

A DIALOGICIDADE INTERCULTURAL DAS MÚLTIPLAS FORMAÇÕES DOCENTES PARA O TRABALHO DE ENSINO DECOLONIZADO

THE INTERCULTURAL DIALOGICITY OF MULTIPLE TEACHER TRAININGS FOR DECOLONIZED EDUCATION WORK

Maria Fernanda Lopes de Freitas¹ - UFPR
Marcia Maria Fernandes de Oliveira² - UNISINOS

RESUMO

Esse ensaio traz reflexões teóricas acerca da dialogicidade intercultural das múltiplas formações docentes, ou seja, do tripé formativo composto pela educação formal, não formal e informal, apresentando-o não apenas como base para o trabalho de ensino inicial, mas também como principal possibilidade para o trabalho de ensino decolonizado. Este estudo, que se encontra em desenvolvimento, chama atenção para pensarmos: qual leitura do mundo é atualmente contemplada no processo de formação docente? Dessa forma, nosso objetivo com esse ensaio foi suscitar reflexões a partir do estado do conhecimento inicial da temática, que envolve a formação e o ensino decolonizado. Acreditamos que, a partir dos achados, conseguimos reunir elementos para discussões sobre possibilidades de criação de ambientes e currículos para valorização dos saberes vividos, pensando na construção de currículos que dialoguem com territórios que precisem ser ocupados e ressignificados, visando a diversidade cultural, permeados por elementos do real, local e de vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas formações docentes; Interculturalidade; Prática pedagógica; Trabalho de ensino decolonizado; Ensino decolonial.

ABSTRACT

This essay proposes theoretical reflections on the intercultural dialogicity of multiple teacher trainings, that is, the formative tripod that comprises formal, non-formal and informal education, presenting it not only as the foundation for the initial teaching work, but also as the main possibility for the decolonized teaching work. This study, which is under development, invites us to think: which reading of the world is currently contemplated in the process of teacher training? Thus, our objective with this essay was to elicit reflections based on the state of initial knowledge of the subject, which involves decolonized training and teaching. We believe that, based on the findings, we have been able to gather elements for discussions about the possibilities of creating environments and curricula for the appreciation of experienced knowledge, thinking about the construction of curricula that dialogue with territories that need to be occupied and re-signified, aiming for cultural diversity, permeated with elements from the real, local and experiential.

KEYWORDS: Multiple teacher training; Interculturality; Pedagogical practice; Decolonized teaching work; Decolonial teaching.

DOI: 10.21920/recei72022827765778
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827765778>

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail: freitas.mfl@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5272-5930>.

²Pós Doutora em Educação Superior na Universidade do Vale do Rios dos Sinos - UNISINOS. E-mail: marfernandesoliveira@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9755-0612>

O INÍCIO DO TRABALHO DE ENSINO

No início do trabalho de ensino, as professoras recém formadas e os professores recém formados ensinam por meio das suas vivências e pelo que o professor Paulo Freire (1996) define como suas *leituras do mundo*. Ambas são o resultado de nossas interações sociais e nossas experiências com o meio, o mundo e os outros, por meio das quais construímos e desenvolvemos nossos saberes. Trata-se de uma leitura pessoal e única, que garante que não existam duas professoras ou dois professores iguais no mundo.

Isso acontece devido à natureza do trabalho docente, que “não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1999, p. 18). Durante sua formação acadêmica, futuras professoras e futuros professores podem adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, que lhes servirão como instrumentos para suas práticas, mas somente estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos quando estiverem no seu campo de produção, que é a ação pedagógica do ensino (PIMENTA, 1999). A formação é sempre, então, autoformação, uma vez que a teoria fornece pistas e chaves de leitura; porém, o que é retido pelas professoras e pelos professores está ligado à sua experiência, a qual utilizam para reelaborar seus saberes iniciais à medida que acumulam experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 1999). Dessa forma, ao se considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, faz-se possível ressignificar os saberes na formação de professores (PIMENTA, 1999).

As políticas nacionais de formação de professoras e professores reconhecem esses saberes por meio da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB ou Lei nº 9.394/96), que, em seu art. 1º, define como educação “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, n/p).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCN) ou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (CNE; CP, 2019) requisitam das licenciandas e dos licenciandos o desenvolvimento das correspondentes competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre elas, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais (MEC, 2018).

Embora a LDB e as DCNs considerem a educação como os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e requisitem das licenciandas e dos licenciandos a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, *por que essas outras dimensões dos saberes da educação, que permitem que as futuras professoras e os futuros professores façam a leitura do mundo e a utilizem no seu trabalho de ensino, continuam não sendo tratadas como parte da formação docente?*

De acordo com Sacristán (2017), o currículo, que se configura e objetiva como um projeto coerente, já é, por si, o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos; sua realização ocorre em um contexto prático. Nesse sentido, o currículo delineia um modelo de formação profissional baseado nos saberes teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento profissional docente.

Este estudo, que se encontra em desenvolvimento no grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia e Interculturalidade na Educação, especialmente no projeto de pesquisa, Educação, Sociedade e Meio Ambiente do Centro Universitário Internacional Uninter, chama atenção para pensarmos: Qual leitura do mundo é atualmente contemplada no processo de formação

docente? Quais culturas e quais saberes são considerados *válidos* para que professoras e professores realizem seus trabalhos de ensino? Sendo assim, temos como objetivo o levantamento do estado do conhecimento que envolve a formação e o ensino decolonizado e os meandros que os envolvem. Dessa forma, adotamos, aqui, a base teórico-metodológica do *estado do conhecimento*, proposta por Romanowski e Ens (2006).

Acreditamos que uma pesquisa como esta seja relevante por termos como premissa básica a necessidade de respeito à diversidade, valorizando os aspectos multiculturais de uma sociedade, que devem estar inseridos no processo educativo, nas dimensões formal, não formal e informal.

Nessa perspectiva, Macedo (2006, p. 292) esclarece:

A perspectiva de que o ato pedagógico e o currículo escolar sejam um espaço-tempo de colonização recoloca, em novos moldes, preocupações expressas pelas teorias da reprodução, que denunciavam o quanto a escola e o currículo estavam à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos. Muda a forma de enxergar a relação entre o hegemônico e o subalterno, o que permite que seja pensada a diferença nos currículos. A lição que Bhabha (1998) tira do colonialismo, e que pode nos ser útil, é que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto, é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação, como nenhuma dominação acaba com a diferença.

Esperamos que essa reflexão ajude na reunião de elementos que não delimitem a interculturalidade apenas como objeto de estudo, mas também como vivência formativa. Esperamos reunir elementos para discussões sobre possibilidades de criação de ambientes e currículos para que as futuras e os futuros docentes mobilizem os saberes vividos de modo a construir pessoal, coletiva e interculturalmente sua profissão e ambientes de decolonização do trabalho de ensino. Da mesma forma, esperamos reunir elementos que contribuam para as discussões sobre a formação docente e para a construção de currículos pensados como territórios que precisam ser ocupados com elementos do real, do local e do vivido.

AS MÚLTIPLAS FORMAÇÕES DOCENTES PARA O ENSINO DECOLONIZADO

Muitos são os apontamentos bibliográficos sobre a valorização e as prescrições para estimular o reconhecimento dos saberes originados por meio de outras dimensões da educação. Esses saberes são reconhecidos no meio acadêmico, sobretudo como aqueles oriundos da educação informal e da educação não formal.

Por meio da educação informal, adquirimos saberes da socialização com os outros e com o mundo por ações educativas não planejadas e sem intencionalidade específica, ou seja, é o que aprendemos com os indivíduos no ambiente familiar de origem, nas relações de convívio social, entre amigos etc. (GOHN, 2011). Já a educação não formal pode ser definida como as práticas que se desenvolvem nas organizações e nos movimentos sociais (GOHN, 2020), que se originou nesses próprios movimentos como uma expressão sociopolítica de questionamento aos modelos vigentes de educação para a monopolização dos saberes e reprodução do poder (MARANDINO, 2020). É uma aprendizagem intencional, mas flexível no tempo e espaço.

Ambas as dimensões educacionais permitem contatos entre leituras de mundo diferentes, por meio da interação entre sujeitos e seus saberes. De acordo com o professor Paulo Freire (1996, p. 50), “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Entretanto, *existe o reconhecimento consciente das professoras e dos professores sobre seus saberes não formais e informais que facilitam seu trabalho de ensino?*²

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p. 20).

O professor Paulo Freire aponta a complementaridade das dimensões não formal e informal como imprescindíveis ao trabalho de ensino na dimensão formal da educação. Inclusive, elas devem ser contextualizadas pelas docentes formadoras e pelos docentes formadores para que futuras e futuros docentes ressignifiquem esses saberes em suas práticas para “o pensar certo que supera o ingênuo”, que deve “ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 22).

O professor Carlos Marcelo (2009, p. 10) também aponta a complementariedade das outras dimensões da educação para a formação docente, após analisar diferentes definições que entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo individual ou coletivo, “mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Inclui, portanto, todas as experiências de aprendizagem planejadas e conscientes que tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, assim como as experiências de aprendizagens naturais (DAY, 1999 *apud* MARCELO, 2009).

Tal como escrito pela professora Pura Lúcia Oliver Martins (2006, p. 9), ao sistematizar e socializar seus saberes gerados na prática docente, mas também por meio de sua “experiência intensamente vivida e pensada”, “[a] teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e está só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

Esse aprendizado social, construído por meio da educação não formal e informal, quando em contato com a educação formal, é ressignificado pelas teorias da formação docente, possibilitando que a teoria emergja “molhada da prática vivida” (FREIRE, 2001, p. 264) e auxilie as futuras professoras e os futuros professores no desocultamento das teorias que se encontram nas suas práticas. A esse tripé formativo imprescindível ao trabalho docente, composto pela educação formal + não formal + informal, damos o nome de *múltiplas formações docentes*.

Reconhecer as múltiplas formações docentes é permitir que professoras e professores iniciem a dialogicidade de suas experiências formativas enquanto sujeitos do mundo, construtores de sua profissão, permitindo que acessem camadas mais profundas de interação consigo mesmas/mesmos, seu contexto sócio-histórico, seu trabalho de ensino e suas alunas e seus alunos, tal como Paulo Freire relata em sua experiência no povoado Porto Mont, na Ilha de São Tomé, no Golfo da Guiné, na África Ocidental. O professor participava do primeiro curso de formação para alfabetizadores, que conduziu para que as formandas e os formandos vivessem “a relação contraditória entre prática e teoria” enquanto interagiam num círculo de cultura com 25 participantes, sendo a diferença entre os grupos que “os participantes liam apenas o mundo enquanto os jovens a serem formados para a tarefa de educadores liam já a palavra também” (FREIRE, 2001, p. 263).

Os participantes do círculo de cultura estavam cientes de que se tratava de um trabalho de afirmação de educadores. Discutiui-se com eles antes sua tarefa política de nos ajudar no esforço de formação, sabendo que iam trabalhar com jovens em pleno processo de sua formação. Sabiam que eles, assim como os jovens a serem formados, jamais tinham feito o que iam fazer. [...] Jamais, contudo, haviam discutido uma codificação assim como jamais haviam tido a mais mínima experiência alfabetizando alguém. [...] Em cada tarde do curso com duas horas de trabalho com os 25 participantes, quatro candidatos assumiam a direção dos debates. Os responsáveis pelo curso assistiam em silêncio, sem interferir, fazendo suas notas. No dia seguinte, no seminário de avaliação de formação, de quatro horas, se discutiam os equívocos, os erros e os acertos dos candidatos, na presença do grupo inteiro, desocultando-se com eles a teoria que se achava na sua prática. Dificilmente se repetiam os erros e os equívocos que haviam sido cometidos e analisados. A teoria emergia molhada da prática vivida. Foi exatamente numa das tardes de formação que, durante a discussão de uma codificação que retratava Porto Mont, com suas casinhas alinhadas à margem da praia, em frente ao mar, com um pescador que deixava seu barco com um peixe na mão, que dois dos participantes, como se houvessem combinado, se levantaram, andaram até a janela da escola em que estávamos e olhando Porto Mont lá longe, disseram, de frente novamente para a codificação que representava o povoado: “É. Porto Mont é assim e não sabíamos” (FREIRE, 2001, p. 263-264).

Ao buscar a temática significativa para problematizar as codificações histórico-culturais daquele povoado, o professor utilizou a dialogicidade das experiências, tanto do grupo de formandas e formandos, que lia o mundo e a palavra, quanto do grupo de participantes, que apenas lia o mundo. Como elaborada em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), essa abordagem didática-dialógica permitiu que os sujeitos reconhecessem a realidade codificada na qual se encontravam imersos e relessem o lugarejo, cada qual com suas leituras possíveis, retirando a *opacidade* que cobria e encobria Porto Mont e construindo sua própria leitura decodificada, mas também uma nova leitura coletiva do seu local. “Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que haja dito: ‘É. Porto Mont é assim e não sabíamos’” (FREIRE, 2001, p. 264). Assim, a (re)descoberta do seu local se deu por meio dos saberes construídos por todas as dimensões da educação, sendo desenvolvida como saberes docentes para as formandas e os formandos pelas múltiplas formações docentes.

Nessa perspectiva e da mesma forma que Paulo Freire, Bell Hooks, enquanto professora, também entrelaça sua prática pedagógica às suas múltiplas formações docentes, ou seja, às suas

vivências educativas formais, não formais e informais, nos relatando como utilizou-se dessa dialogicidade formativa para moldar seus *paradigmas pedagógicos*. Por meio das suas leituras de mundo, Hooks (2017) cita a interação com atenção como fator gerador de entusiasmo e formador de *comunidades abertas de aprendizados*. Ao transformar a sala de aula em um espaço comunitário, desconstruindo a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela disciplina e valorizando de verdade a presença e a contribuição de cada aluna e aluno, a professora amplia sua comunicação e abrangência do pensamento transgressor através da interseccionalidade pedagógica anticolonialista, crítica e feminista.

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 parciaisidades 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, 2017, p. 20).

Dessa forma, a professora nos revela que suas múltiplas formações docentes, além de aproximá-la das suas alunas e dos seus alunos por meio da amplitude e diversificação das abordagens das temáticas em sala de aula, permitem que estas e estes se engajem com sua própria formação. Além disso, nessa mesma reflexão, Hooks revela que, por meio das múltiplas formações docentes, que originaram seu pensamento transgressor, pôde utilizar a interseccionalidade das temáticas como forte instrumento decolonial contra os sistemas de dominação.

Freire também apresenta em sua obra a perspectiva decolonial com valor pedagógico, conforme analisado por Penna (2014), na medida em que questiona os referenciais eurocêtricos ao fazer alusão à sobreposição entre a estrutura opressora colonial e a realidade dos países colonizados e dos oprimidos, aproximando sua pedagogia ao enfrentamento da *colonização do ser* e da *colonização cognitiva*, descritas por Quijano (2005) e Mignolo (2007). Segundo a autora, Freire aplica sua pedagogia como instrumento decolonial ao priorizar o raciocínio dialético, denunciar a mitologia da estrutura opressora e a consequente *autodesvalia* dos oprimidos, apresentar a revolução como única forma completa de luta por libertação, estruturar a educação libertadora por meio da superação da visão fatalista da realidade e do reconhecimento da possibilidade de sua transformação e promover a palavra e a linguagem como ação e práxis de pronunciamento, problematização e modificação do mundo (PENNA, 2014).

A dialogicidade de experiências possibilitadas pelas múltiplas formações docentes torna-se ainda mais relevante quando observamos que essas formações acabam sendo não apenas base da nossa prática docente inicial, mas também um forte instrumento para o trabalho de ensino decolonizado³, pois permitem a dialogicidade das experiências formativas dos sujeitos com o mundo e com sua profissão em construção.

No caso da formação docente, com materiais escolares reproduzindo conhecimentos colonizados, são justamente esses saberes das professoras e dos professores que são mobilizados como instrumentos de contextualização decolonial no trabalho de ensino, decolonizando-o, ilustrando e transgredindo esse reconhecimento de outras formas de saber também para suas alunas e seus alunos. Para essa construção, Oliveira e Candau (2010) apontam que a proposta de

³ Assumimos a exclusão do “s” assim como descrito por Catherine Walsh (2009): com o intuito de sinalizar a postura e atitude contínuas de transgredir, intervir, emergir e influenciar a luta contínua pela decolonialidade.

uma pedagogia decolonial, de emancipação epistêmica e de interculturalidade crítica, requer a coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento, a fim de superar os padrões epistemológicos hegemônicos da academia e afirmar novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

A formação de comunidades abertas de aprendizados em uma pedagogia decolonial, tal qual indicada pelas professoras Hooks e Candau e pelo professor Oliveira, presume o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e do que o professor Freire (1991) chama de *identidade cultural*. Assim, o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo e em si, forjado no contexto de seu meio, em sua origem social, sua identidade cultural (FREIRE, 1991). Isso significa respeitar a cultura dos sujeitos, que é a maneira pela qual os humanos se humanizam e criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística (CHAUÍ, 2000), que tem a ver diretamente com “a assunção de nós por nós mesmos” (FREIRE, 1996, p. 18).

Nesse aspecto, a formação docente que ignora o conflito entre forças que obstaculizam ou fortalecem a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos a essa assunção (FREIRE, 1996). Segundo a professora Vera Candau (2014, p. 34), “não se pode desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos”, muito menos dos questionamentos históricos feitos sobre esse contexto. Uma formação que ignora esses fatos deixa de ser uma formação democrática para futuras professoras e futuros professores também atuarem posteriormente como uma força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 1996).

Entretanto, embora fundamentais para o início do trabalho de ensino, por não serem considerados saberes academizáveis, os saberes oriundos das múltiplas formações docentes não são contemplados nos currículos de formação de professores⁴. Mas por quê? Segundo Miguel Arroyo (2011), o currículo de formação inicial docente é um território de disputa de poderes, pois protege conhecimentos hegemônicos e não permite a entrada de outros conhecimentos, mantendo verdades científicas que não coincidem com as verdades do real social, do vivido pelas professoras e pelos professores, pelas alunas e pelos alunos. Nessa disputa, “não há espaços para saberes dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gêneros, do campo, da periferia, que compõem as realidades latino-americanas” (MOURA, 2018, p. 221).

Porém, *que leitura do mundo é atualmente contemplada no processo de formação docente? Quais culturas e quais saberes são considerados “válidos” para que professoras e professores aprendam e realizem o trabalho de ensino? É possível reconhecermos esses saberes outros no currículo de formação docente inicial?*

O CURRÍCULO VIVO, VIVIDO E DECOLONIZADO

Decolonizar o trabalho de ensino envolve muitas camadas intra e interpessoais de reflexões e conflitos, inserindo-se em processos maiores, como questões sociais de classe, étnico-

⁴ Embora existam experiências bastante interessantes e que busquem contemplar experiências diversificadas durante a regulamentação de atividades formativas na flexibilização dos currículos de graduação e de ensino profissionalizante, como no caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que estamos analisando no grupo de pesquisa, essas atividades somente são consideradas válidas para integralização da carga prevista quando realizadas durante o período do curso, ou seja, a partir do momento em que as graduandas e os graduandos efetivam os seus registros acadêmicos.

raciais, de gênero, epistêmicas, políticas e científicas, e, dentro de cada uma dessas temáticas, ainda existem diversas camadas de profundidade e interseccionalidade.

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Assim como o que a professora Nilma Lino Gomes relata nesse trecho, a guerra para decolonizar o currículo da formação docente também implica em muitas batalhas sociais de classe, étnico-raciais, de gênero, epistêmicas, políticas, científicas e tantas outras; e, dentro de cada uma dessas temáticas, ainda existem diversas camadas em sobreposição. Entretanto, não devemos nos esquecer de enfrentá-la, nem por um segundo sequer, em nosso trabalho de ensino, pois essa será a tomada de consciência para uma educação realmente transgressora (HOOKS, 2017) e libertadora (FREIRE, 1967).

No entanto, *os currículos de formação docente permitem o reconhecimento e a assunção da identidade cultural das licenciandas e dos licenciandos? Como nos envolveremos novamente com as questões do currículo? Como abordar os objetos de conhecimento curriculares promovendo novos envolvimento com as relações decoloniais? Em camadas mais profundas dessa discussão, quais membros da sociedade “des-envolvem” esses conhecimentos da comunidade e quais os selecionaram e os colocaram nos currículos? Essas pessoas estão em nossa sociedade ou estamos importando conhecimentos “des-envolvidos” em detrimento dos nossos conhecimentos envolvidos?*

A construção imaginária sobre os saberes considerados *válidos* como saberes docentes tem raiz colonial, sendo herança da *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2007). De acordo com Moura (2018, p. 25), “as imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são [europeias]”. Pensar nesses reconhecimentos, tanto dos sujeitos quanto das possibilidades de reconhecimento dos saberes outros no currículo, requer desobediências epistêmicas (MIGNOLO, 2008) e docentes (MOURA, 2018), pois implica pensar *dentro* da formação docente as feridas abertas pela colonialidade *fora* da nossa profissão, ou seja, problematizar o que legitima/deslegitima os saberes docentes, ao mesmo tempo em que busca romper a racialização dos saberes e paradigmas distorcidos de conhecimento. Implica imaginarmos currículos de base epistemológica *outra*, ou seja, como novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e decoloniais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e não mais obedecer a currículos “pensados para outros sujeitos, com outras pedagogias” (ARROYO, 2011, p. 12).

Nesse sentido, decolonizar o reconhecimento dos saberes formalmente no currículo de formação docente contribuirá sobretudo para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme instituído nas Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que se inserem no contexto de conquistas das intensas mobilizações de movimentos sociais para construção de relações educacionais verdadeiramente democráticas e antirracistas no Brasil. Com olhares atentos, conforme sugerido pelas professoras Vanali e Kominek (2017), a universidade pode criar oportunidades de tematização, explicitação, correção e superação do racismo, sobretudo o institucional, por meio do acolhimento à diversidade nos ambientes acadêmicos.

Sobre esse acolhimento à diversidade, trazemos o exemplo dado pela professora Catherine Walsh (2019, p. 29) na Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas (UIN-PI), com a aplicação epistêmica e sociopolítica da interculturalidade no ambiente acadêmico, permitindo que os sujeitos apresentem e dialoguem suas cosmovisões para a construção de uma pluriversidade, ao mesmo tempo em que “o currículo os coloca em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental”.

Da mesma forma, a professora Selma Garrido Pimenta relata que, ao colocar alunas e alunos oriundos de diferentes cursos de licenciaturas em contato durante suas aulas, estas e estes percebem-se, enquanto professoras e professores, enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes do seu campo de conhecimento (PIMENTA, 1999). Ao proporcionar encontros de subjetividades, uma leitura de mundo se encontra com outras leituras de mundo, permitindo que se expandam.

Essa perspectiva intercultural crítica rompe a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, pois não fixa as pessoas em determinado padrão cultural, mas concebe as culturas como um processo contínuo de elaboração, de construção e reconstrução na história, promovendo a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade (CANDAU, 2008). Então, ao colocar diferentes sujeitos e/ou grupos culturais em inter-relação, articulando igualdade e diferença, ambas as propostas trazem um “multiculturalismo aberto e interativo” (CANDAU, 2014, p. 41), que acentua a interculturalidade em favor da construção de práticas educativas verdadeiramente democráticas.

Assim, ambas as experiências relatadas pelas professoras Walsh e Pimenta colocaram sujeitos em dialogicidade intercultural. No caso das professoras e dos professores em formação, essas experiências permitiram a dialogicidade de e para as múltiplas formações docentes, por meio do compartilhamento das experiências formativas dos sujeitos com o mundo e com sua profissão em construção. Esse contato também é sugerido pela professora Vera Candau (2014, p. 38) para uma reinvenção da escola por meio da transformação dos processos de formação inicial e continuada de professores:

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental. Em nossa atividade docente orientada à formação de educadores, temos proposto em várias ocasiões exercícios orientados a esta tomada de consciência. [...] A socialização entre os educadores dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de moção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas.

Acreditamos que o reconhecimento das múltiplas formações docentes de maneira institucionalizada poderá contribuir para construção desses momentos de construção de identidades, tanto dos sujeitos, enquanto professora e professor, mas também da identidade docente, com a ressignificação dos saberes docentes outros. Ao criarmos espaços de reposicionamento em relação ao outro, com seus saberes e enquanto sujeito em formação igual a nós, saímos da perspectiva etnocêntrica e construímos referenciais formativos semelhantes aos nossos, reconhecendo leituras de mundo que se aproximam das nossas (CANDAUI, 2014).

Esse currículo vivido, que é a base da nossa prática docente inicial, se torna, ao mesmo tempo, um forte instrumento intercultural para a formação e para o trabalho de ensino decolonizado, pois transformam nossos corpos em “zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira”, de onde podem “emergir outros discursos e outras formas de pensar” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 47). Esse contato dialógico de diferentes leituras de mundo, ampliando-as, compõe o que Achile Mbembe (2021) chamou de *sinfonia transdisciplinar*.

Essa aproximação de diálogos pode ajudar a superar os descompassos entre as demandas dos coletivos sociais, a educação básica e os currículos de formação docente, pois, de acordo com Arroyo (2012), sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas, pressionam para ser reconhecidos. Esse espaço curricular de reconhecimento de saberes outros ajudaria os sujeitos a *sacarem o jogo* da colonialidade. O trabalho de ensino pode ser decolonizado, por meio do que a professora Lélia Gonzalez (1984, p. 226) chama de “mancadas do discurso da consciência”: incluir, pela memória dos saberes, o que a consciência que se expressa no discurso dominante insiste em excluir, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade.

Faz-se necessário reavivar da memória saberes outros, para que a práxis pedagógica possa ser não apenas enxergada, como capacidade biológica de ser lida por meio das palavras, mas, também, vista, como escolha cultural de enxergarmos diferentes leituras de mundo. A multiculturalidade vira *texto* a ser lido e as leituras de mundo se aproximam em interculturalidade.

POR FIM... UM COMEÇO

Em hipótese alguma, essas reflexões devem ser compreendidas como a substituição da educação formal ou a exclusão de uma forma de pensar/saber em detrimento de outras, mas sim como a inclusão de outras e novas formas de pensar/saber que, embora possamos ressignificar individualmente, aprendemos coletivamente e que estas possam também ser (re)avaliadas e (re)alinhadas com as demandas sociais. Tal como a perspectiva sócio-interacionista, imortalizada na canção *Caminhos do coração* de Gonzaguinha (1982), que possamos compreender que dependemos sempre de *tanta, muita, diferente gente*, pois somos *marcas* das lições diárias de outras tantas pessoas.

Nessa perspectiva, se a prática formativa docente precisa estar viva e caminhando juntamente com as questões sociais, propomos uma visão integrativa dos saberes necessários para nossa formação, com o reconhecimento das múltiplas formações docentes como fundamentais para o trabalho de ensino inicial da carreira docente, além de forte instrumento para o trabalho de ensino decolonizado.

Os achados do primeiro momento dos nossos estudos apontaram para o estado do conhecimento do levantamento bibliográfico aqui apresentado, com destaque para Freire (1991,

1996, 2001), Hooks (2017), Walsh (2019), Pimenta (1999), Candau (2008, 2014), Arroyo (2011, 2012), Maldonado-Torres, (2020), Moura (2018), Sacristán (2017) dentre outros que aqui contribuem significativamente.

Parafraseando Chico Science (1994), propomos *organizar para desorganizar e desorganizar para reorganizar*, ou seja, propomos organizar os elementos comumente utilizados para o início do trabalho docente – as múltiplas formações docentes – que não são reconhecidos como tal, a fim de imaginar a desorganização do currículo e seus saberes coloniais; e, na mesma medida em que propomos a desorganização desse currículo colonial, propomos a reorganização da formação docente para o trabalho de ensino de forma decolonizada, enquanto tecnologia social para democratização dos saberes.

Convidamos as leitoras e leitores a pensarem conosco outras possibilidades, outros caminhos, outros saberes... Imaginemos a formação docente vivida por professoras e professores, formações docentes outras, por meio de currículos pensados por e para nós, de acordo com as verdades do nosso real epistêmico e do nosso local geográfico. Deixamos, então, uma última provocação para reflexão e continuidade deste texto: *é possível elaborarmos currículos a serem vividos e não apenas vencidos durante nossa formação docente?*

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm]. Acesso em: 3 fev. 2022.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm]. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm]. Acesso em: 05 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005]. Acesso em: 15 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33-41, 19 mar. 2014.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87, 10 fev. 2020. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-* -242332819]. Acesso em: 03 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. Entrevista concedida a Marcio D'Olne Campos. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-361, mai./ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf]. Acesso em: 02 set. 2021.

GONZAGUINHA. Caminhos do Coração. In: GONZAGUINHA. Caminhos do Coração [CD]. Brasil: EMI-Odeon, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MARANDINO, Martha. **Educação Não Formal** - Profa. Dra. Martha Marandino. [S. l.: s. n.], 11 maio 2020. 1 vídeo (1 h 12 min 7 s). Publicado pelo canal QuiCiência - IQB/UFAL. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=HzgER7CNGXI>]. Acesso em: 09 jul. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, [S. l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MBEMBE, Achille. **O Mundo de Joelhos** - Achille Mbembe entrevistado por Iman Rappeti - Legendado. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 h 36 min 38 s). Publicado pelo canal Flup RJ. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=3mWNaTYptB8&t=12s>]. Acesso em: 31 jul. 2021.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Presidência da República, 2018.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNA, Camilla. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **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. 93-126.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCIENCE, Chico. Da lama ao caos. In: SCIENCE, Chico; NAÇÃO ZUMBI. **Da lama ao caos** [CD]. Recife: Chaos, 1994.

VANALI, Ana Christina; KOMINEK, Andrea Maila Voss. A missão social da UTFPR desde sua fundação e os silêncios quanto às desigualdades raciais. **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**, Curitiba, v. 3, p. 147-159, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 56-39, jan./jul. 2019.

Submetido em: maio de 2022

Aprovado em: agosto de 2022