formando estratégias políticas e econômicas que influenciam e produzem estereótipos do que é aceitável e correto. Para Almeida (2019, p 30) “as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos [...]”. Isso nos mostra que a cada passo da sociedade, o

racismo ainda insiste em normalizar situações de preconceito, reproduzindo padrões de violência e dominação. Ainda para Almeida (2019) o racismo não foi criado pelas instituições, porém ele é reproduzido por elas. A terceira forma de racismo é o racismo estrutural, que engloba de forma enraizada toda a sociedade e está infiltrada em todos os meios de comunicação, instituições públicas e privadas e até mesmo nas famílias. Para Almeida (2019) o racismo se torna normal pela própria estrutura social, desprendendo-se em um processo político e um processo histórico. Ao mesmo tempo torna-se um processo político porque “como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros” (ALMEIDA, 2019, p. 52). Um exemplo que o autor traz é o discurso sobre o “racismo inverso” que seria feito das minorias as majorias, o que é muito improvável, pois segundo o autor os grupos minoritários podem até cometer preconceito e discriminação, porém não possuem o poder de causar desigualdades e desvantagens aos grupos majoritários.

Obviamente, no Brasil, o racismo está ligado ao processo histórico, particularmente a partir do legado da colonização e da escravidão através da exploração dos negros trazidos ao país para um trabalho árduo desumano. Além disso, não podemos esquecer do genocídio da população indígena. Como diz Schwarcz (2019) no Brasil se instalou uma perversa soberania entre os séculos XVI e XIX, onde ocorreram muitas injustiças, pois não haviam direitos que sustentassem estes indivíduos.

Não havia legislação que condenasse as situações de poder, surgindo os “costumes das terras”, caracterizados quando patrões e senhores de engenhos juntos com a alta sociedade da época estabeleciam seus próprios direitos. Assim, o poder foi destinado a poucos, acarretando uma larga trajetória de injustiças e tratamento desumano, abrindo as portas para o que hoje entendemos como desigualdade social.

Durante o período da escravidão no Brasil, a população negra estava destinada aos serviços braçais e nada mais. Surge o estereótipo através da cor da pele, sendo que o branco possuiria maior inteligência e os negros eram vistos apenas como mão de obra. Assim, “o negro, escravo, é coisificado, sendo destinado para serviços braçais impostos por seus proprietários, como cozinha, plantações e até satisfação da libido” (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2339). Já as mulheres negras sofriam claramente de várias manifestações de violência. De acordo com Schwarcz (2019) as mulheres negras eram obrigadas a trabalhar exaustivamente, acumulando as atividades domésticas, amamentando os filhos dos senhores feudais e, muitas vezes, acabavam abandonando seus próprios filhos. Ainda para Schwarcz (2019) a mulata da época, que eram mulheres que viviam nas casas de seus senhores, acompanhando as senhoras em seus afazeres, acabavam por saciar as vontades sexuais dos patrões. Estes exemplos são claros para mostrar como os africanos transformados em escravos no Brasil, foram coisificados, violentados e aculturados. A cosmovisão africana, as crenças, cultura, formas de viver foram tornadas invisíveis e

---

escondidas por mais de três séculos.

Ainda em relação às mulheres negras, um provérbio que define o preconceito e que até hoje costuma reproduzir-se no corpo social é: “As brancas são para casar, as negras para trabalhar e as mulatas para fornicar”. (SCHWARCZ, 2019, p.193). Essa coisificação da mulher como um objeto, classificando-a de acordo com suas formas físicas tornou-se contemporâneo assumindo novas formas de desvalorização ao feminino. O Atlas da Violência de 2019, relata que 4.936 mulheres foram assassinadas em 2017, sendo o maior número em dez anos, 66 % dessas mulheres são negras, são em média 13 vítimas por dia. A taxa de homicídios de mulheres negras cresceu em torno de 29,9% em comparação com 4% de mulheres não negras. Interessante contar que, na era colonial e escravocrata, surgiram manuais que foram distribuídos aos senhores feudais das Américas e Caribe. Tais manuais, segundo Schwarcz (2019), aconselhavam como se impor perante os escravos. O objetivo desses livros era evitar a fuga de escravos e também a forma de castigar os mesmos, sempre de forma moderada a fim de não causar revoltas. Um dos ensinamentos do manual era garantir algumas formas de diversão aos negros, como o cultivo de roças, criação de galinhas de modo que esquecessem ou não tivessem tempo de pensar em fugir ou se rebelar.

Como vemos, o racismo estrutural pode ser visto em todos os sistemas e estruturas de uma sociedade. São caracterizados pela falta de pessoas negras em diversas áreas de visibilidade como na televisão e nos cargos de prestígio. Também podemos encontrar o racismo nas piadas recontadas

cotidianamente, sem a percepção da prática de racismo, transfigurando-se em ações naturais e incorporadas aos indivíduos. Nisso reside uma narrativa igualmente irresponsável que trata o “politicamente correto” como algo negativo. Pelo contrário, o que se entende pelo termo é o respeito à diversidade e pluralidade, a empatia com o ser humano e, fundamentalmente, passos para o avanço civilizatório. Um questionamento importante ao refletir sobre racismo é: de que forma o naturalizamos? Almeida (2019) afirma que os fatores históricos são determinantes e se relacionam com o alto índice de analfabetismo de pessoas negras, menor acesso à educação, trabalhos menos qualificados e de menor prestígio social e, conseqüentemente, possuindo uma renda salarial muito inferior. Para o autor, todos esses fatos são justificados devido a dominação de pessoas negras por pequenos grupos de soberania branca que ocupam os espaços de poder e decisão.

Seguindo a discussão considera-se verdade que a população negra apresenta menor escolaridade que pessoas brancas. O sistema do país, desde a colônia, privilegia os brancos tanto politicamente como economicamente. Mas a pergunta que Almeida (2019) nos faz refletir é, “Por que os negros têm menor acesso à educação que as pessoas brancas? E por que não há privilégios aos negros? É comum naturalizarmos o racismo, isso é perceptível quando não refletimos o motivo pelo qual pessoas negras não ocupam muitos espaços na medicina, no parlamento, em novelas e bancadas de jornais. A naturalização do racismo está presente quando não nos damos conta que a grande

---



parcela negra da população trabalha em situações insalubres, moram nas ruas ou nas favelas. Igualmente não nos damos conta que a grande maioria dos encarcerados no Brasil são negros. Almeida (2019) traz um exemplo claro: quando vemos uma pessoa negra ocupando o cargo de um médico e um branco de olhos azuis e cabelos loiros ocupando o cargo de um gari, por que nos causa estranheza? Parece que as coisas estão “fora do lugar”? Respondendo a essas inquietações o autor afirma “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituições de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”. (Almeida, 2019, p. 49)

### **Cultura de Paz como alternativa ao autoritarismo e o racismo brasileiro**

O Brasil hoje está entre os países mais violentos, segundo o Atlas da Violência de 2019 ocorreram 65.602 homicídios em 2017, uma taxa de 31,6 por 100 mil habitantes, é o maior número na história do país. O que mais choca nesse cenário de violência é que a maior parte desses homicídios ocorre com a população jovem do país. Através dos dados podemos notar o peso da desigualdade racial, visto que ainda segundo o Atlas da Violência de 2019, 75,5% das vítimas de homicídios são negras. Vemos uma taxa de 43,1% de homicídios para negros e 16,0% de não negros. Para cada indivíduo não negro vítima de homicídio, temos 2,7 negros mortos. De 2007 a 2017 a taxa de homicídios de negros cresceu cerca de 33,1%, sendo que a taxa de não negros aumentou 3,3%.

Notadamente estes dados já contam muito sobre a situação do racismo estrutural. O Brasil é um país onde a violência está se tornando para a cultura, ou seja, há uma cultura de violência. Com isso, pensar em alternativas, como a construção de uma cultura de paz, torna-se inevitável, necessário e urgente. A nível global, os temas da cultura de paz e do desenvolvimento sustentável são alvos prioritários da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, assim como a educação em direitos humanos, pacifismo entre culturas, boa governança, memória histórica, resolução de conflitos e a consolidação da paz. Segundo a UNESCO (2017), o direito à vida e a segurança deveriam ser de total apropriação para qualquer indivíduo. Porém, hoje o Brasil sofre com muitos problemas estruturais, como a pobreza, fome, desigualdade social, injustiça e a violação constantemente dos direitos humanos. Como ampliar e qualificar a relação da dignidade com os direitos humanos e a construção de uma cultura de paz? Como pensar a cultura de paz onde existem marcas tão presentes de racismo estrutural? Ainda: como refletir estas questões a partir do Sul global, como propõem as epistemologias do Sul? Bem, como sabemos, a educação está fortemente vinculada a cultura de paz, segundo a UNESCO (2017) a educação sem violência é a grande chave para desenvolver a paz dentro das escolas e na sociedade. Sendo uma prática constante no ambiente de ensino, trabalhando com alunos, professores, gestores e comunidade, uma proposta de cultura de paz na escola pode ser compartilhada com toda a sociedade, abrindo

campo para a reflexão de práticas pedagógicas baseadas em não-violência, direitos humanos, mediação de conflitos entre outras, contribuindo para construção da paz. Com o suporte da educação de qualidade pode-se combater diversos tipos de violência, desde a discriminação, racismo ou preconceito, até violência estrutural. A educação tem força para atuar diante das violências desde que desenvolvida coletivamente. A UNESCO (2017) traz algumas contribuições salientando a não-violência no meio escolar bem como, conhecer sobre os direitos humanos, respeitar diferenças, utilização do diálogo, prezar por soluções não violentas e promover valores não violentos.

Nesse caminho é importante salientar algumas medidas que podem contribuir na eliminação da discriminação, preconceito e intolerância. Em relação a discriminação racial, segundo Rayo (2004), após a criação das Nações Unidas, houve o surgimento de pactos e declarações que afirmaram que todos os membros da família possuem direitos iguais e inalienáveis. Grande parte das nações aceitaram tal condição e se comprometeram a defender esses direitos. Isso mostra como os direitos humanos e a cultura de paz são intimamente relacionados. Os direitos humanos têm a função de construir e preservar a dignidade humana. Com a dignidade assegurada, ou seja, com as condições mínimas para viver, as pessoas e a sociedade avançam para uma cultura de paz. Ao contrário, sem dignidade mínima (falta de alimentação, moradia precária, desemprego etc) pessoas e sociedade reproduzem a cultura de violência.

Conforme já discutimos ao longo do estudo, a discriminação racial se faz constantemente presente na sociedade e ficando naturalizada. Rayo (2004) diz que a discriminação racial dificulta em muito o alcance integral dos direitos humanos. Por mais que hajam algumas conquistas nesse sentido, ainda existe a segregação, exclusão, baseadas na raça, origem e cor. Desse modo a discriminação racial se tornou uma meta importante para as Nações Unidas. Ainda, de acordo com o autor, as Nações Unidas, em 1962, demonstraram preocupação em relação aos preconceitos raciais e intolerância nacional e religiosa, recomendando aos Estados-membros um olhar mais apurado em relação a esse panorama. A Carta Internacional dos Direitos Humanos (1962) propunha combater, segundo Rayo (2004, p. 55) “através da educação e por todos os meios de informação, a criação, propagação e disseminação de tais preconceitos e intolerância em qualquer de suas formas”. Como forma de provar que a educação deve estar relacionada a cultura de paz e destinada a desenvolver medidas que visem acabar com a discriminação racial, a resolução aprovada pela Assembleia Geral 1904 (XVIII) no documento Declarações das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963) no artigo 8º consta que:

Todas as medidas eficazes devem ser tomadas imediatamente nas áreas de ensino, a educação e informação, com vista a eliminar a discriminação racial e o preconceito e promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais, bem como propagar os propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais.

Nesse ponto fica clara a ligação entre os vértices propostos no estudo. A cultura de paz e os direitos humanos estão num ponto de convergência com a redução das discriminações e do racismo estrutural que, por sua vez, é uma construção histórica a partir dos processos de colonização, capitalismo e patriarcado. Assim, as epistemologias do Sul nos mostram com clareza, a divisão de poderes na sociedade, através da linha abissal que Santos e Meneses (2009) descrevem muito bem em sua obra. A esse respeito, os autores concluem: “é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial” (SANTOS; MENESES, 2009, p 31). É fato que tivemos alguns avanços em relação à conquista de direitos, porém, não podemos fechar os olhos para as injustiças e desigualdades que ainda acontecem ao nosso redor. A discriminação racial, fruto do racismo estrutural, ainda é um problema a ser enfrentado cotidianamente na sociedade. A linha pós-abissal a que Santos e Meneses (2009) se referem, propõe ao pensamento de ações para um futuro melhor, ou seja, “um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos [...]. (SOUZA; MENESES, 2009, p. 44). Nesse sentido, é imprescindível trabalhar nos meios educacionais a importância das multiculturas, diferenças de saberes e pensamentos. Deixar claro que a paz é um direito humano sem distinções. Segundo Rayo (2004) a paz não se responsabiliza apenas pela diminuição da violência, mas sim desenvolver e trabalhar

com os conflitos de forma criativa, para que os mesmos possam ser resolvidos e atenda o bem comum dos conflitantes. Diz o autor:

O futuro exige mais do que nunca a construção da paz através da ciência, da cultura, da educação e da comunicação, motivo pelo qual o respeito ao direito humano à paz, inspirado no ideal democrático de dignidade, igualdade e respeito à pessoa, é a via mais segura para lutar contra a exclusão, a discriminação, a intolerância e a violência que ameaçam a coesão da sociedade [...]. (RAYO, 2004, p.35)

Portanto, uma educação fundamentada pelos princípios da cultura da paz não é ingênua nem superficial. Ao contrário, vai buscar a reflexão na história e nos processos de violência da humanidade para então reconstruir trajetórias a partir dos problemas e contextos atuais. A diferença positiva, neste caminho, é que não ocorre apenas a declaração dos problemas históricos e a busca de culpados, mas sim, o favorecimento, o conhecimento e a compreensão mútua das situações de violência que marcam a existência humana. Com isso, a sociedade se move na busca da superação dos modelos de cultura de violência para formas relacionadas à cultura de paz. O campo educacional será fundamental para o desenvolvimento destas propostas de superação.

### **Considerações finais**

Com base nos estudos e argumentos apresentados, ressaltamos a importância do tema para a atualidade. Em relação às epistemologias do Sul, precisamos compreender que o Sul global possui culturas, conhecimentos e formas de viver que devem ganhar maior projeção e ser integrados com outras formas de conhecimento, ao invés de serem sufocados pela hierarquia do Norte

global. É fato que a colonização trouxe grande dominação e exploração de muitos grupos e que persistem, mesmo com algumas metamorfoses. Atualmente, ainda sofremos com a ideia de que o conhecimento e os países da Europa e da América do Norte são superiores. Assim, as desigualdades, antes da colônia e hoje da dependência econômica, influenciam nosso complexo de inferioridade. Quanto ao racismo estrutural a ênfase foi em detectar sua origem e naturalização com o decorrer dos séculos. Desde o genocídio dos indígenas pelos primeiros colonizadores até a exploração dos negros, a construção do racismo estrutural deu origem ao que chamamos atualmente de discriminação, preconceito e violência, todos advindos da estrutura criada na cultura de inferioridade dos “não-brancos”. Como o mapeamento do racismo estrutural é difícil de ser estabelecido, isso acaba por torna-lo ainda mais perigoso. São práticas, hábitos e costumes que estão amarrados aos valores apresentados para as crianças desde muito cedo. Esses hábitos estão introduzidos no cotidiano e se manifestam através do tratamento desigual dos seres humanos, acabando por alavancar ainda mais os índices de violência e segregação.

De forma a rever o cenário atual, trouxemos apontamentos sobre a cultura de paz. São reflexões que trazem esperança na medida em que abrem possibilidades de enfrentamento destes problemas através da informação histórica crítica, do diálogo e da solução pacífica dos conflitos. A geração atual e as novas gerações precisam estar mais conscientes dos problemas históricos expressos em temáticas como as

epistemologias do Sul e do racismo estrutural. A partir disso é possível ampliar o conhecimento e superar o senso comum traduzido em preconceitos, discriminação, intolerância e nas inúmeras formas de violência. Portanto, uma cultura de paz para o Sul global precisa ser pensada sob estes caminhos, para propor caminhos adequados em sociedades como a brasileira, visando superar violências históricas, profundas, estruturais reproduzidas nas práticas sociais da atualidade.

### Referências

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 255 p.
- BATISTA, Walesca; MIGUEL, MASTRODI, Josué. Dos fundamentos extra econômicos do racismo no Brasil. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 2332-2359, 2018.
- CERQUEIRA, Daniel (coord.) Atlas da Violência 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>> Acesso em: 30 março. 2020.
- FIGUEIREDO, Carlos. Estudos subalternos: uma introdução. Revista Raído, Dourados, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan.-jun. 2010.
- GALTUNG, Johan. Sobre La Paz. Barcelona: Fontamara, 1985.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.) Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- ONU. Brasil sobe duas posições e passa a ter 7ª maior taxa de homicídios das Américas, diz OMS. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-sobe-duas-posicoes-e-passa-a-ter-7a-maior-taxa-de-homicidios-das-americas-diz-oms/>> Acesso em: 05 ago. 2019.
- PAIVA, Marília. Um olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Souza Santos. Revista Uniara, São Paulo, v.18, n. 1, p. 198-205, jun. jul. 2015.

---

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Coord.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. cap. 9, p. 117-142.

RAYO, José Tuvilla. Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

SANTOS, Boaventura S. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. 532 p.

SANTOS, Boaventura S.; MENDES, José M. Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 273 p.

UNESCO. Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em:  
<<https://www.oas.org/dil/port/1963%20Declara.pdf>>  
Acesso em: 30 março de 2020.

---

Revista

Sures

#### **Conselho Editorial**

Diana Araújo Pereira (UNILA)  
Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)  
Michele Dacas (UNILA)  
Paulo Renato Silva (UNILA)

#### **Diagramação**

Michele Dacas

Gabriel Gustavo de Souza Lauton  
Oliveira

#### **Revisão Gramatical**

Marcia da Luz Leal  
Wagner Grizorti

#### **CONTATO**

[revistas.unila.edu.br/sures](http://revistas.unila.edu.br/sures)  
[portal.unila.edu.br/institutos/ilaach](http://portal.unila.edu.br/institutos/ilaach)

[suresrevista.unila@gmail.com](mailto:suresrevista.unila@gmail.com)

**Instituto  
Latino-  
Americano  
de Arte,  
Cultura e  
História**

