



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RICARDO ALISSON CARVALHO SILVA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA  
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

**Mariana - MG**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RICARDO ALISSON CARVALHO SILVA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA  
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação — Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Instituições e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Mariana – MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586f Silva, Ricardo Alisson Carvalho  
Formação inicial de professores [manuscrito]: elementos para uma  
pedagogia decolonial / Ricardo Alisson Carvalho Silva. - 2023.  
106 f.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.  
Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia decolonial. 3. Pensamento  
decolonial. 4. Pedagogia crítica. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Universidade  
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 371.13(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Ricardo Alisson Carvalho Silva**

### **Formação Inicial de Professores: Elementos para uma Pedagogia Decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 18 de abril de 2023.

#### Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. José Eustáquio Romão - Membro Externo Titular - Universidade Nove de Julho  
Prof. Dr. José Enrique Cortez Sic - Membro Externo Titular - Universidade San Carlos de Guatemala

O Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 15/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/05/2023, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0528910** e o código CRC **412C1DCB**.

## EPÍGRAFE

*A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

*Eduardo Galeano*

*Aos companheiros e companheiras de ofício que  
se encontram, cotidianamente, no chão da escola  
e ajudam por meio da educação a construir  
outros mundos possíveis.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que por múltiplos caminhos, conduziu-me até aqui;

Ao Prof. Dr. e Orientador José Rubens Lima Jardimino, pela seriedade, leveza e sapiência na orientação da pesquisa;

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, pelas valiosas contribuições dadas na qualificação;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Nunes, pela calorosa acolhida na UFOP, quando cursei uma Disciplina Isolada, ministrada pela mesma;

À Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Couto e Souza (*in memorian*), por ter me oportunizado dois anos de muitos aprendizados, na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental I;

À Prof.<sup>a</sup> Celismar Pereira, que na adolescência me conduziu pelos caminhos literários da língua portuguesa, provocando em mim uma paixão pela literatura;

Ao Prof. Genilson Ribeiro, que por meio das aulas de história, no ensino médio, me possibilitou compreender o processo dialético da história;

À Prof.<sup>a</sup> Ormy, que no magistério me “apresentou” Paulo Freire e, desde então, “o levo” em minhas reflexões e utopias pedagógicas;

Ao Prof. Dr. Welinton Cesco (*in memorian*), que me fez “mergulhar nas águas profundas” da filosofia, onde aprendi o equilíbrio necessário entre o sonho, a realidade e o possível;

Aos companheiros de ofício da Escola Municipal Sebastião Francisco de Ávila e Escola Municipal Promorar, que contribuíram de modo direto e indireto para a conquista desse sonho;

À meu pai (*in memorian*) e minha mãe, por acreditarem na relevância da escola à formação de uma pessoa;

À minha amada esposa Vilma, companheira, que nos momentos árdus da pesquisa compreendeu e respeitou minhas demandas acadêmicas;

Aos meus amados filhos: Theo, Sophie e Pietra, que sem saberem, renovavam, dia a dia, minhas energias vitais com seus abraços, brincadeiras e sorrisos;

Aos colegas da academia: Ana Mendes e Armânio, cuja convivência, ainda que distante, foi fonte de diversos aprendizados;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FOPROFI/CNPQ/UFOP, pelos desafios, alegrias e aprendizados acadêmicos compartilhados.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar dimensões constitutivas dos cursos de formação inicial de professores nas universidades UFMG, a qual oferta o curso Formação Intercultural para Educadores Indígenas, e a UFPA, cuja oferta o curso Educação do Campo, buscando analisar aspectos que os remetessem à emergência de uma “Pedagogia Decolonial”. Em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se: investigar os indícios e traços decoloniais presentes nos cursos de formação inicial de professores; Identificar e analisar os elementos decoloniais presentes nas estruturas curriculares, nas ementas de cada disciplina e suas referências bibliográficas e nos PPPs dos cursos pesquisados; Apresentar os elementos indicadores de uma “Pedagogia Decolonial” existentes nos cursos pesquisados; Refletir à luz do pensamento decolonial pedagógico a consistência dos possíveis indícios. Para consecução da pesquisa se utilizou como referência básica os teóricos da Rede Modernidade/Colonialidade, entre eles, Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Dussel, Palermo, Walsh e outros. Utilizou-se, também, o arcabouço teórico de Paulo Freire, revelando o quanto seu pensamento está implicado nessa pedagogia Outra que se contrapõe a pedagogia moderna e que tem sido denominada de “Pedagogia Decolonial”. A metodologia utilizada para atingir o objetivo da pesquisa foi a pesquisa qualitativa utilizando-se um *corpus* documental. Para esta pesquisa documental utilizou-se como abordagem teórico-metodológico a Análise de Conteúdos de Lawrence Bardin (2008) para o tratamento analítico dos documentos selecionados utilizou-se como indicadores para a pesquisa: a) Reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos; b) Pedagogia da Alternância; c) Temas geradores; d) Valorização do corpo; e) Reconhecimento das memórias coletivas; f) Valorização da terra; g) Compartilhamento dos processos decisórios e das atividades; h) Processos avaliativos democráticos; i) Existência de autores do Sul Global nas referências bibliográficas. Os achados da pesquisa sinalizam que os cursos apresentam em seu *corpus* documental contrapontos relevantes que subvertem a pedagogia hegemônica moderna colonial eurocêntrica, ou seja, revelam traços de uma “Pedagogia Decolonial”. Porém, encontra-se aspecto que demonstrou reproduzir-se a colonialidade do saber nas referências bibliográficas, as quais privilegiam fortemente os autores do Norte Global em detrimento dos autores do Sul Global. Como desafio aponta-se: a necessidade de pesquisar, se na prática, os elementos de uma “Pedagogia Decolonial” encontrados se fazem presentes. E, se é possível fazer o giro pedagógico rumo a uma “Pedagogia Decolonial” a partir de uma proposta pedagógica de formação inicial de professores que tem como referenciais teóricos, majoritariamente, autores do Norte Global.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Pensamento Decolonial, “Pedagogia Decolonial”.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las dimensiones constitutivas de los cursos de formación inicial de profesores en las universidades UFMG, que ofrecen el curso de Formación Intercultural para Educadores Indígenas, y UFPA, que ofrecen el curso Campo Educação, buscando analizar aspectos que los refieren al surgimiento de una “Pedagogía Decolonial”. En cuanto a los objetivos específicos, se pretendió: investigar los signos y rasgos decoloniales presentes en los cursos de formación inicial docente; Identificar y analizar los elementos decoloniales presentes en las estructuras curriculares, en los programas de cada disciplina y sus referencias bibliográficas y en los PPP de los cursos investigados; Presentar los elementos indicativos de una “Pedagogía Decolonial” existente en los cursos encuestados; Reflejar a la luz del pensamiento pedagógico decolonial la consistencia de las posibles evidencias. Para llevar a cabo la investigación se utilizó como referente básico a los teóricos de la Red Modernidad/Colonialidad, entre ellos Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Dussel, Palermo, Walsh y otros. También se utilizó el marco teórico de Paulo Freire, revelando cuánto su pensamiento está involucrado en esta Otra pedagogía que se opone a la pedagogía moderna y que ha sido denominada “Pedagogía Decolonial”. La metodología utilizada para lograr el objetivo de la investigación fue la investigación cualitativa utilizando un corpus documental. Para esta investigación documental se utilizó como abordaje teórico-metodológico el Análisis de Contenido de Lawrence Bardin (2008) Para el tratamiento analítico de los documentos seleccionados se utilizaron los siguientes indicadores de la investigación: a) Reconocimiento de múltiples formas de conocimiento; b) Pedagogía de la Alternancia; c) Generación de temas; d) Valorización del cuerpo; e) Reconocimiento de memorias colectivas; f) Valoración de terrenos; g) Compartir procesos y actividades de toma de decisiones; h) Procesos de evaluación democrática; i) Existencia de autores del Sur Global en las referencias bibliográficas. Los hallazgos de la investigación indican que los cursos presentan en su corpus documental relevantes contrapuntos que subvierten la hegemónica pedagogía eurocéntrica colonial moderna, es decir, revelan rastros de una “Pedagogía Decolonial”. Sin embargo, hay un aspecto que demuestra la reproducción de la colonialidad del saber en las referencias bibliográficas, que favorece fuertemente a los autores del Norte Global en detrimento de los autores del Sur Global. Como desafío, se señala: la necesidad de investigar, si en la práctica, están presentes los elementos de una “Pedagogía Decolonial” encontrada. Y, si es posible realizar el giro pedagógico hacia una “Pedagogía Decolonial” a partir de una propuesta pedagógica de formación inicial docente que tenga como referentes teóricos, en su mayoría, autores del Norte Global.

Palabras clave: Formación inicial docente, Pensamiento Decolonial, “Pedagogía Decolonial”.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the constitutive dimensions of the initial teacher training courses at the UFMG universities, which offer the Intercultural Formation course for Indigenous Educators, and UFPA, which offer the Campo Educação course, seeking to analyze aspects that refer them to the emergence of a “Decolonial Pedagogy”. Regarding the specific objectives, it was intended to: investigate the signs and decolonial traits present in initial teacher training courses; Identify and analyze the decolonial elements present in the curricular structures, in the syllabi of each discipline and their bibliographical references and in the PPPs of the researched courses; Present the indicative elements of a “Decolonial Pedagogy” existing in the surveyed courses; Reflect in the light of pedagogical decolonial thinking the consistency of possible evidence. To carry out the research, the theorists of the Modernity/Coloniality Network were used as a basic reference, including Quijano, Mignolo, Grosfoguel, Dussel, Palermo, Walsh and others. Paulo Freire's theoretical framework was also used, revealing how much his thinking is involved in this Other pedagogy that opposes modern pedagogy and which has been called “Decolonial Pedagogy”. The methodology used to achieve the objective of the research was qualitative research using a documentary corpus. For this documentary research, Lawrence Bardin's Content Analysis (2008) was used as a theoretical-methodological approach. For the analytical treatment of the selected documents, the following indicators were used for the research: a) Recognition of multiple forms of knowledge; b) Pedagogy of Alternation; c) Generating themes; d) Valorization of the body; e) Recognition of collective memories; f) Land valuation; g) Sharing decision-making processes and activities; h) Democratic evaluation processes; i) Existence of authors from the Global South in the bibliographic references. The research findings indicate that the courses present in their documentary corpus relevant counterpoints that subvert the hegemonic modern colonial Eurocentric pedagogy, that is, they reveal traces of a “Decolonial Pedagogy”. However, there is an aspect that demonstrated the reproduction of the coloniality of knowledge in the bibliographical references, which strongly favor authors from the Global North to the detriment of authors from the Global South. As a challenge, it is pointed out: the need to research, if in practice, the elements of a “Decolonial Pedagogy” found are present. And, whether it is possible to make the pedagogical turn towards a “Decolonial Pedagogy” based on a pedagogical proposal for initial teacher training that has as theoretical references, mostly, authors from the Global North.

Keywords: Initial teacher training, Decolonial Thinking, “Decolonial Pedagogy”.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CLACSO – Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EDUCAMAZÔNIA – Educação, Sociedade e Meio Ambiente
- FALE-UFMG – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
- FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas
- FOPROFI – Grupo de Pesquisa: Formação e Profissão Docente
- FORECAT – Fórum Regional de Educação do Campo 10 da Região Tocantina
- FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IEF – Instituto Estadual de Floresta
- LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- PIEI-MG – Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PROEX-UFMG – Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais
- PROJOVEM/CAMPO – Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo
- PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- RM/C – Rede Modernidade/Colonialidade

RME – Rede Municipal de Ensino

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMEDs – Secretarias Municipais de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNEMATER – Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases Legais do curso Educação do Campo da UFPA.....	25
Quadro 2 – Organização Curricular do curso Educação do Campo da UFPA.....	29
Quadro 3 – Política de Extensão do curso Educação do Campo da UFPA .....	31
Quadro 4 – Bases Legais do curso FIEI da UFMG.....	40
Quadro 5 – Processo Seletivo do curso FIEI da UFMG.....	42
Quadro 6 – Quadro Resumo do Núcleo Comum do curso FIEI da UFMG.....	48
Quadro 7 – Fontes Documentais dos cursos Educação do Campo da UFPA e FIEI da UFMG.....	49
Quadro 8 – Categorias para Análise Documental .....	52
Quadro 9 – Membros da Rede Modernidade/Colonialidade.....	56
Quadro 10 – Dissertações embasadas no Pensamento Decolonial.....	74
Quadro 11 – Teses embasadas no Pensamento Decolonial.....	76

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. O “LOCUS” INVESTIGATIVO E O ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	22
1.1. UFPA: Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	23
1.2. UFMG: Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas.....	36
1.3. Elementos de proposição para uma análise documental .....	49
2. PERSPECTIVA TEÓRICA: DO PENSAMENTO DECOLONIAL À “PEDAGOGIA DECOLONIAL” .....	53
2.1. O pensamento pedagógico decolonial no Brasil: Uma revisão da literatura.....	74
3. ANÁLISE DOS DADOS E AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE À UMA “PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS .....	101

## INTRODUÇÃO

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

Para estudiosos da área, vive-se não uma época de mudanças, mas uma mudança de época. De acordo com Santos (2000), a rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo presente uma característica nova: a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria, isto é, quando se começa a compreender o objeto de estudo escolhido, a realidade muda e o instrumental teórico fica limitado para compreendê-lo, demandando novas buscas teóricas.

Os tempos mudaram e o pensamento pedagógico no Brasil continua norteado pelo paradigma moderno de base colonizadora. A partir desse paradigma, encontram-se pesquisadores que denunciam um esgotamento do modelo pedagógico vigente, entre eles, Imbernón (2011) afirma que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante, desde o século XIX, de mera transmissão de conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática e plural, onde tem predominado, cada vez mais, a diversidade. Para Garcia (2009), uma das formas de inovar a profissão docente é repensar os modelos de formação do professorado, seja ela inicial ou continuada, as quais devem estar sempre articuladas.

Segundo Nóvoa (2021), a escola precisa passar por uma metamorfose para estar condizente com os novos tempos, caso contrário, ela se desintegrará enquanto sistema, cuja hegemonia dura há aproximadamente 150 anos.

Rechaçar o pensamento pedagógico colonialista, que tem norteado há séculos a educação brasileira, não é tarefa simples. Porém, acredita-se ser necessário e urgente. A questão que se apresenta como crucial é que a saída desse esgotamento do modelo

educacional moderno passa necessariamente pela construção de um paradigma Outro. Nesse sentido, o pensamento <sup>1</sup>decolonial tem se revelado um horizonte promissor e a partir do qual se vislumbram as denominadas “Pedagogias Decoloniais”. É o que tem sido defendido na pesquisa em questão.

O interesse pela presente pesquisa começou a ser esboçado quando fui diretor de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Bela Vista de Minas (MG) no período de 2002 a 2014. Naquele momento, ao sair da atuação restrita do espaço-tempo de uma sala de aula, percebi as limitações do paradigma pedagógico moderno para lidar com uma concepção de escola, de ensino-aprendizagem, de processos avaliativos, de um alunado cuja marca é a diversidade, entre outras questões, para contribuir com as mudanças sociais necessárias, rumo a uma sociedade inclusiva e plural, assentada em bases democráticas.

Tal motivação foi ainda mais aguçada a partir do ano de 2014, quando comecei a atuar como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de João Monlevade (MG). Nesse período foram os momentos de planejar a formação em serviço com o grupo de docentes, quando me deparei com o Pensamento Decolonial Pedagógico, abordagem teórica acerca da educação, até então, desconhecida por mim.

Na ocasião, já tinha tido contato com a produção teórica do filósofo<sup>2</sup> e educador Paulo Freire, no curso técnico em magistério nos anos 1995 e 1996. Neste curso passei um semestre estudando a obra *Pedagogia do Oprimido* (2000). Outro momento de estudo do pensamento freiriano foi vivenciado na graduação em filosofia. Como requisito do curso produzi um TCC intitulado “O diálogo filosófico na educação”, Freire, Sócrates e Buber foram meus interlocutores principais. Entretanto, somente mais tarde pude compreender os vieses decoloniais do pensamento filosófico-pedagógico de Freire, como aponto à frente.

Na graduação em pedagogia, também me deparei com a obra freiriana, pois tive a

---

<sup>1</sup> “Termo cunhado por Catherine Walsh, a qual explica o seu significado da seguinte maneira: Suprimir o “s” [descolonial] é opção minha. Não é promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar una distinção com o significado em espanhol do “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Quer dizer, a passar de um momento colonial a um não colonial, como que fosse possível que seus padrões e suas pegadas deixem de existir. Com este jogo linguístico, intento por em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas”. WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re)sistir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

<sup>2</sup> Sobre esse assunto veja LIMA-JARDILINO, Jose Rubens. (2008): ‘Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade e a universalidade do seu pensamento. en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp.40 -56. Accesible en: [https://www.researchgate.net/publication/40426729\\_Paulo\\_Freire\\_filosofo\\_pedagogo\\_e\\_cientista\\_social\\_Singularidade\\_e\\_a\\_universalidade\\_do\\_seu\\_pensamento](https://www.researchgate.net/publication/40426729_Paulo_Freire_filosofo_pedagogo_e_cientista_social_Singularidade_e_a_universalidade_do_seu_pensamento) [accessed Mar 15 2023].

oportunidade de participar de um grupo de iniciação científica, na qual um dos focos era o pensamento freiriano. Participei dois anos desse grupo, aprofundando-me nas veredas do pensamento pedagógico de Freire.

Hoje, distante dos percursos formativos supracitados, percebo que as leituras do pensamento pedagógico freiriano foram cruciais para o início de minha compreensão acerca do pensamento decolonial pedagógico; Pois, conforme Walsh (2013), em Freire encontramos elementos de uma “Pedagogia Decolonial”.

A partir de então, decidi construir as condições teóricas necessárias para ingressar no mestrado com o objetivo de pesquisar, por meio de bases científicas, o pensamento decolonial pedagógico. Assim sendo, em 2019 comecei a fazer parte do grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI) da Universidade Federal de Ouro Preto (MG), sob a coordenação do professor Dr. José Rubens Lima Jardimino e da professora Dr<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes. A participação nesse grupo foi fundamental para que eu pudesse refinar meu itinerário investigativo acerca do pensamento decolonial pedagógico e construir o projeto de pesquisa para concorrer, no ano de 2021, no processo seletivo de ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE-UFOP).

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

Conforme assinala Grosfoguel (2007), o conhecimento tornou-se indispensável no processo de subordinação e subalternização do Outro colonizado. A colonialidade, para além do colonialismo, se fez presente na mentalidade do colono e, como consequência, no seu modo de ver e pensar a si mesmo e de estruturar suas diferentes dimensões da vida entre as quais se situa o pensamento pedagógico que está enraizado na excludente racionalidade moderna.

Pensar a educação escolarizada discutindo as bases teórico-metodológicas que norteiam o pensamento pedagógico brasileiro tem sido uma tarefa recorrente nesse limiar do século XXI. Sabe-se que, o projeto de país que se almeja construir capaz de atender as demandas desse novo século depende, entre outros fatores, dos processos educativos concretizados em diferentes instituições escolares espalhadas pelo país afora.

Neste contexto, as categorias analíticas do pensamento decolonial e seus

desdobramentos teórico-metodológicos pedagógicos têm se apresentado como veredas promissoras para pautar novas rotas pedagógicas comprometidas com um novo projeto de ser humano e de sociedade para além do cânone moderno. Uma “Pedagogia Decolonial” transforma-se num instrumento potente de resistência e luta mediante o império cognitivo implementado pela modernidade colonial eurocêntrica (SANTOS, 2019).

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

Ressalta-se que a presente pesquisa não teve a intenção de negar a herança positiva deixada pela modernidade, acima de tudo da modernidade crítica, que aborda as relações entre educação e sociedade, reflexões apontadas nos trabalhos de (ALTUHUSSER, 1983), (BOURDIEU E PASSERON, 1975), (BOURDIEU, 1999), (SILVA, 1992), (APPLE, 1989), (GIROUX, 1983, 1986, 1987, 1988), (SAVIANI, 1983), (FORQUIN, 1993), (SANTOMÉ, 1995), (FOUCAULT, 2014), (MARX *apud* MANACORDA, 1991) e tantos outros que fizeram uma crítica radical às dimensões estruturantes do pensamento educacional moderno, mas ainda assim o fizeram a partir do paradigma moderno, sem levar em consideração outras epistemes fora do cânone moderno. O que se busca, em última instância, é a pluralidade epistemológica em que os diferentes saberes de diversas tradições sejam reconhecidos e legitimados (SANTOS, MENESSES, 2010). A convergência desses saberes nos habilita a lidar melhor com os desafios que nos acometem no campo social, político, educacional, cultural etc.

Nesta perspectiva, acredita-se que um significativo passo rumo à construção de outros arranjos educativos que se contrapõem à lógica pedagógica hegemônica colonialista passa, necessariamente, pelos cursos de formação inicial de professores. Contudo, observa-se, grosso modo, que os cursos de formação inicial para professores têm sido marcados por essa racionalidade moderna colonial. Uma colonialidade que tem atravessado o tempo para além da extinção do colonialismo (QUIJANO, 2005) e se faz presente nas estruturas curriculares, pedagógicas, temporais, espaciais etc. dos cursos de formação de professores.

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

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

A hipótese inicial foi de que ambos os cursos, por suas temáticas e tendo como foco formativo de sujeitos de comunidades oprimidas e secundarizadas na sociedade brasileira (trabalhadores do campo e povos originários), apresentariam elementos de uma pedagogia decolonial em sua constituição organizacional, contribuindo para um novo perfil profissional docente.

A partir da questão-problema, teve-se como objetivo geral da pesquisa analisar dimensões constitutivas dos cursos de formação inicial de professores, nas universidades pesquisadas que remetesse à emergência de uma “Pedagogia Decolonial”. E, em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se: investigar os indícios e traços decoloniais presentes nos cursos de formação inicial de professores; Identificar e analisar os elementos decoloniais presentes nas estruturas curriculares, nas ementas de cada disciplina e suas referências bibliográficas e nos PPPs dos cursos pesquisados; Apresentar os elementos indicadores de uma “Pedagogia Decolonial” existentes nos cursos pesquisados; Refletir, à luz da literatura pedagógica decolonial, a consistência dos possíveis indícios.

A pesquisa está organizada e estruturada da seguinte forma: No capítulo 1 apresenta-se uma descrição minuciosa do campo investigativo, isto é, o curso Educação do Campo da UFPA e o curso Formação Intercultural para Educadores Indígena da UFMG, os quais são caracterizados detalhadamente. Em seguida apresenta-se a base metodológica sobre a qual a pesquisa está assentada.

No capítulo 2 é abordado o pensamento decolonial, sua origem, seus desdobramentos conceituais e seu viés pedagógico, sobretudo no contexto educacional brasileiro. Ainda no mesmo capítulo, apresentam-se as produções acadêmicas que dialogam com a temática da pesquisa, ou seja, sobre a formação de professores numa perspectiva decolonial.

No capítulo 3 faz-se uma minuciosa apresentação dos elementos de uma “Pedagogia Decolonial” encontrados nos documentos com base nas categorias formuladas e, ao mesmo tempo, o autor da pesquisa reflete acerca dos achados à luz da literatura decolonial, revelando o quanto o arcabouço teórico do filósofo e pedagogo Paulo Freire é indispensável para a

construção de uma “Pedagogia Decolonial”.

E, por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa a partir da análise do *locus* investigativo.

## 1. O “LOCUS” INVESTIGATIVO E O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A escolha da pesquisa nas universidades citadas foi feita a partir das motivações a seguir: Em primeiro lugar, por se tratar de duas universidades públicas do país e que, por serem espaços institucionais públicos pressupõem, *a priori*, serem espaços-tempos plurais abertos às novas demandas para os processos de formação inicial de professores oriundas daquilo que se tem denominado de uma “Pedagogia Decolonial”.

Em segundo lugar, por serem duas universidades localizadas em regiões distintas, cada uma com suas peculiaridades e características regionais próprias o que permitiu uma visão alargada e comparativa na análise das marcas decoloniais presente nos processos formativos dos cursos em questão.

Em terceiro lugar, por se tratar de dois cursos cujo foco é formar professores que trabalharão com povos que, historicamente, foram subjugados, invisibilizados, considerados primitivos e, portanto, objetos das lógicas colonizadoras da mentalidade modernizadora eurocêntrica.

Nesta perspectiva, a pesquisa nessas instituições, por meio dos cursos supracitados, revelou marcas dessa episteme pedagógica Outra fundamentada no pensamento decolonial.

Acredita-se que a pesquisa em questão é relevante dado o contexto em que se encontra os problemas vivenciados pela educação, sendo que tais questões remetem à uma reflexão sobre a formação inicial dos professores para além da teoria pedagógica moderna, buscando nos pressupostos do pensamento pedagógico decolonial novas possibilidades de compreender e apontar soluções para os problemas.

Em última instância, considera-se que esta pesquisa é de suma importância para o mundo acadêmico, pois poderá contribuir na discussão acerca das configurações dos cursos voltados para a formação inicial de professores.

## 1.1 Universidade Federal do Pará – Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O estudo em questão teve como um dos focos de seu olhar investigativo a Educação do Campo no Estado do Pará, ofertado pela Universidade Federal do Pará. O curso é desenvolvido no *Campus* de Abaetetuba, que compreende os municípios de Acará, Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju. Apresenta-se em linhas gerais as características que foram mais pertinentes à realização da pesquisa.

O *Campus* de Abaetetuba tem aproximadamente duas décadas acumuladas de contribuição na formação de professores que atuam nas licenciaturas de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol), Pedagogia e Matemática, além de um curso de Engenharia Industrial. Desenvolveu uma experiência na Pedagogia da Alternância, com o curso Pedagogia das Águas desenvolvido com os ribeirinhos do município de Abaetetuba. Curso este conveniado com o INCRA/PRONERA, além de desenvolver programas de extensão universitária e projetos de pesquisa. Ao iniciar a oferta da licenciatura plena em Educação para o Campo, A UFPA teve por objetivo:

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

Por se tratar de uma experiência original do Estado do Pará, o *Campus* de Abaetetuba, para implementação do curso Educação do Campo, “...procurou articular-se com os Movimentos Sociais, Fórum Estadual de Educação do Campo e Fórum Regional de Educação do Campo do Baixo Tocantins, bem como manter em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, um diálogo com a Universidade Federal do Pará, e com Programas como o Projovem Campo – Saberes da Terra, PRONERA, Educamazônia” (*id., ibid*, p.5), dentre outros a fim de fortalecer ações para a continuidade de programas dessa natureza com a participação dos beneficiários.

A configuração do curso partiu do princípio de que:

A formação dos professores de nível superior deve tentar articular teoria e prática e,

sobretudo considerar os saberes individuais e locais dos sujeitos que chegam à universidade conforme apresenta a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior e Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (UFPA, 2009, p. 05).

A partir desses pressupostos, o *Campus* Universitário de Abaetetuba, por meio de um grupo de professores em parceria com a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia elaboraram o projeto pedagógico para o curso de licenciatura plena em Educação do Campo, cuja estrutura curricular tenta contextualizar os conhecimentos a serem desenvolvidas em torno de oito etapas formativas, as quais

Se articulam com o mundo de trabalho na perspectiva de lidar tanto com conhecimentos práticos quanto para compreender a conjuntura política, cultural, social e econômica da região, e assim estar alinhado às exigências das Diretrizes Curriculares da escola do Campo, desenvolvendo suas atividades centradas na formação integral do ser humano, na qualificação profissional e na organização comunitária, valorizando os laços familiares, herança cultural e o resgate da cidadania (UFPA, 2009, p. 06).

É importante destacar o caráter altamente formativo das dimensões focalizadas como eixo estruturante do curso.

Constata-se, por meio das fontes documentais, que a criação do curso Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), emergiu a partir de múltiplos movimentos e inquietações de diferentes instituições da sociedade civil organizada e de tensões sócio-políticas com o Estado. De acordo com fontes oficiais o curso nasceu

De um conjunto de reflexões realizadas na época no Fórum Regional de Educação do Campo 10 da Região Tocantina II – FORECAT – um espaço democrático composto pelas entidades dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTEPP -, Instituições de Ensino e Pesquisa, órgãos de Governo Estadual, as SEMEDs e as Secretarias de Agricultura dos municípios envolvidos. – que tem como objetivo principal pensar e construir políticas Públicas de educação e formação permanente do homem do campo, estruturadas a partir da dinâmica da Agricultura Familiar e de seus empreendimentos solidários (UFPA, 2009, p. 09).

Assim, após a articulação dessas diferentes esferas envolvidas, buscou-se caminhos alternativos de políticas sociais que fossem capazes de responder aos desafios colocados para as populações que resistem, lutam e sobrevivem no campo, em meio a um processo histórico brutal de exploração, exclusão e subalternização.

O curso Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se nas seguintes bases legais:

## Quadro 1

### Bases Legais

BASES LEGAIS	
1	BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:Senado Federal, 1988.
2	BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, v.único, p. 207, 2005.
3	BRASIL. Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXIX – n° 7 – Brasília DF.
4	BRASIL. Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;
5	BRASIL. Parecer CNE/CP nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
6	BRASIL. Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de Junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
7	BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2005, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.
8	BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disciplina obrigatória/optativa de Libras.
9	BRASIL. Edital nº 9, de 29 de abril de 2009 CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO, a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) do Campus Universitário de Abaetetuba (CUA/UFPA).
10	BRASIL. RESOLUÇÃO N. 4.046, DE 30 DE SETEMBRO DE 2010, aprova a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Abaetetuba

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso

#### A) Aspectos gerais do curso

O curso está abrigado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias do *Campus* de Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins, com as suas atividades sendo desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba e no Centro Educacional de Ensino Básico Otto Gomes de Lima, na cidade de Moju, onde são realizadas todas as atividades obrigatórias do mesmo. Os benefícios decorrentes de sua alocação na unidade estão no tratamento em que o *Campus* tem dado à questão da Educação do Campo.

O curso é diurno e se articula em dois momentos que se complementam. São eles:

No Tempo Universidade as atividades pedagógicas curriculares e extra-curriculares serão desenvolvidas no Campus Universitário de Abaetetuba. Serão aproximadamente 30 dias com 8 horas diárias de atividades pedagógicas no período intensivo. No Tempo Comunidade as atividades serão desenvolvidas no espaço de moradia e/ou de trabalho dos estudantes bem como nas Escolas Públicas. (UFPA, 2009, p. 11)

O formando em Licenciatura em Educação do Campo será habilitado para atuação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento, a saber: Ciências Naturais, Linguagem: Códigos e suas Tecnologias ou Matemática. Com duração de 4 anos, distribuídos em 8 semestres letivos, com a carga horária total de 3.400 horas.

Conforme se pode constatar, a educação do campo tem respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico. No artigo 28 da Lei n 9.394/96 da LDB, está estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos às peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural.

Além disso, o Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “...inovam em diferentes artigos sobre organização da escola, trato com o conhecimento e com a prática pedagógica, salvaguardando para as populações do campo uma educação emancipatória, associada às soluções exigidas à qualidade social dos povos do campo para um novo desenvolvimento” (*id., ibid.*, p. 13).

Quanto aos seus princípios teórico-metodológicos o curso tem como objeto a formação de professores para as escolas do campo, enfocando o trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tomando-se como referência as proposições do documento —Licenciatura (plena) em educação do campo da Coordenação Geral de educação do campo/SECAD, a seguir são listados alguns princípios e alicerces básicos dessa proposição:

- a) Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.
- b) Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. (UFPA, 2009, pp.14-19)

Além disso, a formação e titulação ofertadas objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar e buscam viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir.

Nota-se, também, que a relação escola e comunidade são concebidos como tempos/espacos para construção e avaliação de saberes. Buscar superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. Observa-se ainda a equidade de gênero em todas as instâncias da formação

Observa-se que os princípios teóricos metodológicos apresentam perspectivas inovadoras, no sentido de pensar a formação inicial de professores para um público cujo efeitos perversos da colonialidade são ainda mais visíveis e potencializados pela problemática interna do Brasil, pois o que se nota é que “[...] na maioria das vezes, os programas e projetos são pensados por uma “elite culta em gabinetes”, sem conhecimento das realidades locais imediatas ou regionais [...], não condizente com as reais condições sociais e políticas dos trabalhadores” (BRANDÃO, 2006, p. 41).

De acordo com os documentos oficiais, o objetivo geral do curso é:

Formar educadores para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, nas áreas de Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias, assim como para atuarem na gestão dos processos educativos na escola do campo e no seu entorno, participando ativamente da organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento (UFPA, 2009, p. 19).

E, para buscar implementar o objetivo geral, são apresentados, no mesmo documento, os objetivos específicos entre os quais destacam-se, *a priori*:

- a) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo;
- b) Favorecer aos futuros educadores, o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática docente, fortalecendo a sua formação numa perspectiva prático-reflexiva, através de estágios, monitorias, e outras atividades pedagógicas, onde possam exercitar a prática docente, numa perspectiva de articulação entre teoria e prática (UFPA, 2009, pp. 19-20).

O perfil dos/das ingressantes se caracteriza da seguinte forma: “Professores efetivos em exercício nos sistemas públicos de ensino que atuam nas escolas rurais e não têm habilitação legal para a função (Licenciatura) e residam no campo; educadores que têm

experiência e/ou atuam em educação do campo; Jovens e adultos das comunidades do campo” (*id., ibid., p. 20*).

Por sua vez espera-se do egresso sólida formação teórico-prática nas seguintes áreas do conhecimento: ciências naturais, matemática e linguagem, que lhes possibilitem associar os conteúdos curriculares e os saberes da experiência à necessidade e realidade do campo.

O curso oferta 3 (três) habilitações; assim sendo, o egresso poderá atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nas seguintes áreas do Conhecimento: Ciências Naturais, Matemática e Linguagem: Códigos e suas tecnologias.

O curso oferece aos estudantes a opção de escolha em uma das áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias, considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta.

O curso visa criar condições objetivas em seu processo didático-pedagógico para garantir que os estudantes construam determinadas competências e habilidades, abaixo, exemplificamos algumas a título de informação:

- a) Articular os conhecimentos científicos com as experiências vivenciadas na prática pedagógica e com a realidade dos alunos;
- b) Propor formas de interação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e outras práticas sociais concebendo-as como espaços educativos;
- c) Respeitar e tolerar as diferenças - pluralidade de idéias e concepções -, contribuindo para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade (UFPA, 2009, p. 21).

A organização curricular do curso é pautada pela configuração de turmas específicas, compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e/ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Segundo o documento pesquisado, “... esta forma de organização curricular visa intencionalizar atividades e processos que garantam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes.” (UFPA, 2009, p. 23).

Além disso, “...a organização é feita por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade-Escola do Campo” (*id., ibid., p. 24*), cujo objetivo é permitir o acesso e a permanência nesta licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. A carga

horária é de 3.400 h/a distribuídas em 08 etapas, sendo prevista uma etapa a cada semestre integralizando 4 anos de curso.

A carga horária total do curso é composta de:

A. Núcleo Formador = 884 h/a.

B. Núcleo Específico = 1360 h/a.

C. Núcleo Integrador = 884 h/a, sendo 408 h/a de Práticas Pedagógicas, 408 h/a de Estágio Docente e 68 h/a de TCC a ser desenvolvido de forma multidisciplinar.

D. Atividades Complementar = 272 h/a de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

E, quais são as especificidades de cada momento formador relacionado?

Conforme consta nos documentos oficiais essas dimensões são pensadas e planejadas da seguinte forma:

## Quadro 2 Organização Curricular

<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	
<b>Núcleo formador</b>	Tem como objetivo do proporcionar ao graduando subsídios para a construção da formação intelectual, visando a reafirmação da identidade cultural articulando aspectos da docência, memória e práticas educativas na educação do Campo como principais elementos da formação do educador/licenciado. Fazem parte as seguintes disciplinas: História da Educação do Campo, Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Sociologia do Desenvolvimento do Campo, Linguagem e Comunicação do Campo, Língua Estrangeira, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável, Didática, LIBRAS, Introdução à Informática, Política e Legislação da Educação do Campo Organização e Gestão da Produção no Campo, Metodologia do Trabalho Científico.
<b>Núcleo específico</b>	Objetiva possibilitar uma sólida formação teórico-prática do graduando, oferecendo conteúdos curriculares visando o desenvolvimento de habilidades e competência para a atuação nas áreas dos conhecimentos – a saber: Ciências da Naturais; Linguagem e Códigos e Matemática.
<b>Núcleo integrador</b>	O estabelece a articulação por meio das atividades do Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade.
<b>Atividades complementares</b>	Dizem respeito aos processos formadores acadêmico-científico-culturais pelos quais passam os estudantes ao longo dos 4 anos de curso e serão realizadas tanto no Tempo-Universidade quanto no Tempo-Comunidade.

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso

Ainda como proposta curricular os estudantes precisam elaborar o TCC, que é desenvolvido nas atividades curriculares do núcleo integrador. Consta também como momento formador a prática pedagógica desenvolvida em todos os períodos letivos de disciplinas curriculares, em regime de Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Além disso, exige-se o estágio docente que perpassa todo o período do curso e é desenvolvido em instituições de ensino público: municipais e estaduais, escolas comunitárias e em instituições não formais de ensino localizadas no campo. As orientações pedagógicas, incluindo plano de aula, estarão a cargo do Professor-orientador da Vivência da Prática Educativa nos espaços reservados para a disciplina.

São, também, proposta do curso, os denominados seminários integradores, os quais:

São realizados em todo o percurso do curso e as pesquisas planejadas com o objetivo de refletir sobre a atuação do educador-pesquisador e observação das práticas sócio-educativas em espaços comunitários e sociais (movimentos sociais e populares, movimentos culturais, ONGs e projetos sociais), focalizando a análise dos princípios educativos, sociais, políticos e/ou de gestão, por meio de estratégias de pesquisa qualitativa. Relação entre teoria, prática e política utilizadas nesses espaços (UFPA, 2009, p. 26).

A partir da análise do PPP pode-se destacar que as disciplinas curriculares do núcleo formador, do núcleo específico e do núcleo integrador estão articulados por meio da dinâmica do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade e ofertados em 8 blocos organizados em disciplinas curriculares.

O Tempo-Universidade do Curso é “constituído de 8 h/a diárias de trabalhos acadêmicos privilegiando os componentes curriculares da formação do educando durante cada etapa. Cada bloco de disciplinas relacionadas ao Tempo-Universidade é realizado no *Campus* Universitário de Abaetetuba- Baixo Tocantins” (*id., ibid., p. 27*).

O Tempo-Comunidade “...é desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos e nas escolas do campo. Infere-se que as escolas do campo representam o lócus privilegiado da formação do educando e, por isso, são escolhidas as escolas localizadas nas comunidades de origem desses educandos envolvidos no projeto de formação” (*id., ibid., p. 27*).

Na pesquisa de que resultou esta dissertação constatou-se que a política de extensão é perpassada pela preocupação constante de estar estreitamente vinculada com as questões locais e suas problemáticas. Conforme quadro 3, a seguir registrado, os momentos de extensão (UFPA, 2009, p. 30-31) estão assim constituídos:

### Quadro 3

#### Política de Extensão

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	CH
<b>Seminários Temáticos</b>	Os seminários temáticos são componentes curriculares flexíveis do curso e têm como objetivo complementar a formação universitária do licenciado. Esses seminários permitem ao curso de formação introduzir e acompanhar os temas atuais, tais como: científicos, político e sócio-econômico das mudanças, estudos e pesquisas que ocorrem no campo educativo brasileiro.	50
<b>Ciclos de Debates e Palestras</b>	São momentos de integração científica, onde são convidados profissionais de áreas correlatas de conhecimento, que atuam em outras regiões e/ou instituições do Estado ou de outro país, promovendo o intercâmbio de conhecimento.	50
<b>Oficinas de Formação</b>	As oficinas de formação são atividades relacionadas as disciplinas de prática de ensino, estágio supervisionado e disciplinas curriculares relacionadas a organização do trabalho pedagógico em ambientes escolares formais e não-formais e também em espaço não-escolares.	50
<b>Vivência Pedagógica</b>	São momentos de formação e auto-formação que tem como objetivo possibilitar ao educando ressignificar sua prática docente a partir da reflexão crítica acerca da realidade educativa que se encontra inserido. Também propõe ações colaborativas que são desenvolvidas nas escolas públicas em que atuam.	50

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso

A organização metodológica do curso é norteadada a partir da proposta da Pedagogia da Alternância e da Alternância Pedagógica. Tal metodologia se fundamenta:

Na articulação das disciplinas curriculares como um momento de reflexão e fundamentação teórico-metodológico e conceitual, em que os alunos têm acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Ao mesmo tempo em que esses alunos têm a possibilidade de realizar a síntese teórica-conceitual a partir da reflexão acerca da sua realidade sócio-cultural. Dentro desta articulação das disciplinas alunos e professores têm a oportunidade de realizar a vivência pedagógica como um momento de engendramento dos saberes teóricos e dos saberes da experiência dos educandos que deverão fundamentar a formação do licenciado em todo o decorrer do curso (UFPA, 2009, p. 32-33).

O conjunto da proposta do curso não se limita à oferta de disciplinas curriculares

formais; apresenta a metodologia da Pedagogia da Alternância, que se fundamenta pela alternância entre o TU e o TC articulados como a base da formação do educando. Nesta perspectiva, postula-se que:

O Tempo Universidade é o momento de formação teórico-metodológico e conceitual com vistas a apropriação de saberes científicos para a intervenção na realidade sócio-cultural das comunidades. Do outro lado o Tempo-Comunidade se traduz no momento de (re)elaboração teórica com objetivo de uma síntese teórico-metodológica que se constrói a partir da intervenção e reflexão a cerca da realidade concreta (UFPA, 2009, p. 33).

A articulação desses tempos é pautada a partir da realização da pesquisa como sendo o fio condutor da síntese intelectual proposta. Isto é, observa-se pelo documento pesquisado) que:

No Tempo-Universidade as propostas de pesquisa são construídas a partir dos eixos teóricos propostos no projeto pedagógico e no tempo-comunidade os alunos tem a oportunidade de realizar pesquisas in loco para a produção científica em torno das mesmas. A cada retorno do tempo-comunidade os alunos participam dos seminários integrados com objetivo de apresentarem publicamente os resultados e discussões sobre as pesquisas realizadas, dentro de uma perspectiva colaborativa de problematização-reflexão e intervenção na realidade local (UFPA, 2009, p. 34).

De acordo com o exposto, ao término dos seminários as produções dos mesmos retornam às comunidades em forma de seminários temáticos, os quais são realizados pelos educandos e acompanhados pelos professores orientadores do estágio docente.

É importante enfatizar que a proposta metodológica de condução do curso fundamenta-se em “...atividades de pesquisas, seminários, estágios e atividades culturais e científicas, e tais atividades são viabilizadas a partir da formação dos formadores, ou seja, os professores envolvidos no projeto devem compreender e participar ativamente da proposta do curso.” (*id., ibid.*, p. 34).

Nesse contexto, percebe-se que entre as etapas do Tempo-Universidade são realizadas as oficinas de preparação de vivência educativa, conforme analisada, com as seguintes intencionalidades:

Planejamento e organização do fluxo metodológico-curricular da etapa; articulação das propostas que são realizadas nas disciplinas; definição de atividades colaborativas entre as disciplinas ofertadas nas etapas; definição da realização das atividades do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade; discussões sobre a proposta metodológica do curso; avaliação da condução metodológica das etapas. (*id., ibid.*, p.35).

Segundo o PPP do curso em análise as oficinas pedagógicas de formação e planejamento são realizadas conforme planejamento das atividades relacionadas à oferta do bloco de atividades curriculares, seguindo a organização do desenho curricular. Assim, as oficinas antecedem a oferta do bloco e participam diretamente dessas os professores e coordenadores envolvidos na execução do curso. Nessas oficinas pedagógicas são definidos:

Eixos temáticos que norteiam a proposta metodológica da etapa ofertada. O Eixo Formativo curricular tem como objetivo agregar multi e interdisciplinarmente os conteúdos curriculares das disciplinas ofertadas, primando por um diálogo colaborativo entre as mesmas para dinamizar o curso e garantir a formação integral do educando. (*id., ibid., p.36*).

E, como está configurada a realização da proposta metodológica do curso? De acordo com os documentos oficiais:

A proposta é que a alternância pedagógica acontece em dois momentos complementares: O primeiro momento é de Alternância Pedagógica realizado no interior da disciplina curricular, no decorrer da oferta da mesma ao longo da etapa, assim é orientada, acompanhada e avaliada pelo docente responsável pelas atividades didáticas propostas no plano de curso da disciplina e no Planejamento Global do Projeto (UFPA, 2009, p. 36).

No processo de Alternância do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, têm-se a realização de atividades do Núcleo Integrador e a realização da Alternância que leva em conta as experiências do educando e sua inserção na realidade local.

O acompanhamento, orientação e avaliação da condução da proposta metodológica entre-etapas são realizados pela equipe pedagógica do projeto que será composta: “Coordenador Geral do Projeto, coordenador Pedagógico, Professores orientadores das disciplinas de Pesquisa, Prática Pedagógica, Estágio Docente e por cinco (05) estagiários, as atividades são acompanhadas *in loco*” (*id., ibid., p. 37*)..

De acordo com pressupostos encontrados no PPP, a proposta pedagógica do curso se apresenta como uma política de inclusão ao se colocar no horizonte da qualificação para as populações do campo, historicamente excluídas de processos decisórios na sociedade contemporânea. Isso se amplia mais quando se propôs que, para além da oferta do curso, possam desenvolver, junto com o educandos, sociedade civil e movimentos sociais políticas de inclusão. Para exemplificar citam-se alguns princípios:

- a) Ampliar e fortalecer os canais de participação social, apostando no contínuo esforço dos excluídos para prosseguir na construção de uma sociedade que reconheça seu direito a ter direitos – os direitos humanos em toda sua plenitude – civis, políticos e sociais;
- b) Desenvolver estratégias para voltar à formação do licenciado para a reflexão do processo de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais que moram no campo.
- c) Proporcionar cursos de Braille, libras e de tecnologias assistivas voltadas para a realidade da população do campo ao longo do período de formação, para docentes e discentes habilitando-os a lidar com possíveis estudantes com necessidades especiais, juntamente com a elaboração de materiais didáticos especializados para essas pessoas (*Id., ibid.*, p. 37-38).

Além disso, nota-se como um dos princípios da política de inclusão a busca por investimento na qualificação e emancipação dos movimentos sociais, ONGs e de outros setores da sociedade civil, para que desenvolvam ações propositivas e capazes de fazê-los participar eficazmente de negociações e deliberações.

Quanto à avaliação do curso a mesma tem sido pensada tendo em vista o seguinte pressuposto metodológico:

A avaliação global do curso se constituirá em uma atividade permanente, contínua, sistemática e dialógica envolvendo os agentes escolares (professores, coordenação e técnicos), alunos, representantes das comunidades envolvidas no projeto. A avaliação das atividades didático-pedagógicas será realizada ao término de cada período letivo e o respectivo planejamento a cada início de período letivo, envolvendo principalmente os docentes, discentes e coordenadores envolvidos nas atividades acadêmicas previstas no projeto pedagógico de curso (UFPA, 2009, p. 38).

A avaliação e a formação do licenciado segue as normas acadêmicas da UFPA com requisito para aprovação de 75% de frequência e desempenho mínimo exigido na legislação em vigor da UFPA. Os elementos básicos apresentados para avaliação dos graduandos são:

A) A avaliação deve ocorrer de maneira contínua e progressiva, abrangendo todos os momentos do curso; **b)** A avaliação deve abranger os múltiplos aspectos de aprendizagem e, indo além da aferição de conhecimento, considerando atitudes, comportamentos, compromisso com o trabalho, entre outros pontos (*id., ibid.*, p. 37-38).

A sistemática da avaliação tem caráter diagnóstico, formativo, permanente, contínua e cumulativa, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, obedecendo à ordenação e a seqüência de ensino bem como a orientação do currículo, São utilizados instrumentos: tais como seminários, pesquisas, produção escrita, provas, experimentos, entre outros que forem elegidos para compor o processo avaliativo, tais instrumentos deverão possibilitar o acompanhamento e avaliação específica das aquisições dos conhecimentos e competências.

Cabe ao corpo de professores estabelecer normas e diretrizes em relação aos instrumentos a serem utilizados no processo de avaliação; E, são considerados itens importantes para a avaliação, o interesse e a participação dos acadêmicos nos trabalhos de campo e práticas de laboratórios. Os resultados das avaliações serão expressos por meio de notas em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez); Para aprovação no curso, o acadêmico deverá participar obrigatoriamente das atividades e cumprir no mínimo, 75% de frequência. Os resultados a cada final de bimestre estarão à disposição dos alunos na Secretaria Acadêmica do *Campus*.

Quanto à avaliação dos docentes, o documento em análise parte da prerrogativa de que toda avaliação deve ser uma via de mão dupla e que, portanto, todos os envolvidos no processo didático-pedagógico devem ser avaliados, no caso dos professores “são realizadas coletivamente avaliação docente e no final de cada etapa realizaremos um seminário de avaliação envolvendo professores, alunos e a equipe pedagógica com a intenção de discutir os caminhos percorridos na etapa, redimensionar a proposta e avaliar os resultados” (UFPA, 2009, p. 39).

A gestão acadêmica é realizada pela Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, organizada segundo o Estatuto e Regimento do *Campus* Universitário de Abaetetuba, com observância da legislação Acadêmica da Universidade Federal do Pará.

## **1.2 Universidade Federal de Minas Gerais – Curso de Licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígenas**

### **Um pouco de história**

O direito à educação indígena está assegurado na Constituição Federal de 1988, no 2º§ do artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

No intuito de garantir a concretude do direito acima apontado o MEC publicou, em 1993, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Este documento teve como objetivo orientar as políticas educacionais estaduais e municipais quanto à oferta de educação escolarizada indígena. Consta no documento a orientação de que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada, pois cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; Além disso, aprender na escola o português como segunda língua em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros formal, coloquial etc.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art. 78, também garante: Criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. A mesma Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 79, determina que a União deva apoiar, técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1º, que “...os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”.

Outro momento significativo na história da constituição do curso foi o ano de 1995, lideranças indígenas Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá passaram a se reunir com professores da UFMG, agentes da FUNAI, antropólogos e funcionários da SEE-MG, para que, neste estado, fossem garantidos os direitos constitucionais à educação escolar específica. A partir de então, a Secretaria da Educação, em parceria com os povos indígenas do estado de Minas Gerais e em convênio com a UFMG, o IEF e a Administração Regional de Governador Valadares da FUNAI, vem desenvolvendo o PIEI-MG, que se baseia na autonomia didática e

no respeito à identidade cultural, promovendo uma ação continuada de pesquisa, estudo e produção.

De acordo com o PPP (UFMG, 2009, p. 8) os professores indígenas de Minas Gerais foram formados através do Curso de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério – que teve por princípio básico a construção teórica e conceitual conjunta, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva. Desse processo participaram os professores indígenas e suas respectivas comunidades, professores e estudantes da UFMG, professores da rede pública e privada de ensino de Belo Horizonte.

Nesse período, o que ficou evidenciado foi a necessidade da constituição de um curso que garantisse:

Programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua Indígena e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, *cd-roms*, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantemente reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola, devido a sua representação política/espiritual e a sua sabedoria lingüística ou medicinal) (UFMG, 2005, p. 9).

Durante quatro anos de duração do curso de magistério indígena, uma metodologia baseada na pesquisa e na experiência, a cada momento, era repensada e reestruturada a partir de informações da prática didática dos cursistas, já contratados pelo estado e em exercício do magistério, mesmo antes de se formarem. Suas técnicas de ensino, suas conversas com as lideranças e com os velhos da aldeia, suas práticas escriturais, seus contatos interculturais (com os formadores, na maioria docentes da UFMG, com técnicos de órgãos públicos, com os colegas de outras etnias, com editores e jornalistas, etc.) são algumas das práticas novas que a criação da escola indígena transformou em laboratório do conhecimento sobre a interculturalidade e o plurilingüismo.

Conforme consta no PPP “...formou-se, em dezembro de 1999, a primeira turma do magistério, constituída de 66 (sessenta e seis) professores indígenas maxakali, pataxó, krenak e xacriabá. Em novembro de 2004, uma nova turma de 70 (setenta) se formou, aumentando, assim, para 136 o número de professores indígenas no estado de Minas Gerais” (UFMG, 2009, p. 9).

A partir desses fatos, constata-se que os professores formados provocaram, em Minas Gerais, a discussão sobre a necessidade de abertura das universidades para as comunidades indígenas. A experiência de vivenciar uma escola específica e diferenciada, pautada num

paradigma inclusivo, aguçou o desejo de acesso ao mundo universitário. Nesse sentido, novos embates começaram acontecer e:

A partir de reuniões realizadas no último módulo do 1º Curso de Magistério do PIEIMG, no Parque Estadual do Rio Doce, em julho de 1999, em que ficaram explícitos o desejo e a necessidade da continuidade de estudos dos professores em formação, os professores formadores Kleber Gesteira e Matos, Marcia Spyer, Maria Inês de Almeida e Sônia Queiroz se encarregaram de trazer para a UFMG a demanda dos indígenas pelo ensino de nível superior. (*id., ibid.*, p. 9).

A demanda apresentada foi levada à Reitoria, naquele momento representada pela então Vice-Reitora, Profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazzola. Em seguida, foi proposta a elaboração de um projeto para criação de um curso experimental, específico e diferenciado, à distância, que poderia concorrer a um financiamento da Fundação de Desenvolvimento a Pesquisa (FUNDEP).

Em 2001, na UFMG, começou um processo de negociações visando atender às demandas por formação universitária dos indígenas nas diversas áreas de interesse:

“...apontadas nas freqüentes conversas com os professores formados pelo PIEIMG: saúde, direito, educação, artes, meio ambiente, turismo, antropologia, administração, matemática, lingüística, geografia, saneamento, arquitetura. Um momento importante desse processo foi a realização de um seminário na FALE”. (*id., ibid.*, p. 10).

Ainda no ano de 2001, houve um encontro de representantes dos professores indígenas Krenak, Maxakali, Xacriabá e Pataxó com representantes da Secretaria de Educação e da UFMG – dentre os quais o então Pró-Reitor de Graduação, Prof. Dr. Nagib Cotrin Árabe –, em que foram explicitadas e discutidas as demandas que orientariam o início das negociações. Uma sessão foi dedicada à exposição do pensamento de cada sociedade indígena sobre o ensino universitário; outra, à descrição do sistema de ensino de graduação na UFMG; numa terceira, foi apresentada uma síntese das experiências brasileiras com o ensino universitário indígena.

Conforme consta no PPP (*id., ibid.*) considerou-se, a partir de então, de fundamental importância a construção processual de um programa institucional da UFMG para as populações indígenas, para não se correr o risco de perder a oportunidade de criar algo novo: uma educação que fosse fruto das parcerias estabelecidas com os sujeitos interessados e com os professores formadores. Foi considerada a demanda pela busca de autonomia por parte das sociedades indígenas.

Constatou-se por meio dos documentos que havia consenso, a princípio, para a abertura de cursos de graduação na UFMG para os indígenas, reveladas em seminário realizado pela SEEMG em outubro de 2001. Diante disso, as lideranças e professores indígenas presentes tomaram para si a responsabilidade de explicitar pessoalmente para o Reitor, eles próprios, a questão de suas necessidades de formação universitária, de inclusão de seus estudantes em cursos de graduação. O então Reitor Prof. Dr. Francisco César de Sá Barreto, seus Pró-Reitores de Extensão e de Graduação, três lideranças indígenas – Waldemar Adilson, José Terêncio Bráz, José Nunes de Oliveira – e alguns professores da UFMG, no dia 23 de outubro de 2001, selaram o compromisso de que daí em diante haveria um esforço conjunto para o envolvimento efetivo da UFMG com as populações indígenas.

Dos encontros desse grupo mobilizado surgiram algumas propostas conforme consta no PPP (*id., ibid.*, p. 11). São elas 1-formatação de uma Proposta de Programa de Extensão, integrando as diferentes ações direcionadas às populações indígenas mineiras com propostas a partir da demanda por ensino superior; 2-encaminhamento de proposta de programa de extensão para o trâmite institucional necessário; 3-aprovação na Congregação da Unidade e Câmara de Extensão – dentro dos prazos estabelecidos; 4- encaminhamento às aldeias, pelos coordenadores de etnias do PIEIMG, de uma ficha de inscrição de candidatos ao ensino superior, visando a um primeiro diagnóstico sobre a demanda dos indígenas; 5-análise da fichas pelos coordenadores de etnia e pelos professores da UFMG; 6- contatos institucionais e interinstitucionais para a concretização das ações propostas no Programa apresentado à ProEx.

Observa-se que, segundo as fontes documentais (*id., ibid.*, p.12) os anos de 2003 e 2004 foram ricos em debates e discussões sobre o Ensino Superior Indígena, construindo, assim, um caminho para a implantação de cursos de Ensino Superior para os povos indígenas e especificamente para os professores indígenas. Dois encontros ocorridos no ano de 2004 o Seminário “Desafios para uma educação Superior para os povos Indígenas”, realizado em Brasília coordenado pelo LACED/Museu Nacional, e a 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizado em Barra do Bugres (MT) e coordenado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – reforçaram a importância e a urgente necessidade de se criar canais de acessos à Universidade para as populações indígenas do Brasil. Fruto de toda esta luta, em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), torna público, pelo Edital nº 5/2005/SESu/SECAD-MEC, o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND).

No mesmo ano, na UFMG, foi elaborado o projeto Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) a partir de discussões e reuniões no âmbito do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI). Após sua elaboração, foi amplamente discutido e aprovado no III Fórum de Formadores de Professores Indígenas realizado no dia 26 de outubro de 2004 na Faculdade de Educação da UFMG, que contou com a presença dos representantes do Movimento Indígena de Minas Gerais, da equipe de formadores do Programa de Implantação das escolas indígenas de Minas Gerais – PIEI/MG, de representantes da SEE-MG, da FUNAI e do MEC, por intermédio da SECAD.

### A Aprovação do curso e sua organização

Do ano de 2004 a 2005 o projeto passou por várias instâncias e após correções e alinhamentos necessários foi aprovado em setembro de 2005. Os marcos legais de aprovação do curso foram:

**Quadro 4**  
**Bases legais**

<b>BASES LEGAIS</b>	
1	BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
2	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
3	BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003/99, dispõe sobre a formação dos professores das escolas indígenas.
4	BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
5	BRASIL. RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1997.
6	BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.
7	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 1993.
8	BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.
9	BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2005, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.
10	BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disciplina obrigatória/optativa de Libras.
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. RESOLUÇÃO 002/2013. Colegiado do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da UFMG – FIEI. Belo Horizonte, 2013.

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso

No projeto do curso encontram-se, dentre outros, os seguintes objetivos:

- a) Formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em línguas, artes e literaturas; matemática; ciências da natureza; ciências sociais e humanidades;
- b) Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas;
- c) Contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Minas Gerais, por meio de da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena. (UFMG, 2005, p.17).

Observa-se que o curso está direcionado para professores indígenas que estão em atividade do magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, por meio de um curso superior. Visa formar educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade indígena, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo a reflexão sobre a prática vivida. Para isto, utiliza-se os instrumentos culturais construídos no curso, por meio de um processo de pesquisa-ação.

O curso é pautado nos princípios (UFMG, 2005, p.18) da promoção de uma escola indígena que deve ser diferenciada e específica, além de intercultural e bilíngue, com aprendizagem embasadas em um processo contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto sócio-histórico, sendo o etnoconhecimento o pressuposto metodológico que retrata esta concepção de aprendizagem; A experiência escolar é um tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva.

Os egressos sairão com uma dupla habilitação:

- 1<sup>a</sup>) Habilitação de Professor do Ensino Fundamental.
- 2<sup>a</sup>) Habilitação de professor de Ensino Médio, em uma das seguintes áreas de concentração: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza ciências sociais e humanidades.

O processo seletivo se constitui como uma etapa importante e diferenciada em relação a outros processos seletivos da universidade, o mesmo é feito na e pela Faculdade de Educação e se realiza por meio das seguintes etapas conforme quadro abaixo:

## Quadro 5

### Processo Seletivo

ETAPAS	DESCRIÇÃO
<b>Memorial</b>	O candidato irá relatar sua experiência educacional (como estudante e como professor, quando for o caso), e explicitar os motivos de estar querendo fazer o curso.
<b>Atividade de Leitura e Escrita</b>	Visa aferir a competência em leitura e escrita e detectar as necessidades de instrumentalização.
<b>Carta de Apresentação da Comunidade Indígena</b>	Indicando o candidato e justificando o motivo desta indicação.
<b>Entrevista</b>	Momento em que o candidato deverá expressar suas ideias e concepções sobre questões relativas à educação em geral, à educação indígena, à educação escolar, às relações interculturais e à formação universitária.

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso

A organização curricular está configurada por meio de eixos temáticos que irão:

“...estruturar a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como irão situar as diferentes atividades acadêmicas: a Prática de Ensino, os Estágios Supervisionados, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, os Laboratórios Interculturais” (UFMG, 2005, p.18).

É importante salientar que os eixos temáticos, tendo como ponto de partida os projetos sociais mais demandados pelos movimentos indígenas. Nesse sentido, o eixo curricular do curso se centra na temática Ser Educador Indígena, cuja é desenvolvida por meio de três Eixos Temáticos: A realidade sócio-ambiental; A escola indígena e seus sujeitos e as múltiplas linguagens.

Por sua vez, os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural são organizados por intermédio das seguintes áreas de conhecimento:

- a) Línguas, literatura e Artes
- b) Ciências da Natureza e Matemática e
- c) Ciências Sociais e Humanidades

Dentro da organização curricular estão especificadas as seguintes etapas, as que serão apresentadas de modo breve.

## **A) Práticas de Ensino**

Dentro das orientações do PPP, as Práticas de Ensino têm como eixo:

A reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em outras escolas, visando um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos. Esta proposta procura romper com um modelo de formação bastante sedimentado em nossa cultura escolar: o de que a teoria precede e ilumina a prática, considerada como momento onde o estudante vai aplicar tudo o que aprendeu no curso, numa clara divisão entre teoria e prática, entre pensamento e ação. (UFMG, 2005, p.20)

A partir do pressuposto supracitado as práticas de ensino se configuram como: Práticas de observação, momento realizado principalmente no primeiro ano do curso em que os alunos observam a realidade escolar, aguçando seu olhar para as peculiaridades do cotidiano de uma escola para além da sala de aula, entre outros aspectos. Práticas de investigação-ação, nesta etapa os estudantes investigam aspectos da prática e estruturam propostas de intervenção para os problemas detectados. Práticas de intervenção, nesta etapa os estudantes elaboram projetos educativos a partir do que aprenderam no curso e executam os mesmos em suas respectivas comunidades.

## **B) Estágio Supervisionado**

Observa-se por meio do PPP que:

“...os estágios supervisionados são realizados preferencialmente nas escolas indígenas, sendo aberta a possibilidade de estagiar em outros projetos educativos afins, para troca de experiência (escolas família agrícola, escolas dos acampamentos e assentamentos, escolas do campo, etc.)” (UFMG, 2005, p.21).

Percebe-se ainda que a ideia de estágio supervisionado tem um caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura tradicionais.

## **C) Projetos de Pesquisa**

Os projetos de pesquisa são realizados ao longo do curso, com temáticas definidas por cada estudante ou grupo de estudantes e com o acompanhamento de um professor orientador. Partindo dos projetos sociais em andamento em suas comunidades e das questões apontadas e

discutidas nos módulos, os estudantes desenvolvem projetos de pesquisa e intervenção junto aos seus alunos e à comunidade indígena em geral.

#### **D) Laboratórios Interculturais**

Segundo consta no PPP (*id.*, *ibid.*, p.22) nas atividades laboratoriais interculturais, grupos de estudantes indígenas se reúnem com outros estudantes e docentes da UFMG para o desenvolvimento de pesquisas, de intervenção e produção de material sobre temáticas diversas. Desta forma, cada grupo de estudante está integrando, como estudante, os grupos de pesquisa e extensão da UFMG. Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais são convidados a participar destes Laboratórios Interculturais, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural, caracterizado, sobretudo pelas passagens, mediações e processos tradutórios.

#### **E) As Oficinas e as Atividades Culturais**

Tais atividades se caracterizam em momentos de inserção dos estudantes no espaço da cidade, participando de atividades culturais, como ir a teatros, a cinemas e concertos. Também representa o momento para entrar em contato com os grupos e organizações da cidade, criando assim espaços de troca e interação entre o Movimento Indígena e os Movimentos Sociais e Culturais da Cidade.

#### **Os Percursos Acadêmicos**

A dinâmica dos percursos acadêmicos está configurada da seguinte forma: Numa primeira perspectiva, é focada na Área de Conhecimento, a qual permite ao estudante indígena se situar quanto à comunidade científica da qual virá a participar (com a possibilidade de participação em eventos como ANPED, ANPOCS, ABA, etc. como parte do percurso formativo e de inserção na comunidade científica). Aqui, como demonstrado no PPP (UFMG, 2005, p. 23), a referência são as grandes áreas de conhecimento científico, sua história e sua dinâmica e a possibilidade de o estudante indígena se inserir no contexto contemporâneo de produção do conhecimento científico, no qual a visão canônica de ciência

tem sido muito debatida e criticada em função das suas limitações enquanto única forma de conhecimento.

A segunda perspectiva é focada em Projetos Sociais da própria comunidade da qual os estudantes fazem parte. Nesse sentido:

Assim como acontece nos projetos de extensão universitária, são chamados a trabalhar em conjunto, estudantes indígenas de diferentes áreas de formação, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos. Essa mesma lógica de articulação dos campos de conhecimento e Projetos Sociais irá orientar a realização de algumas das atividades de Prática de Ensino e Estágio (*id., ibid.*, p. 23).

O pressuposto é que, também nesses momentos, a atuação do estudante indígena seja caracterizada pela interação entre a sua atividade enquanto estudante e docente e as ações/iniciativas enquanto membro da sua comunidade.

É importante assinalar que nas denominadas áreas de concentração, para se habilitarem como professores do Ensino Médio, os estudantes devem escolher uma das áreas a seguir: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. A escolha pressupõe esforço e dedicação do estudante no percurso a ser trilhado.

### **Os Tempos e Espaços**

Constata-se que o curso está organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. A etapa intensiva é a etapa de formação na universidade e etapa intermediária é o período de formação que continua nas aldeias. O curso tem a duração de cinco anos, constituído de 10 etapas intensivas e 9 etapas intermediárias.

Tais etapas estão estruturadas na perspectiva de que:

A construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos/espacos de inserção dos sujeitos. Cada semestre letivo é composto de uma etapa intensiva e uma etapa intermediária. Cada Etapa Intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, nos meses de maio e setembro, possibilitando um encontro dos estudantes indígenas com os outros estudantes e professores da UFMG. A etapa intermediária ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas suas escolas de origem com as atividades do Curso (UFMG, 2005, p. 24).

Nesta forma de organização os estudantes são instrumentalizados para uma ação focada na busca, sistematização e análise de saberes e práticas desenvolvidas na escola e na comunidade.

A etapa intensiva está esquematizada em módulos de aprendizagem e os grupos de trabalho. De acordo com o PPP, se “...articula neste processo um itinerário comum a todos os estudantes sem que isto signifique a homogeneização de práticas e um percurso acadêmico diferenciado sem que isto signifique uma especialização compartimentada de sua formação.” (*id., ibid.*, p. 25).

Conforme a organização dessa etapa haverá atividades comuns a todos os estudantes e atividades diversificadas.

Em síntese, pode-se afirmar que os módulos de aprendizagens são pensados de modo inter e transdisciplinar, sendo que as dimensões organizativas dos módulos as formas de agrupamento do tempo, a organização do trabalho dos docentes e dos cursistas são integrantes do processo educativo e, por isso mesmo, não são rígidas e estáticas. Nota-se que a preparação de cada módulo é proposta por toda a equipe docente, que participa de um movimento interdisciplinar e, algumas vezes, transdisciplinar, na preparação e desenvolvimento das ações educativas propostas.

Por sua vez, os grupos de trabalho se como o eixo estrutural das etapas intensivas onde “... a discussão teórica do curso e a experiência dos estudantes se encontram, criando percursos acadêmicos próprios de cada grupo, definidos a partir da reflexão coletiva.”(UFMG, 2005, p. 26).

As denominadas etapas intermediárias acontecem nas aldeias de origem dos estudantes nos meses intermediários aos da etapa intensiva. Durante as etapas intermediárias, são realizados alguns módulos de aprendizagem, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias. A experiência de ensino presencial nas aldeias deve alimentar e subsidiar os módulos das etapas intensivas.

### **A Gestão do Curso**

Constata-se que o curso tem uma coordenação geral colegiada, constituída por um professor, da UFMG, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhido entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. Cada eixo também conta com a coordenação de um professor da UFMG, que

tem a incumbência de coordenar uma equipe de monitores, estudantes da UFMG e articular todas as atividades de cada eixo. A coordenação acadêmica do curso é composta pela coordenação geral e os coordenadores de eixo e se configura como o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. O Colegiado Especial é composto pela Coordenação Geral, representante do Grupo Gestor, Representante dos Professores e dos estudantes. As funções e regulamento de funcionamento do Colegiado são elaborados no processo de planejamento, implantação e funcionamento do curso.

### **Corpo Docente**

São profissionais no curso docentes da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena. Para atender às necessidades específicas de conteúdos são convidados docentes de outras instituições e dos movimentos sociais, especialmente educadores indígenas.

### **O Processo de Avaliação**

De acordo com o PPP (UFMG, 2005) a avaliação é concebida como um processo contínuo, dinâmico e investigativo. Para isto, além das avaliações realizadas no cotidiano dos trabalhos, o curso pauta-se em alguns instrumentos, entre eles: Trabalho Final de cada módulo de aprendizagem; Relatórios de Estágio e Prática de Ensino; TCC; Seminários de Avaliação do Curso; Reuniões com as Comunidades Indígenas.

Percebe-se que o processo de avaliação do curso se dá a partir de várias iniciativas. Uma delas são os seminários de avaliação que ocorrem no final de cada semestre, nos quais estudantes e professores avaliam o semestre vivido e planejam o seguinte. Outra estratégia utilizada são as reuniões com as comunidades indígenas que acontecem ao longo do curso, nas quais este é avaliado como um todo, assim como o percurso acadêmico do estudante representante da comunidade.

### Integralização do currículo

Na integralização é oportunizada uma dupla habilitação: Professor multidisciplinar no Ensino Fundamental (2850 horas) e Professor de Ensino Médio em uma das três áreas (900h), Língua, Arte e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades. Abaixo, um quadro sintetizado sobre o núcleo comum:

#### Quadro 6

##### Resumo do núcleo comum

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CH</b>
Conteúdos Curriculares e Prática de Ensino	1.800
Estágio Supervisionado	405
Prática como Componente Curricular: Laboratórios Interculturais	195
Prática como Componente Curricular: Projetos de Pesquisa e Intervenção	240
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210
<b>TOTAL</b>	<b>2850 horas</b>

Fonte: UFMG Projeto Político Pedagógico do Curso

### 1.3 Elementos de proposição para uma análise documental

O itinerário metodológico se coloca como o percurso estabelecido para responder a problemática do estudo, bem como desenvolver uma discussão teórica sobre o método da pesquisa em educação, as instituições envolvidas, o levantamento, tratamento e análise dos dados e, enfim, a fundamentação do trabalho. O detalhamento desse itinerário é um processo desafiador, árduo; Todavia, edificante, pela construção de conhecimentos, sentido e produção da pesquisa em curso.

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, auxílio significativo na análise dos dados. No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta abrangeu leitura e análise de livros, estudos, teses, dissertações e artigos. Todo material levantado foi submetido a uma triagem, no intuito de se criar um plano de leitura mais adequado ao tema da pesquisa. Os estudos requisitaram leituras atentas e sistemáticas que se fizeram acompanhados de anotações e fichamentos, importantes para a construção do referencial teórico da pesquisa.

A metodologia que foi utilizada para atingir o objetivo da pesquisa foi a pesquisa qualitativa acerca do *corpus* documental a seguir:

#### Quadro 7

##### Fontes documentais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
A) Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba: UFPA/ <i>Campus</i> Universitário de Abaetetuba, 2009.	Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígena: Belo Horizonte: UFMG/ <i>Campus</i> Universitário de Belo Horizonte, 2005.
B) Matriz Curricular do Curso Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba: UFPA/ <i>Campus</i> Universitário de Abaetetuba, 2009.	Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígena: Belo Horizonte: UFMG/ <i>Campus</i> Universitário de Belo Horizonte, 2005.
C) Tabela de Competências e Habilidades das disciplinas do Curso Licenciatura em Educação do Campo. Abaetetuba: UFPA/ <i>Campus</i> Universitário de Abaetetuba, 2009.	Ementas das disciplinas com bibliografia básica e bibliografia complementar do Curso de Licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígena: Belo Horizonte: UFMG/ <i>Campus</i> Universitário de Belo Horizonte, 2005.

D) Ementas das disciplinas com bibliografia básica e bibliografia complementar do Curso Licenciatura em Educação do Campo. Abaetuba: UFPA/ <i>Campus</i> Universitário de Abaetuba, 2009.	Referências básica e complementar do Curso de Licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígena: Belo Horizonte: UFMG/ <i>Campus</i> Universitário de Belo Horizonte, 2005.
---	--

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, tem a finalidade de produzir novos conhecimentos, criar novos modos de compreensão dos fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009). Pode ser compreendida, também, como um rigoroso e amplo exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares (Guba & Lincoln, 1981), que nos ajude no objetivo de uma dada pesquisa.

Nesse sentido, infere-se que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são originados de documentos, com o intuito de extrair informações neles contidas, visando compreender um fenômeno; trata-se de um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Nos estudos de pesquisa qualitativa, para Lüdke e André (1986), Alves-Mazotti (1998) e Oliveira (2007), consideram-se como documentos quaisquer materiais escritos que servem como fonte de informação: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas, arquivos escolares etc.

Flick (2009) adverte que em um estudo documental o pesquisador deve compreender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram construídos com algum objetivo e para alguma finalidade, sobretudo, destinados para que determinado público tivesse acesso à eles.

Entendemos que as pesquisas do tipo qualitativas (cujos textos são provenientes da coleta de dados, seja por questionários, entrevistas, documentos ou pesquisas de campo) também proporcionam a ocorrência de produções de textos, que, com a utilização de técnicas analíticas diferentes, serão interpretados hermeneuticamente (GUNTHER, 2006). Tais pesquisas objetivam uma compreensão profunda dos conteúdos a fim de desvendar os significados contidos no objeto de estudo. Entre as diferentes técnicas analíticas para a

interpretação de textos documentais encontra-se a Análise de Conteúdo.

Diante disso, para esta pesquisa documental utilizou-se como recurso teórico-metodológico a Análise de Conteúdos de Lawrence Bardin (2008) para o tratamento analítico dos documentos selecionados. Essa técnica se traduz na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos), em que o objetivo é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado (GOMES, 2001). Acreditou-se que a escolha dessa técnica permitiu um rigor metodológico no tratamento das fontes.

A organização da análise de conteúdo do *corpus* documental ocorrerá em torno de três fases temáticas caracterizadas por (BARDIN, 2008) como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, pré-análise, é marcada pela organização dos pressupostos iniciais da pesquisa e dividida em três etapas: “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2008, p. 121).

A segunda fase da análise temática correspondeu-se à exploração exaustiva dos documentos. Aqui se refinou a análise acerca dos documentos. Esse procedimento permitiu que a transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão e de inferências de significados. Para Bardin corresponde a:

Uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (2008, p.129).

A etapa de categorização, “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (*id., ibid.*, p. 145), ocorrerá, nesse estudo, mediante os seguintes passos: a) identificação de categorias de análises significativas para o estudo; b) identificação de elementos significativos em cada categoria; c) identificação e seleção de descritores para os indicadores; d) definição dos indicadores; f) análise dos indicadores.

Por fim, o terceiro e último procedimento da análise temática foi o tratamento dos resultados e inferências sobre eles. Para tanto, construiu-se uma rede de sentidos e

significados em torno da temática em questão, que nesta pesquisa referiu-se a formação inicial de professores: elementos para uma “Pedagogia Decolonial”.

Nesse contexto, a análise de conteúdo por meio da análise temática possibilitou extrair elementos significativos na medida em que favoreceu a interpretação de estruturantes políticos e epistemológicos presentes implícita ou explicitamente nos documentos analisados.

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

A análise dos documentos dos cursos com o objetivo de verificar se existia traços perceptíveis nos mesmos que revelassem elementos de uma “Pedagogia Decolonial” teve como referência os indicadores constantes do Quadro 8. Tais indicadores foram elaborados por meio das reflexões de Bardim (2008) sobre a organização, interpretação dos dados de uma pesquisa.

## Quadro 8

### Categorias/Descritor/Indicadores

INDICADORES DA PESQUISA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRITOR	INDICADORES
Licenciatura em Educação do Campo	Investigar os indícios decoloniais presentes nos documentos pesquisados	I.1 - Reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos
Licenciatura em Educação Indígena		I.2 - Pedagogia da Alternância
		I.3 - Temas geradores
		I.4 - Valorização do corpo
		I.5 - Reconhecimento das memórias coletivas
		I.6 - Valorização da terra
		I.7 - Compartilhamento dos processos decisórios e das atividades
		I.8 - Processos avaliativos democráticos
		I.9 – Existência de autores do Sul Global nas referências bibliográficas

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA: DO PENSAMENTO DECOLONIAL À “PEDAGOGIA DECOLONIAL”

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

Pensar a denominada “Pedagogia Decolonial” implica, *a priori*, revisitar o movimento teórico que deu origem à mesma e suscitou, também, outras reflexões de cunho teórico-político-científico-ético-cultural-religioso que têm perpassado parte dos debates contemporâneos das últimas décadas acerca de outro projeto civilizatório possível para além das diretrizes modernas eurocêntricas de base colonial. Isto implica revisitar a <sup>3</sup>Rede Modernidade/Colonialidade, e ao revisitá-la, compreender o que é o pensamento decolonial e a partir dos seus pressupostos teóricos contextualizar o que se tem chamado de “Pedagogia Decolonial”.

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

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

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

Entre os principais representantes da Rede M/C, menciona-se Catherine Walsh, Zulma Palermo, Aníbal Quijano (falecido em 31 de maio de 2018), Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez.

O que é a Rede Modernidade/Colonialidade (RM/C)? Quais têm sido seus pressupostos teóricos básicos?

---

<sup>3</sup> O grupo modernidade/colonialidade é um grupo latino-americano de investigação, que compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI. Dentre os autores desse grupo, podemos destacar as presenças de Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro Gomez, Maria Lugones, Catherine Walsh dentre outros. Ver mais em BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

A <sup>4</sup>RM/C nasce de uma ruptura epistemológica de alguns intelectuais, entre eles Walter Mignolo, com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Para Mignolo, (1998), o grupo, ao analisar, criticar e fazer proposições pós-coloniais acerca das relações coloniais vivenciadas na América Latina continuou aprisionado ao cânon europeu; Em outras palavras, continuou refém dos estudiosos cujo *locus* de enunciação ainda é a Europa e sua tradição colonizante de falar do Outro a partir de si mesma. Mignolo introduz em sua análise a categoria “geopolítica do conhecimento”, para o autor, a narrativa moderna eurocentrada “está localizado numa geo-política do conhecimento imperial epistêmico [...]” (MIGNOLO, 2004, p. 699). De um lado, os ditos civilizados; civilizados na economia, na política, na cultura, na educação etc. De outro, os considerados primitivos cujo *modus vivendi* é atrasado e que, portanto, requer uma contundente ação modernizadora/civilizadora por parte dos que se colocaram e, ainda, se colocam como portadores do progresso e da racionalidade universal.

Ora, a geopolítica do conhecimento é colonizadora e é imposta pela diferença colonial epistêmica da superioridade dos imperialistas na inferiorização dos povos conquistados e subjugados. Assim, a geopolítica do conhecimento, para Mignolo “... tem sido enquadrada [...] pela lógica que lhe subjaz: a colonialidade do poder. [...] trata-se da recusa e o repúdio de lógicas e racionalidades estranhas ou perigosas, de modo a sustentar o projeto ascendente da modernidade, através da colonialidade do poder [...]” (2004, p. 681-682). Deu-se, então, a substituição de conhecimentos regionais pelos conhecimentos advindos da metrópole, com o objetivo de, aos poucos, apagar o conhecimento que era visto como inferior (MIGNOLO, 2004). Outro pensador que se contrapõe a lógica colonial é o argentino Enrique Dussel. Para Dussel (1995) a civilização moderna considera-se a mais desenvolvida, superior; Esse senso de superioridade a “obriga” “desenvolver” (civilizar, elevar, educar) as civilizações primitivas, bárbaras, subdesenvolvidas.

A RM/C nasce, oficialmente, em 1998, a partir da dissolução de alguns membros e, em seguida, da própria desintegração do <sup>5</sup>Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos.

---

<sup>4</sup> A partir daqui utilizaremos a sigla RM/C.

<sup>5</sup> O grupo discorria sobre as sociedades plurais, inferiorizadas pelo pensamento europeu, exotizada em contraste com as sociedades “desenvolvidas”, tinha como seu grande expoente o argentino Walter Mignolo. Sua perspectiva crítica e divergências o fazem fundar, no ano de 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade e desagregar o grupo de Estudos Subalternos latino-americano, alegando que os estudos subalternos “não rompem de maneira suficiente com os autores eurocêtricos” (MIGNOLO, 2007, p. 14-15). A diversidade de formação e nacionalidades perfazia a primeira composição do grupo Modernidade/Colonialidade, composto inicialmente, além de Mignolo, por Edgardo Lander (venezuelano), Arthuro Escobar (colombiano), Enrique Dussel (argentino), Fernando Coronil (venezuelano), Immanuel Wallerstein (estadunidense) e Aníbal Quijano (peruano). Edgardo Lander organiza a principal coletânea publicada por membros do grupo, de título Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, lançada em 2000 na cidade de Buenos Aires e em português pela CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, em

Castro Gomes e Grofoquel (*apud* MOTA NETO, 2016) fizeram uma linha do tempo das datas marcantes que levaram a constituição do grupo. A partir do ano de 1998, num evento organizado por Edgardo Lander, na Universidad Central de Venezuela (Caracas), com apoio da CLACSO, reuniu nomes como Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil. Ainda em 1998, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, da State University of New York, promoveram em Binghamton o congresso internacional *Transmodernity, historical capitalismo, and coloniality: a postdisciplinary dialogue*, com participação de Quijano, Wallerstein, Dussel e Mignolo.

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

Nota-se que a RM/C foi se organizando, aos poucos, a partir de múltiplos eventos (seminários, congressos, publicações, etc.). Segundo Arturo Escobar, antropólogo colombiano e membro da RM/C, a genealogia de pensamento do grupo, entre outros aspectos, abrange:

[a] Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo Gonzales Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós- modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força a orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino- -americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p.53).

Ainda conforme Escobar a RM/C agrega todos os requisitos teóricos, analíticos, utópicos que conferem à mesma identidade própria e a faz ser uma forte porta voz das ciências sociais na América Latina. Escobar (*apud* MOTA NETO, 2016) aponta as principais características da RM/C:

---

2005. Ver mais em: AGUIAR, J. D. N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>. Acesso em: 12 Jan. 2023.

1) O grupo é amplamente interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar; 2) ainda que firmemente localizado na América Latina, a ideia de América Latina utilizada pelo grupo deve ser entendida mais como uma perspectiva ou espaço epistemológico do que como uma região, já que muitos falam desde os Estados Unidos e também possuem como referentes outras regiões periféricas do mundo; 3) o grupo pode ser considerado como uma comunidade de argumentação que trabalha coletivamente em conceitos estratégicos; 4) os participantes do grupo tendem a compartilhar uma posição política, que privilegia os agentes e movimentos subalternos (MOTA NETO, 2016, p. 66)

A pesquisadora brasileira Balestrin (2013) organizou um quadro que permite visualizar a composição dos membros da RM/C com suas respectivas formações, países de origem e universidades em que atuam.

### Quadro 9

#### Membros da Rede Modernidade/Colonialidade

INTEGRANTE	ÁREA	NACIONALIDADE	UNIVERSIDADE ONDE LECIONA
**Aníbal Quijano	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Dignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, EUA
*Fernando Coronil	Antropologia	Venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	Estadunidense	Universidad Andina Simón

			Bolívar, Equador
Boaventura Santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

\*Falecido em 2011.

\*\* Falecido em 2018.

Fonte: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 de Julho de 2022.

Nota-se que a RM/C é plural em sua constituição e pode-se concebê-la como este lugar Outro discursivo que pensa e analisa o sistema economia mundo capitalista (Wallerstein; Quijano, 1992) a partir da perspectiva do colonizado/subalternizado e que, portanto, apresenta novas categorias de análise, novas chaves interpretativas, novas epistêmes e novos arranjos societários que confrontam o atual projeto civilizatório moderno neocolonial capitalista global.

A compreensão de alguns conceitos que estruturam a RM/C é crucial para o que adiante será esboçado sobre um incipiente esboço de uma “Pedagogia Decolonial”. Tais conceitos estão sendo apresentados a partir do significado que seus integrantes dão aos mesmos. Outra conceituação e distinção a fazer é a diferença entre descolonização e decolonialidade. É fato que os países latino-americanos conquistaram desde o século XIX sua independência política, entretanto, de acordo com a RM/C, a lógica colonial está enraizada de modo profundo nas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades dos povos colonizados de tal forma que continua presente e tem configurado as sociedades latino-americanas.

Nessa perspectiva, a descolonização retrata a independência político-jurídico-administrativa que diferentes países alcançaram a partir do século XIX. Porém, as marcas inapagáveis do contexto colonial não se extinguem de uma hora para outra, ou seja, continuam naquilo que os intelectuais da RM/C denominam de colonialidade, uma colonialidade que se desdobrou e se faz presente de diferentes formas no contexto das ex-colônias, assunto que será visto adiante. Segundo QUIJANO (*Ibid.*), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém, distintos. A condução da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada apresenta uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição

territorial. Todavia nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. Ainda para Quijano (2007) o colonialismo é mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

A pesquisadora argentina Palermo corrobora o pensamento de Quijano ao afirmar que “... é nesse contexto e centrado no conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser que Quijano sintetiza sua cuidadosa análise da incidência da colonização em todas as sociedades que a padecem, um eixo em torno do qual gira e se multiplica o olhar des/decolonial.” (2004, p. 79-91).

Ainda segundo Palermo (*Ibid.*) a colonialidade se traduz numa forma de organização e gestão da vida em suas múltiplas dimensões, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subetividades, as formas de conhecer etc. Para a autora, isto é assim porque são as instituições do Estado Moderno que implementam a colonialidade, sobretudo pelo sistema educacional.

Outro pesquisador da RM/C, Nelson Maldonado-Torres (2007), diferenciou os dois conceitos da seguinte forma:

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 idéia, 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 idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (2007, p. 131).

Assim, o colonialismo operou por meio do aniquilamento das culturas, como por exemplo, pelo aniquilamento das culturas das populações originárias da América Latina. Esse extermínio ocorreu pela violência física em estado puro e também pela invasão cultural imposta pelos conquistadores europeus a esses povos originários, inculcando-lhes as crenças, hábitos e costumes, como o idioma e as crenças religiosas desses conquistadores. E, utilizando outras estratégias, o colonialismo permanece por meio da colonialidade.

Para o pesquisador brasileiro Mota Neto (2016), os pesquisadores da RM/C defendem que se deve buscar uma segunda descolonização, que complementa a primeira e que amplie a emancipação para um nível maior que o meramente jurídico-político, incluindo outras

dimensões como a economia, a política, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e as novas formas de sociabilidade e interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a essa segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade.

Depreende-se que a decolonialidade está para além da descolonização e que tal conceito está implicado com os contextos latino-americanos vigentes, em que ainda imperam novas formas de colonialismo. De acordo com Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (Mignolo, 2008, p. 249). Ainda, para ele, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade.

Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma nos termos de Kuhn, mas do surgimento de “paradigmas outros”. Portanto, o pensamento decolonial tal como tem sido pensado pela RM/C, revela-se como sendo o “paradigma Outro”, isto é, não mais um paradigma dentro da matriz moderna eurocêntrica, mas novas formas plurais e diversas de se analisar as sociedades contemporâneas e de se propor novas configurações societárias, partindo, sobretudo, das perspectivas dos povos (americanos, africanos, asiáticos) historicamente subalternizados. Em suma pode-se afirmar com Mignolo que “A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas se incorpora nos movimentos sociais” (2008, p. 258).

A RM/C se contrapõe ao discurso racional universalizante da Europa como sendo/tendo ela mesma a chave explicativa para a realidade e o ideal civilizatório a ser seguido pelas demais nações.

Dussel é enfático ao se contrapor aos discursos pós-modernos:

À diferença dos pós-modernos, não propomos uma razão crítica como tal; mas sim, aceitamos sua crítica de uma razão violenta, coercitiva, genocida. Não negamos a semente racional do racionalismo universalista do Iluminismo, só seu momento irracional como mito sacrificial. Não negamos a razão em outras palavras, mas a irracionalidade da violência gerada pelo mito da modernidade. Contra o racionalismo pós-moderno, afirmamos a “razão do Outro” (1993, p. 75).

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

“Não se trata da negação pura da modernidade e de sua racionalidade. Dussel não critica a razão moderna como razão. A transmodernidade enseja um pensamento que, articulado a partir da exterioridade do sistema, a partir da razão do “Outro” negado, é capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo, inclusive as europeias, que verão seu pensamento ser

subsumido, isso é, incorporados em seus aspectos positivos, mas negado enquanto mito sacrificial.” (2016, p. 81-82).

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), na tentativa de ser este “paradigma Outro”, a perspectiva decolonial procura superar as abordagens reducionistas e verticalizadas ainda fortemente presentes nas ciências e filosofias modernas e, em particular, nas ciências sociais. Dussel afirma que:

A Modernidade nasce *realmente* em 1492: essa e a nossa tese. Sua *real superação* (como *subsunition* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) e a subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera) (Dussel, 2000, p. 50-51).

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

De acordo com Mignolo;

El “paradigma otro” es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es “el conector”, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trama, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien pueble hablar de derechos humanos y de convivialidad – cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta, que en esse momento, tienen que “reaprender a ser” (2003, p. 20).

Ora, entre outras coisas o autor desta dissertação comunga da ideia de que a construção histórica desse paradigma Outro passa também, e, necessariamente, por aquilo que Mignolo denomina de diferença colonial e pensamento fronteiriço.

Conforme Escobar, ao comentar Mignolo, a noção de diferença colonial se refere ao conhecimento e às dimensões culturais do processo de subalternização efetuado pela colonialidade do poder e ressalta as diferenças culturais nas estruturas globais de poder, projetando a importância do *locus* de enunciação desta diferença (ESCOBAR, 2003, p. 62). Dito de outro modo: “a diferença colonial é o espaço onde as histórias locais inventam e implementam os projetos globais, o espaço em que estes projetos são adaptados, adotados, rejuntados, integrados ou ignorados (MIGNOLO, 2012, p. 25)”. É, portanto, o espaço onde a

restituição do conhecimento subalterno ocorre, onde também o “ocidentalismo”, como imaginário abrangente do mundo moderno/colonial, foi articulado e onde o pensamento de fronteira está emergindo. Entende-se que o pensamento de fronteira emerge da diferença colonial e tais conceitos são dentro do projeto decolonial essenciais para reinvenção de outro mundo possível.

Conforme apontado por Mignolo (2012), o pensamento de fronteira/pensamento limiar/pensamento fronteiro se configura como uma estratégia de resistência e luta frente à colonialidade/modernidade eurocêntrica, sobretudo no modo pelo qual a narrativa universal eurocentrada foi deslegitimando outras narrativas, subalternizando-as, inferiorizando-as juntamente com os povos que as produziram.

De um lado, os ditos civilizados, isto é, os europeus “civilizados” na economia, na política, na cultura, na educação etc. De outro, os considerados primitivos, cujo *modus vivendi* é atrasado e que, portanto, requerem uma contundente ação modernizador-civilizadora por parte dos que se colocaram e, ainda, se colocam como portadores do progresso e da racionalidade universal.

Conclui-se que pensamento de fronteira é, neste sentido, mais que uma enunciação híbrida e é elaborado pela diferença colonial, que cria condições para situações dialógicas em que uma enunciação fraturada é pronunciada pela perspectiva subalterna como resposta ao discurso e perspectiva hegemônicos (MIGNOLO, 2012). Ainda segundo Mignolo:

As histórias locais não ocidentais (e conhecimentos) não podem ser constituídas sem enredos com a história local Ocidental. O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais decoloniais, restaurando a dignidade que a ideia ocidental da história universal tirou de milhões de pessoas (2012, p.10).

Nessa perspectiva, pensar para além da modernidade/colonialidade é estar na fronteira, às margens do *status quo* epistêmico estabelecido e inaugurar outras lógicas epistêmicas capazes de fazer emergir/dar visibilidade às narrativas historicamente silenciadas e, assim, ajudar a construir esse paradigma Outro (MIGNOLO, 2012; SANTOS E MENESSES, 2010) em que a pluralidade/diversidade epistemológica possa coexistir sem uma hierarquização entre as múltiplas epistemologias, abolindo assim a colonizadora ideia de história universal.

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que as epistemologias subalternas poderiam fornecer respostas para os problemas da modernidade em direção à transmodernidade de Dussel. Ainda segundo Mignolo:

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da Modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da Modernidade, de esquerda ou de direita (*apud* Ballestrin, 2013, p.106).

Pode-se dizer que Mignolo e os demais integrantes da RM/C a partir desse paradigma Outro tem buscado uma linguagem fora do cânon acadêmico tradicional de base europeu e dialogado com outras formas não ocidentais de conhecimento. Grosfoquel (2007) assinala que o pensamento de fronteira é uma das formas mais eficazes de resistência na luta contra a modernidade eurocentrada. Para ele:

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para além das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (2007, p.409).

O que se almeja é o reconhecimento de outras epistemologias produzidas pelos povos subalternizados, cujos saberes foram e continuam sendo inviabilizados, inferiorizados, periferizados dentro de uma matriz hierárquica de poder de cunho global, cuja Quijano (1992) denominou de colonialidade do poder. Segundo Ballestrin (2013):

O processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana realizada pelo Norte global e associado com aquilo que seria genuinamente criado no Sul, no que pese práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias. Ele pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (BALLESTRIN, p. 21).

Observa-se que há um consenso ente os estudiosos de que as produções da Europa moderna não devem ser descartadas na sua totalidade, mas sim naquilo que representa seu eurocêntrismo doentio e dominador e sua insana determinação de falar do Outro a partir de si mesma. Quanto às metáforas do Norte e Sul Globais, apontadas por Ballestrin, mais adiante

há uma explicação das mesmas.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano a colonialidade do poder diz respeito a um padrão global de poder nascido com a colonização das Américas e que se estrutura e se retroalimenta numa teia heterogênea de poder, as assimetrias de raças, gênero e trabalho, objetivando o domínio de uns povos sobre os outros. Em seu texto *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* (QUIJANO, 1992), o autor apresenta a tese de que a colonialidade não é o outro da modernidade, mas, sim, sua face oculta, sombria. A colonialidade seria então constitutiva da modernidade e não derivativa. Em outras palavras, a modernidade europeia, com seu sistema economia-mundo capitalista, se fez de modo indissociável, com os perversos processos de colonização das Américas. Para Quijano e Wallerstein, a “*América no se incorporó en una ya existente economía-mundo capitalista. Una economía-mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América*” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 583). Quijano é categórico em afirmar que a colonialidade é um dos elementos específicos do padrão mundial de poder capitalista, nascido com a modernidade. Conforme Quijano:

Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en si mismo momento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa – y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad (2007, p. 93-94).

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

Além disso, para Quijano a colonialidade se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, e que opera em diferentes dimensões da existência cotidiana. O poder se traduz numa teia de relações de exploração/dominação/conflito articuladas em função da disputa pelo controle das diferentes esferas da vida social: o trabalho e seus produtos; a natureza e seus recursos de produção; o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; a autoridade e seus instrumentos (de coerção em particular) para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007).

A classificação racial/étnica da população mundial é uma invenção da Europa, uma categoria mental típica da modernidade; Para Quijano tal categoria é “uma construção mental que expressa à experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as

dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (2005, p. 227).

Conforme Quijano o conceito raça, criado pelos colonizadores, implica que há uma diferença natural, biológica entre os seres humanos e que uns povos são superiores (no caso os Europeus) aos outros. De acordo com Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (2005, p. 229).

Nota-se que tal conceito é crucial para o entendimento da colonialidade do poder; Todavia, atrelado ao conceito de raça como divisor entre os colonizadores e colonizados (QUIJANO, 2005, 2007) salienta que tem ocorrido nesse processo a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

Portanto, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de domínio dos processos produtivos, a apropriação e a distribuição dos produtos foram entrelaçadas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Ainda em seus trabalhos, Quijano (2005, 2007) afirma que se elaborou um novo padrão global de controle do trabalho, uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial.

Infere-se que, em Quijano, as categorias raça e trabalho estão articulados, ainda que cada uma tenha suas especificidades e engendradas na análise do mundo moderno colonial capitalista mundial.

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

As principais vertentes do pensamento hegemônico elaborado sobre e a partir da América Latina podem ser caracterizados como coloniais/eurocêntricos. Para além da diversidade de orientações teóricas e dos seus vários contextos históricos de produção, é possível identificar (...) e um conjunto de saberes hegemônicos que

concorrem para a legitimação de uma ordem social injusta e excludente que caracteriza as sociedades latino-americanas. (LANDER apud MOTA NETO, 2016, p. 92-93).

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

Segundo (SANTOS E MENESES, 2010), as forças políticas, econômicas e militares do colonialismo e do capitalismo do <sup>6</sup>Norte Global se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos isto é, aos povos do Sul Global. Essas ações geraram uma dominação epistemológica dos saberes dos povos dominados para um espaço de subalternidade, ou seja, os conhecimentos dos povos colonizados foram auto-definidos como saberes locais, saberes inferiores próprios de seres inferiores. “Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS, MENESES, 2010, p. 17).

O que se almeja, na verdade, é a ecologia de saberes em que os diferentes saberes de diferentes tradições sejam reconhecidos e legitimados.

Apresentou-se em linhas sucintas a colonialidade do poder, do saber e, agora, delinea-se em linhas gerais a categoria colonialidade do ser.

O termo colonialidade do ser foi usado inicialmente por (MIGNOLO, 2003, 2014), mas é Maldonado-Torres quem busca fundamentá-lo e, para isso, recorre a Fanon para elucidar tal categoria:

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

O que Maldonado-Torres quer nos dizer a partir do argumento de Fanon?

Para o autor, em meio às relações assimétrico-hierárquicas de poder e saber impostas

---

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

aos povos subjulgados, subalternizados e inferiorizados pela colonialidade moderna eurocentrada operou-se na dimensão ontológica uma autodesvalia, a desvalorização, e, portanto, um complexo de inferioridade no colonizado. Isto é, o ser é colonizado na sua constituição enquanto ser e passa a pensar e agir como um ser inferior em relação ao outro, cujo é tomado como “objeto de desejo” a ser buscado.

Dentro de um amplo campo ideológico manifestado nos livros, na arte, na religião e outras dimensões do tecido social o racismo, atinge o negro que passa a ver o branco e seus costumes como algo superior e que deve ser tomado como referência.

Fanon continua:

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

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

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

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

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

Walsh recorre à fala da líder indígena Dolores Cacuango, conhecida como Mamá Dolores ativista equatoriana pioneira no campo da luta dos direitos indígenas e camponeses,

falecida em 1971, para dizer da força do projeto decolonial que sempre esteve em curso nessas terras invadidas: “Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo” (WALSH, 2008, p. 67).

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

A autora inspira a refletir sobre pedagógico decolonial afirmando:

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

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

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

Em relação aos ressurgimentos e insurgências de distintos movimentos no contexto atual, Walsh nos alerta:

“La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación” (2008, p. 143).

Walsh continua nos desconcertando, nos fazendo avançar na compreensão de suas

ideias indagando: “O que implica pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente? (WALSH, 2008, p. 157)”.

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

Nas palavras da autora:

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción educacional, política y de liberación]”. Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba (WALSH 2013, p. 172).

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

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

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

Na mesma linha de raciocínio confrontando o pensamento único fundamentado na perspectiva colonial, Walsh (2008, 2009, 2013) explica que o projeto de decolonização é tão antigo quanto à própria colonização moderna, pois surgiu como movimento de resistência, de subversividade, de insurgência. Para a autora as teorias decoloniais se fundamentam na incredibilidade do projeto colonial e na perspectiva de transformação deste sistema, que perpetrou uma desumanização dos povos historicamente subalternizados.

Conforme autora, para que ocorra a decolonização é preciso que docentes, intelectuais e ativistas participem do processo de politização do sujeito, rompendo com as relações de colonialidade, Segundo Walsh: “*Educación política significa abrir las mentes, despertar las*

*masas* [...]” (2009, p. 28). Nesse contexto, o potencial da ação pedagógica para a transformação e reconstrução de um novo modo de viver, poder e saber no mundo é uma estratégia altamente eficaz de resistência e luta decolonial.

Nessa empreitada do giro decolonial, expressão cunhada pelo já citado Maldonado (MALDONADO-TORRES 2005, *apud* BALLESTRIN, 2013), que se configura como movimento de afirmação de um *lócus* de enunciação que desestrutura a pretensa universalidade do pensamento ocidental, reconhece-se que intelectuais como Freire, a partir de seus pressupostos epistemológico-filosófico-político-pedagógicos, salientam o princípio de que a educação desejável é aquela que contribui para a libertação do ser humano das diversas formas de opressão construídas no decurso do processo histórico (FREIRE, 1997). Desse modo, há que se operar conjuntamente com o que se pode denominar aqui de “giro pedagógico” rumo a essa episteme pedagógica Outra, capaz de inaugurar novos cenários educativos. Este projeto que implica segundo Catherine Walsh “... transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições do poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua razão única” (2012, p. 69).

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

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

Pode-se afirmar que as bases epistemológicas da educação tradicional bancária denunciada por Freire está calcada na colonialidade do saber eurocêntrico que fundou as pedagogias tradicionais. Nesse sentido, o colonialismo europeu, sobretudo do saber, em que os saberes dos povos subjugados foram ignorados e invalidados pela episteme eurocêntrica se reproduz, também, por intermédio das pedagogias tradicionais na relação professor-aluno. Tal relação é marcada por um equívoco epistemológico em que o único saber válido é o saber do professor e os saberes do aluno são negligenciados nos processos de produção do conhecimento vivenciado em sala de aula.

Corroborando a tese freiriana Walsh afirma que “a colonialidade do saber no ensino evidencia-se quando se descartam a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os do homem branco europeu ou europeizado” (2008, p. 137).

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

Além de Walsh, encontra-se em Dussel uma contundente referência a Freire:

Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica, na África primeira e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe o surgimento de uma consciência ético crítica. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia. (DUSSEL, 2000, p.443).

Nota-se que, embora Freire não fizesse parte da Rede Modernidade/Colonialidade, encontra-se em sua obra múltiplos elementos decoloniais que ajudam a pensar outras lógicas existenciais, sobretudo educacionais, para além da modernidade colonizadora eurocêntrica. Dito de outro modo, o projeto pedagógico de Freire é um projeto cujo eixo estruturador é constituído por marcas decoloniais; portanto repleto de elementos daquilo que se tem denominado como uma Pedagogia Decolonial.

Jardilino e Soto Arango afirmam que:

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

Conforme salientam Jardilino e Soto Arango a construção de novas epistemologias a partir da <sup>7</sup>Geopolítica do Sul Global deverá ser forjada com o Sul e para o Sul passando,

---

<sup>7</sup> Geopolítica do Sul Global é um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, que designa os lugares considerados inexistentes e invisibilizados pela Geopolítica do Norte global. Por outro lado, esses lugares do Sul

necessariamente, pelas veredas do pensamento freiriano, acima de tudo, quando o foco de análise e atuação é o contexto educativo.

Outra categoria de análise lapidada e apresentada por Walsh, como um instrumento de insurgência contra os protocolos colonialistas da modernidade eurocêntrica é a categoria interculturalidade, cuja definição será esboçada adiante.

Segundo Santos, a cultura tornou-se um conceito estratégico para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento, mas também um campo de lutas e contradições (SANTOS, 2004). Nesse contexto, nas últimas décadas alguns conceitos se apresentaram como sendo a chave explicativa para compreensão, elucidação e ações propositivas da convivência democrática com as mais variadas diferenças culturais presentes na sociedade contemporânea. Tais conceitos são o multiculturalismo e a interculturalidade. Mas, conforme o autor é necessário refletir acerca dos mesmos e percebê-los em suas intencionalidades e diferenças.

De acordo com Walsh (2007) pode-se afirmar que o denominado multiculturalismo não passa de uma retórica, isto é, de uma artimanha, de uma estratégia pensada e calculada para ludibriar aqueles que, historicamente, foram subalternizados, inviabilizados, inferiorizados, excluídos e dominados de múltiplas formas para permanecerem onde estão e, assim, garantir que as estruturas de um sistema capitalista globalizado articulado com uma matriz colonial eurocêntrica permaneçam tal como sempre foi: injusto, desumano, nefasto etc.

Na perspectiva multicultural, a diversidade cultural não é contemplada na sua riqueza, sobretudo a cultura dos povos colonizados e subalternizados pelos colonizadores. A lógica cultural eurocêntrica continua sendo imposta por múltiplos caminhos ao resto do mundo como sendo a cultura universal válida e, portanto, verdadeira, legítima.

Walsh, ao se contrapor ao conceito multiculturalismo, propõe a interculturalidade crítica. Segundo ela:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de/e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à

---

Global representa uma esperança para a consecução de alternativas para a emergência de um mundo mais humano e solidário, através da aplicação dos métodos da epistemologia do sul. Esta epistemologia se define por um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Ver mais em SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (2007, p. 8).

Na concepção de Walsh, a interculturalidade crítica é um instrumento de insurgência em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Noutro momento de sua escrita reflexiva, ela aponta os pormenores da interculturalidade crítica. Segundo ela trata-se de:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Constata-se que a interculturalidade pensada a partir de Walsh aponta para o reconhecimento da diversidade cultural, não numa perspectiva descritiva, mas de projeto, pressupõe que as diversas culturas sejam tratadas como iguais na sua diferença. Esse passo terá, pois, de ser dado para a possibilidade de um interculturalismo. Walsh se assemelha a Freire (2000) quando em suas reflexões propõe a categoria síntese cultural como alternativa legítima no encontro de povos com culturas diferentes.

Para Walsh a “Pedagogia Decolonial” poderia servir no contexto educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, pois segundo a autora:

A maneira através da qual a ciência se consolidou como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (2007, p. 9)

Observa-se que, para a Walsh, a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico, em direção à decolonização e à transformação.

Outra reflexão da autora adverte que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-Outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no Norte Global (2005, p. 25).

Nessa perspectiva, pensar para além da modernidade/colonialidade é estar na fronteira, às margens do *status quo* epistêmico estabelecido e inaugurar outra lógica epistêmica capaz de fazer emergir, dar visibilidade às narrativas historicamente silenciadas e, assim, ajudar a construir esse paradigma Outro em que a pluralidade e a diversidade epistemológica/cultural possam coexistir sem uma hierarquização entre as mesmas.

Pode-se afirmar que os pressupostos do multiculturalismo propõem alguns arranjos para que as coisas continuem como sempre estiveram, ou seja, atendendo os interesses de uma minoria, pois os grupos sociais excluídos dos benefícios da produtividade são também os grupos cultural e politicamente excluídos.

O interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade, mas os seus horizontes são mais amplos e mais dinâmicos dado que apontam para um diálogo frutífero e crítico entre as diferentes tradições culturais e paradigmas civilizatórios.

É com base nesse referencial teórico que se respalda a presente pesquisa de que resultou essa dissertação e, assim, elucidar a questão problema corroborando ou não as hipóteses levantadas.

## 2.1. O pensamento pedagógico decolonial no Brasil: Uma revisão da literatura

Embora fazendo parte do contexto latino-americano e vivenciando condição semelhante à de outros países do mesmo continente enquanto países colonizados e, portanto subalternizados é relevante evidenciarmos dois pontos, no caso do Brasil: Primeiro, a inexistência de intelectuais brasileiros na constituição da Rede Modernidade/Colonialidade; Segundo, a inauguração tardia da produção acadêmica na área da educação abordando a temática decolonialidade.

Sabe-se que o uso da categoria analítica decolonialidade para se pensar a educação no cenário educacional brasileiro é recente. Contudo, encontram-se trabalhos relevantes que têm dado significativas contribuições ao debate. É o que se passará a tratar adiante.

Pode-se afirmar que a discussão de uma “Pedagogia Decolonial” no Brasil foi inaugurada a partir da visita de Catherine Walsh, quando a mesma participou de um seminário sobre educação na cidade do Rio de Janeiro, em 2007. É importante destacar que a autora entra para a Rede modernidade/Colonialidade em 2001 e insere, no cerne das discussões, a temática das “Pedagogias Decoloniais”.

Nessa perspectiva, o Brasil tem se pautado por essa discussão em diferentes momentos. Abaixo, apresenta-se 2 quadros com um recorte temporal dos últimos 12 anos, cujos dados foram extraídos do site da Capes no período de maio a julho de 2022 a partir do descritor “Pedagogia Decolonial”.

### Quadro 10

#### Dissertações Embasadas no Pensamento Decolonial

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2016	<b>Loas, tambores e gonguês: A interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para a igualdade racial</b>	RAMALHO, Anderson Pereira	Universidade Federal Rural de Pernambuco
2017	<b>Por uma pedagogia decolonial: Escritores indígenas e literatura indígena contemporânea na educação'</b>	LEMOS, Roma Gonçalves	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

2018	<b>Rompendo linha abissal: narrativas, reflexividades e histórias de vida entre duas trajetórias educativas'</b>	SOUZA, Fernanda Sajuan	Universidade Federal da Bahia
2018	<b>Cartografias “outras” na EJA: Por uma prática decolonial no ensino de geografia'</b>	FERREIRA, Alan Serafim	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2018	<b>“Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira da EAUFPA: Uma didática da História em interface com a Pedagogia Decolonial</b>	BRIOSO, Antônia Maria Rodrigues	Universidade Federal do Pará
2019	<b>Práticas educativas da pajelança na ilha de Colares (PA): resistência, saberes e ancestralidade'</b>	NOGUEIRA, Thais Tavares	Universidade do Estado do Pará
2019	<b>Formação continuada do professor de língua materna na olimpíada de língua portuguesa: uma perspectiva decolonial'</b>	LEGRAMANDI, Aline Belle	Universidade Nove de Julho
2019	<b>A literatura afro-brasileira: pela descolonização do ensino de literatura</b>	LOYOLA, Emanuelle Rodrigues	Universidade Federal do Espírito Santo
2019	<b>História, memória e identidade cultural: um estudo da produção didático-literária para a educação das relações étnico-raciais'</b>	SILVA, Carla Aparecida da	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2020	<b>Pedagogia Decolonial educação de pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras: uma experiência na comunidade pesqueira de ilha de maré, salvador, bahia'</b>	PROCOPIO, Daniele Freire	Universidade do Estado da Bahia
2020	<b>Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro'</b>	SANTOS, Fernanda Muniz dos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2020	<b>Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo'</b>	NOGUEIRA, Sheila Lima,	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	<b>Pedagogia Decolonial aplicada ao movimento de mulheres negras: um estudo sobre a ampliação da participação social e luta por direitos na intersecção de raça e gênero</b>	CAPORAL, Angélica Azeredo Garcia	Universidade do Extremo Sul Catarinense
2020	<b>Educação, resistência e tradição oral: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina,</b>	BARBOSA, Shirley Cristina Amador	Universidade do Estado do Pará

	<b>Salvaterra-PA</b>		
2020	<b>Políticas linguísticas para contexto quilombola à luz da Linguística Aplicada Crítica'</b>	SANTOS, Aparecida Pereira dos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2021	<b>No remanso das águas do tentém, navega um banguê! Banguê remansinho de tentém: um estudo decolonial de saberes e processos educativos de r-existências afroindígenas da/na amazônia.</b>	PAULA, Paulo de Tarso Correa de	Universidade do Estado do Pará
2021	<b>Pedagogia: ação e auto-organização nas vivências da Associação Eu Sou Angoleiro/Belém-Pa</b>	MARINHO, Alessandra Ferreiras	Universidade do Estado do Pará
2021	<b>A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial'</b>	BRANDÃO, Ana Caroline Lopes	Universidade de São Paulo
2021	<b>Histórias e culturas indígenas outras em "Índio Presente" (2017): o potencial da produção midiática na desconstrução de equívocos'</b>	MOREIRA, Tassita de Assis	Universidade Federal de Uberlândia
2021	<b>A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, Campus de Jequié/BA'</b>	OLIVEIRA, Estela Santos de	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2021	<b>Uma investigação sobre Frações e possibilidades de Educação Financeira Crítica e Decolonial no 6º ano'</b>	DUARTE, Denise Amorim de Melo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	<b>Do corpo feminino ao corpo feminista: cinema e a educação de mulheres no clube lesbos.</b>	SILVA, Juliana Casse da	Universidade Federal de Santa Catarina
2021	<b>Pedagogia decolonial e arte educação: Transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação'</b>	COSTA, Antônio Mateus Pontes	Universidade Federal do Amapá
2021	<b>Pensamento Geométrico e Autonomia Intelectual: Práxis Pedagógica e Arte na Educação Infantil'</b>	SILVA, Ariele Vitalino da	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	<b>Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh</b>	FIQUEIREDO, Daniela Ghisleni	Universidade Federal da Fronteira Sul
2021	<b>Sentidos construídos sobre justiça social na formação de professores: Experiências</b>	KEHL, Lia Cristina Kirchheim	Universidade Federal de Santa Catarina

	<b>(de)coloniais na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências</b>		
2021	<b>Contribuições do PIBID diversidade para a prática docente: um olhar sobre as considerações de professoras indígenas de Pernambuco</b>	ALMEIDA, Maria Emanuela Santos de	Universidade Federal de Pernambuco
2021	<b>A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial</b>	ANDRADE, Ana Carolina da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	<b>A prática pedagógica das/nas escolas xukuru: Encontros com a pedagogia decolonial na comunidade-escola</b>	OLIVEIRA, Maria Roseane Cordeiro de	Universidade Federal de Pernambuco
2021	<b>“Falam de nós, mas não nos dão a palavra”: cocriando (orient)ações para práticas pedagógicas no ensino de português como língua de acolhimento (PLAc)</b>	REINOLDES, Marina	Universidade Federal de Minas Gerais
2021	<b>Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros.</b>	MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhaes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	<b>Por uma Pedagogia Decolonial: uma análise de narrativas autobiográfica de docentes negras e negros da comunidade quilombola da base em pacajus - CE</b>	SILVA, Alexandre Cezar da	Universidade Estadual do Ceará
2021	<b>Ensino de história e decolonialidade: Em busca da visibilidade das mulheres populares latinoamericanas</b>	ZEFERINO, Ana Carolina Simão	Universidade Estadual do Norte do Paraná

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do site da Capes.

### Quadro11

#### Teses Embasadas no Pensamento Decolonial

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2010	<b>História da África e dos africanos na escola. As perspectivas para formação de professores de história quando a</b>	OLIVEIRA, Luiz Fernandes de	PUC-Rio

	<b>diferença se torna obrigatoriedade curricular.</b>		
2015	<b>Educação Popular e o Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Fals Borda”</b>	MOTA NETO, Jão Colares da	Universidade Federal do Pará
2018	<b>Memória/identidade xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições'</b>	OLIVEIRA, Valéria Maria Santana	Universidade Tiradentes
2018	<b>Por uma ecopedagógica decolonial: sobre saberes e fazeres na educação formal latino-americana</b>	CARVALHO, Elson Santos Silva	Fundação Universidade Federal do Tocantins
2018	<b>A cultura material no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana: Por uma pedagogia decolonial</b>	ULHOA, Clarissa Adjuto	Universidade Federal de Goiás
2018	<b>A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul</b>	ROSA, Fábio José da Paz	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2018	<b>Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: Por uma pedagogia decolonial e intercultural</b>	SANTOS, Antônio Luiz Parladin dos Santos	Universidade Federal do Pará
2019	<b>Pedagogia Decolonial do Santo Daime: Referências à psicoativação em ambientes educativos'</b>	CRUZ, Evandro Cezar Azevedo da	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2019	<b>Jovens da escola quilombola de Paratibe-PB: Convivência, pertencimento e negação</b>	VERAS, Cledia Inês Matos	Universidade Federal do Ceará
2019	<b>Epistemologias do corpo: Mulheres capoeiristas nas práticas educativas enquanto táticas de guerrilha das liberdades e dos direitos.</b>	SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa	Fundação Universidade Federal do Piauí
2019	<b>Educação musical afrodiaspórica: Uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano</b>	SOUZA, Luan Sodre de	Universidade Federal da Bahia
2020	<b>Protagonismo juvenil e escolas de tempo integral: (im)possibilidades na educação linguística'</b>	MARQUES, Daniela Elisa Ferreira	Universidade Federal do Espírito Santo
2020	<b>Pedagogia Decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível</b>	CRUZ, Eliane Almeida de Souza E.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2021	<b>Em busca de caminhos para um ensino de matemática numa perspectiva decolonial: (res)significando saberes e práticas</b>	DUTRA, Débora dos Santos de Andrade	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração do autor da pesquisa a partir do site da Capes.

Constata-se que a primeira pesquisa em educação a ter como referencial teórico a decolonialidade foi a tese intitulada “História da África e dos africanos na escola. As perspectivas para formação de professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 8 de abril de 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC-Rio.

Ainda que Oliveira não tenha discutido a questão das “Pedagogias Decoloniais” em sua tese considera-se que a mesma foi de grande valia ao problematizar os processos de formação de professores à luz da lei nº 10.639/03, cujo viés é propor o estudo acerca dos povos historicamente subjugados, subalternizados, inferiorizados pelos processos coloniais e pela denominada colonialidade ainda fortemente presente na sociedade brasileira.

Outra referência importante às discussões acerca da decolonialidade e a pedagogia é a tese “Educação Popular e o Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Fals Borda”, do pesquisador João Colares da Mota Neto, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, e defendida no ano de 2015.

Nesse contexto, Oliveira (2010) e Mota Neto (2015) emergem como pioneiros na discussão da decolonialidade associada à pedagogia no cenário brasileiro. Oliveira traz à tona a “Pedagogia Decolonial” de Walsh, fazendo avançar os debates no campo da educação étnico-racial com vistas a implementação da lei 10. 639/03.

É relevante observar que, no debate sobre a temática, Mota Neto, além de elaborar uma nova concepção de “Pedagogias Decoloniais” a partir da educação popular latino-americana, apresenta, em seu trabalho, pressupostos teórico-metodológicos decoloniais situando Freire e Fals Borda como antecedentes da decolonialidade.

Nessa perspectiva, parece que tem se revelado, paulatinamente, indícios de uma “Pedagogia Decolonial” Brasileira, sobretudo a partir dos trabalhos de Mota Neto (2015), cujo eixo estrutural está alicerçado nos pressupostos freirianos.

Em linhas gerais considera-se que o Brasil tem feito uma incipiente reflexão em termos de uma “Pedagogia Decolonial”. Vale ressaltar a advertência de Grosfoguel (2008) ao afirmar que a epistemologia eurocêntrica não é sustentada apenas pelos europeus, mas também por muitos daqueles educados sobre tal paradigma.

Nesse sentido, os professores formadores da academia, formados a partir da epistemologia pedagógica moderna eurocêntrica colonizadora, precisam se implicar nesse processo de ruptura epistemológica para ressignificarem seu *lócus* de enunciação e fazerem

uma guinada rumo a essa epistême Outra forjadas nos diferentes seus globais epistemológicos que têm emergido em diferentes territórios (SANTOS, 2019).

### 3. ANÁLISE DOS DADOS, OS ACHADOS DA PESQUISA E AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE À UMA “PEDAGOGIA DECOLONIAL”

A partir de uma exaustiva análise dos documentos pesquisados, aponta-se, a seguir, as inferências feitas pelo autor da pesquisa, sem, contudo, esgotar as possibilidades interpretativas. *A priori* afirma-se que os cursos revelam traços de uma “Pedagogia Decolonial”. Isto é, tanto o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG quanto o curso Educação do Campo da UFPA apresentam elementos desse paradigma Outro, cujo está respaldado no arcabouço teórico oriundo das “razões oprimidas” (Romão, 2018), pois para Romão “o que necessitamos, agora, é de uma nova geopolítica do saber, isto é, do reconhecimento de vários conhecimentos, da convicção de que há vários lugares de enunciação científica” (*ibid.*, p.8). O eurocentrismo presente na modernidade necessita, com urgência, de ser desconstruído e novas epistemes serem incorporadas nas narrativas científicas dando origem à transmodernidade apontada por Dussel.

E, quais são os elementos de uma “Pedagogia Decolonial” encontrados nos cursos pesquisados? Em que medida os documentos dialoga com os autores que fundamentam a pesquisa? De que modo o arcabouço teórico de Paulo Freire está implicado nos documentos que orientam os cursos?

A análise foi feita partir dos indicadores elencados na metodologia da pesquisa, cujos foram elaborados tendo como fundamento o pensamento decolonial e a denominada “Pedagogia Decolonial”, esta episteme pedagógica Outra, que está sendo construída a partir das resistências e lutas pedagógicas às vezes silenciosas e às vezes declaradas que acontecem “no chão” dos espaços/tempos educativos, sejam eles institucionais/oficiais ou não.

Em relação ao **indicador 1: Reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos**, nota-se que os documentos indica uma convergência com o pensamento pedagógico decolonial, pois além de não estabelecer fronteiras rígidas entre as áreas das Ciências da Natureza e Ciências Sociais, propõe uma articulação do saber popular camponês e indígena em diálogo com o saber científico. Nesse aspecto, essa diretriz questiona as contradições existentes nesses saberes e os coloca em regime de colaboração como partes complementares, reforçando o princípio básico da pluralidade epistemológica, os quais contribuem para a construção dos saberes docente.

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

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

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

Nesta perspectiva, a UFMG assinala que o curso:

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

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

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

Pode-se inferir que ambos os cursos propõem uma formação inicial de professores diferenciada e inovadora, pois rompe com a dicotomia, presente na pedagogia moderna colonialista eurocêntrica, entre saberes populares e saberes científicos e, acima de tudo, as propostas objetivam valorizar a experiência sócio-histórica dos estudantes. Santos e Meneses (2010) alerta para importância do reconhecimento da pluralidade epistemológica, isto é à ecologia de saberes em que todo saber é legítimo e edificante.

Se o paradigma científico moderno colonial eurocêntrico foi um instrumento-chave para a expansão e consolidação moderna, questioná-la a partir das “razões oprimidas”, conforme aponta Romão (*id. ibid.*), é fundamental para se pensar novas possibilidades de inauguração do novo que se almeja. Nesse viés, Freire (2000), também, postula que uma prática pedagógica subversiva e transformadora deve, sem dúvida, partir do reconhecimento das experiências sócio-culturais dos estudantes. Isto é, legitimar o modo pelo qual o educando faz sua leitura de mundo a partir de seus saberes. Em seguida, o educador deve promover por meio de uma relação dialógica humanizadora, propostas didático-pedagógicas para que ele, o educando, elabore novas leituras de mundo.

Outro **indicador** observado nas universidades pesquisadas é a denominada **Pedagogia da Alternância**, conforme apontado detalhadamente na caracterização das universidades pesquisadas, a pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. Desse modo, é essencial a flexibilidade dos tempos e espaços escolares propostos no calendário adequando-os aos contextos de vida tanto da população camponesa quanto dos povos indígenas. Em seu PPP a UFPA em relação ao funcionamento do curso afirma que:

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

No escopo de elaboração de uma “Pedagogia Decolonial” acredita-se que a formação inicial de professores deve, necessariamente, estabelecer uma estreita relação entre teoria e prática, não podendo esta ficar reduzida a um espaço isolado, que a limite ao estágio desarticulado do resto do curso. Trata-se da elaboração de percursos formativos decoloniais que visam formar professores e professoras mais sensíveis e capacitados à integrar contextos acadêmicos e contextos de vida dos estudantes.

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

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

Ora, pensar uma proposta curricular para além dos moldes pedagógicos tradicionais coloniais eurocentrados implica romper barreiras, pensar e fazer diferente, pois conforme Silva (1999) o currículo é tudo aquilo que faz parte do percurso formativo dos estudantes e tem implicação direta com a produção de subjetividades. Desse modo, faz-se necessário uma estrutura curricular que possibilite aos professores em formação dos cursos em análise uma diversidade de experiências pedagógicas onde os mesmos possam vivenciar a relação teoria e prática numa perspectiva concreta e transformadora.

Em outras palavras, pode-se inferir que no horizonte de uma “Pedagogia Decolonial” a estratégia metodológica embasada na alternância entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade é fundamental para o sucesso daqueles que frequentam os cursos pesquisados.

Nesta perspectiva, salienta-se que os postulados pedagógicos freirianos estão implicados em uma Pedagogia da Alternância, pois de acordo com Freire (2000) transformar as condições concretas de opressão pressupõe, entre outras coisas, um projeto educativo que viabilize a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Tal diretriz filosófico-pedagógica só é possível de ser viabilizada quando há uma estreita vinculação da educação com a realidade sócio-cultural em que o educando está imerso.

A análise dos documentos revela outro indício do arcabouço teórico freiriano que se remete àquilo que o autor da pesquisa tem buscado e que tem se configurado como elementos de uma “Pedagogia Decolonial” na formação inicial de professores, trata-se da discussão acerca dos **temas geradores** na elaboração de uma proposta educativa transformadora.

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

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

Constata-se que esta proposta curricular trouxe à tona o que Freire já tinha refletido em décadas anteriores. Nesse panorama, a mesma revela seu caráter subversivo ao deslocar-se rumo a esse paradigma Outro apontado por Quijano (2005) e Mignolo (2003). Nesse viés curricular ganha visibilidade a cultura, os saberes e conhecimentos dos povos historicamente inferiorizados e invisibilizados pelo cânone pedagógico colonial eurocentrado. Constata-se que os temas geradores que devem sulevar as práticas pedagógicas são construídos a partir dos projetos sociais mais demandados pelos movimentos indígenas.

Um pouco mais adiante no mesmo documento encontra-se:

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

Fica evidente outra marca do projeto pedagógico-educativo freiriano nas linhas acima apontadas. Freire (2000) adverte sobre a importância de uma organização dos materiais didático-pedagógicos tendo como referência e protagonista o educando e sua realidade sócio-cultural. Anacronicamente, pode-se dizer que Freire “é um decolonial”, ou seja, em seus postulados filosófico-pedagógicos encontram-se traços de uma “Pedagogia Decolonial”.

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

O curso se fundamenta na estreita relação com a realidade, o que significa dizer que as problemáticas nele levantadas devem necessariamente, estar em consonância com os problemas encontrados na região. Tanto melhor será a percepção e compreensão desses problemas, quanto mais cedo os alunos se defrontarem com a realidade. Nesse sentido, além das atividades práticas e de estágio, é prevista a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão a serem definidas conforme as linhas articuladas à realidade do campo (2009, p. 28).

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

As pedagogias decoloniais se configuram num “horizonte a ser buscado e construído, diariamente, em diferentes contextos educativos, são pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em

direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenções decoloniais (WALSH, *apud* MOTA NETO, 2016, p. 319)”.

Para o autor da pesquisa a “Pedagogia Decolonial” se traduz num horizonte de esperança para os povos, historicamente, subalternizados, violentados fisicamente, epistemologicamente, negados na totalidade do ser. Negados em seu direito ontológico de *Ser Mais* como adverte Freire (2000) ao denunciar as atrocidades da pedagogia do opressor. Respalado em Freire, Romão (2018) nos adverte:

Mais importante para os efeitos do que se quer aqui demonstrar é a vantagem gnosiológica comparativa atribuída por Freire aos oprimidos e às oprimidas, não por causa de uma suposta superioridade ontológica e epistemológica deles e delas, mas por sua posição no processo sóciohistórico. Somente aos oprimidos e às oprimidas interessa a reflexão sobre as relações de opressão, bem como somente a eles e a elas interessa a transformação dessas relações. (*ibid.*, p. 28).

A “Pedagogia Decolonial” é algo a ser forjado com o oprimido/colonizado/subalternizado/inferiorizado e “assassinado” em suas epistemes, portanto o primeiro passo é reconhecer as “razões oprimidas”, sinalizadas por Romão, e a partir delas fazer o giro decolonial pedagógico.

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

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

Nesta proposta curricular o educando é concebido como um ser integral, isto é, um ser que deve ser pensado, pedagogicamente, em todas as suas dimensões. Pensar o corpo implicado no processo educativo foi uma das preocupações do filósofo e pedagogo Paulo

Freire. Em um de seus escritos, em coautoria com Nogueira, encontra-se uma contundente reflexão:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. Eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p. 35).

Para Freire e Nogueira o corpo está imerso numa concretude sócio-histórica e esse corpo é um corpo pensante, isto é, mente e corpo são indissociáveis. A pedagogia colonialista ao conceber os educandos apenas em sua dimensão intelectual empobreceu os processos educativos e formativos dos mesmos. Noutra direção os pressupostos de uma “Pedagogia Decolonial” reinserem os educandos como seres integrais em que suas múltiplas dimensões estão todas interligadas nos processos educativos.

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

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

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

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

De acordo com Santos “O projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos estudantes. O caráter dialógico da educação implica a compreensão de conhecimento como

construção” (2019, p. 357). Respalado em Santos, mais uma vez o autor da pesquisa reitera a afirmativa de que há na produção teórica freiriana vários pontos daquilo que tem se configurado no horizonte pedagógico educacional como uma “Pedagogia Decolonial”.

Acredita-se que uma “Pedagogia Decolonial” é, entre outras coisas, uma pedagogia que faz ressoar as vozes daqueles que são silenciados pela episteme pedagógica colonial. Segundo Santos, “para se aprender a aprender com o sul enquanto sul anti-imperial é necessário em primeiro lugar que se ouça o sul falar, que se escute profundamente e se entenda o que ele tem a dizer, uma vez que o que melhor identifica o sul é o fato de ter sido silenciado” (2019, p. 315). Ao criticar a pedagogia do opressor Freire (2000) denuncia que nela:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2000, p. 68).

Reconhecer pedagogicamente as vozes dos silenciados pressupõe, entre outros fatores, inaugurar processos educativos em que as **memórias coletivas** das populações camponesas e indígenas (populações foco da pesquisa) sejam **visibilizadas e valorizadas**. Nota-se que tal indicador se faz presente nos documentos pesquisados. Conforme PPP da UFPA:

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

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

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

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

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

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

Observa-se o quão relevante é reconhecer a cultura de um povo para sua permanência enquanto povo. Na configuração de uma “Pedagogia Decolonial” não se trata de uma mistura ingênua de culturas, mas sim, assinala Walsh (2009), de um relacionamento intercultural crítico entre os diferentes. Os diferentes que se encontram para, mediatizados pelo mundo, pronunciá-lo a partir de uma legítima e respeitosa síntese cultural como salienta Freire (2000). E, novamente, Freire (1997) assegura que, para uma prática educativa transformadora, a assunção da identidade cultural dos educandos é condição *sine qua non*.

Ora, para o autor da pesquisa vai ficando, cada vez mais claro, que a superação da pedagogia tradicional moderna colonial rumo a essa episteme pedagógica Outra, ou seja, rumo a uma “Pedagogia Decolonial” passa, necessariamente, pelo arcabouço teórico freiriano. Mas, tem se consciência de que se trata de um projeto árduo a ser construído, pois de acordo com Romão “para nós, povos ex-colonizados, não é fácil – talvez, seja mais difícil do que para nossos colonizadores – renunciar aos instrumentos de uma razão etnocêntrica que nos foi imposta, para vê-la como “uma entre outras”, e, não, como “a razão” única, em um processo de resgate de razões silenciadas por ela” (ROMÃO, 2018).

Outro índice definido na pesquisa foi à **valorização da terra**. Nesse quesito a terra é concebida como instrumento de vida, de cultura, de produção. Entende-se que a terra, tanto para os povos indígenas quanto para os camponeses, é a matriz referencial por meio da qual

estes povos existem, coexistem e constroem suas culturas. Nesse sentido, uma “Pedagogia Decolonial” tem que reconhecer em sua diretriz curricular esse pressuposto fundamental.

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

Nesse contexto, Dussel (2003) situa tal reflexão no terreno da ética ecológica que:

Trata a condição de possibilidade absoluta dos seres vivos, exercida, em última análise, no respeito ao direito universal à sobrevivência de todos os seres humanos, especialmente dos mais afetados e excluídos: dos pobres do presente e das gerações futuras, que herdarão, se não adquirirem uma consciência pronta e global, uma terra morta. A vida é condição absoluta da existência humana, e por isso a vida da terra se chama condição ampliada. (2003, p.23).

Os povos indígenas e camponeses que, historicamente, elaboraram uma relação respeitosa com a terra, porque a entendem como parte estruturante do humano, têm sido nos últimos 500 anos, roubados no direito essencial de existirem e coexistirem dentro desse paradigma Outro que norteiam suas vidas e suas relações com a terra e com o próprio planeta Terra.

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

O que se percebe é que em ambas as universidades pesquisadas há uma compreensão e uma proposta curricular articuladas com o pressuposto de que não é possível pensar uma proposta pedagógica para indígenas e camponeses sem pensar a questão da terra e os desdobramentos que a mesma implica na organização da vida desses povos. O autor da pesquisa defende que a “Pedagogia Decolonial” visa, sobretudo, contribuir com a subversão da ordem estabelecida no cenário sócio-político-econômico. Para Walsh, o pedagógico

decolonial diz respeito a “pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivam el desordem absoluto de la descolanización aportando una nueva humanidad” (WALSH, 2013, p. 31). Walsh ao citar Freire para balizar suas refelexões acerca de uma “Pedagogia Decolonial”, reitera, mais uma vez, o argumento aqui defendido de que sem a produção teórica de Freire uma “Pedagogia Decolonial”, sobretudo no contexto brasileiro, seria limitada para realização de um giro pedagógico decolonial em que as “razões oprimidas” (Romão, 2018) sejam visibilizadas, reconhecidas e legitimadas no processo de formação inicial e continuada de professores.

No que se refere ao o **indicador 7: Compartilhamento dos processos decisórios e das atividades** parte-se do princípio de que para uma proposta pedagógica com viés decolonial há que se fazer um esforço contínuo para realização de tal demanda, pois a matriz pedagógica moderna, colonial, antidialógica, autoritária está, fortemente, entranhada nas instituições de ensino. A colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) opera por meio de múltiplos caminhos desde a invasão perpetrada pelos europeus há cinco séculos em terras ameríndias. Segundo Quijano (2005) a Europa, trouxe para si, toda forma de produção da subjetividade, da cultura e do conhecimento e, assim, dominando outros povos e impondo seus padrões a esses povos subalternizados.

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

Ainda segundo Freire:

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

Por isso, verificam-se caminhos autoritários em muitas relações pessoais e profissionais, ao invés da democracia, cujo aprendizado é árduo e demorado. Por isso, a pedagogia do opressor ainda é hegemônica. Por isso, a urgência de uma Pedagogia do Oprimido a ser forjada com ele no processo histórico, conforme salienta Freire (*ibid.*). Por

isso, a “Pedagogia Decolonial” como aqui defendida pelo autor da pesquisa, uma pedagogia que passa pelo filósofo-pedagogo Paulo Freire.

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

O projeto Formação Intercultural para educadores indígenas – FIEI – a partir de discussões e reuniões no âmbito do PIEI. Após sua elaboração, foi amplamente discutido e aprovado no III Fórum de Formadores de Professores Indígenas realizado no dia 26 de outubro de 2004 na Faculdade de Educação da UFMG, que contou com a presença dos representantes do Movimento Indígena de Minas Gerais, da equipe de formadores do Programa de Implantação das escolas indígenas de Minas Gerais – PIEI/MG, de representantes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, da FUNAI e do MEC, através da Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD) (UFMG, 2005, p. 12).

Noutro lugar, a UFMG (2005) revela, mais uma vez, em seus documentos outro traço daquilo que tem sido denominado de “Pedagogia Decolonial”:

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

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

A UFPA em seu PPP assinala que se deve “construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (2009, p.20).” Um pouco mais adiante no mesmo documento está entre os objetivos do curso de que “todos devem participar da construção coletiva do projeto político - pedagógico contribuindo no exercício da gestão democrática da educação.” (*ibid.*, p.22).

Observa-se que o pressuposto estruturante das decisões e ações que perpassam a organização do curso é pautado na coletividade. O princípio de que o coletivo deve se sobrepor ao individual é, em certa, medida tentar recuperar o senso de pertencimento e a criação de elos solidários. Para Dussel:

Todos são pessoas para pessoas; as relações são práticas e a práxis é de amor de caridade: cada um serve o outro pelo outro mesmo na amizade de todos em tudo. Por isso tudo é comum. Imaginemos uma associação de homens livres, isto seria, exatamente, uma comunidade onde a individualidade se realiza plenamente na comunicação comunitária. A comunidade é o sujeito real e o motor da história, nela estamos “em casa”, em segurança em comum (DUSSEL, 1986, p.21).

Ora, infere-se que para Dussel sonhar e lutar pela viabilização histórica desse paradigma Outro em que os humanos sejam mais irmanados em suas relações interpessoais é, tentar dia-dia, no tempo/espaço pessoal e profissional realizar estratégias democráticas e solidárias em que o nós é maior que o eu.

Para Freire é acreditar no princípio de que:

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

Freire e Dussel propõem no horizonte de uma Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) que, os que têm sido historicamente silenciados, oprimidos, inferiorizados, invisibilizados, subalternizados, sejam considerados como protagonistas nos processos didático-pedagógicos em que juntos educandos e educadores se respeitem e se reconheçam como portadores de saberes distintos e legítimos.

Ressalta-se, novamente, que os pressupostos de uma “Pedagogia Decolonial” encontrados nos cursos analisados são referendados tanto pelo pensador Dussel, integrante do GM/C, quanto por Freire, o “Decolonial” aqui nomeado anacronicamente pelo autor da pesquisa. Portanto, pensar e lutar por uma “Pedagogia Decolonial” há que, necessariamente, revisitar Freire e seu arcabouço teórico.

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

Nesse aspecto, a UFMG assegura que:

A avaliação está pensada como um processo contínuo, dinâmico e investigativo, envolvendo alunos, professores e as comunidades indígenas. O grupo de professores se reúne regularmente para avaliar o trabalho e o processo de formação dos alunos. Nestas reuniões, são traçadas propostas de ação para acompanhar estudantes com demandas específicas, possibilitando que todos continuem acompanhando o

desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo (UFMG, 2005, p. 5).

Constata-se que a avaliação se dá num processo de “mão dupla”, isto é, todos avaliam e são avaliados. Na perspectiva do paradigma pedagógico tradicional colonial somente os educandos são avaliados, pois nessa concepção de educação uns sabem e outros não sabem, uns detêm o conhecimento tido como verdadeiro e universal e outros tidos como ignorantes e supersticiosos. Nesse sentido, quem tem a prerrogativa para avaliar? Ora, somente os educadores, pois são eles que carregam consigo o conhecimento e saberes válidos, legítimos, racionais, verdadeiros, edificante, portanto universais. Sendo assim possuem a capacidade de avaliar e valorar acerca dos processos pedagógicos.

Noutro lugar a UFMG afirma, por meio do PPP, que:

O processo de avaliação do curso se dá a partir de várias iniciativas. Uma delas são os seminários de avaliação que ocorrem no final de cada semestre, onde estudantes e professores avaliam o semestre vivido e planejam o seguinte. Outra estratégia utilizada são as reuniões com as comunidades indígenas que acontecem ao longo do curso, nas quais este é avaliado como um todo, assim como o percurso acadêmico do estudante representante da comunidade (UFMG, 2005, p. 28).

Vislumbram-se pistas desse paradigma Outro nos documentos analisados, pois se verifica, entre outras marcas decoloniais, uma proposta avalliativa inovadora, transgressora e subversiva com estratégias para assegurar a participação de todos, inclusive da própria comunidade indígena, público alvo do curso.

A UFPA em seu PPP, também, assegura que:

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

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

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

Uma proposta pedagógica destinada aos povos do Sul Global, no caso aqui pesquisado os indígenas e camponeses de duas regiões brasileiras, precisa, entre outras coisas, implementar processos avaliativos democráticos.

Observa-se que os cursos pesquisados revelam marcas, traços, pistas, elementos daquilo que tem se configurado como uma “Pedagogia Decolonial”, também, em seus processos avaliativos, pois ambas as instituições visam, por meio do PPP, o princípio que orienta para o estabelecimento de relações horizontalizadas em que todos participam de todos os processos, isto é os documentos indicam como fundamento básico o compartilhamento de todas as atividades, tarefas, decisões e direcionamentos do curso por todos os envolvidos (estudantes, professores, coordenadores, monitores etc.) com responsabilidades específicas e participação garantida por meio de diferentes canais de atuação.

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

De acordo com Dussel, o “encontro” entre colonizador e colonizado foi

Encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do outro”, o índio. Não podia então ser um “encontro de duas culturas”- “uma comunidade argumentativa” onde os membros fossem respeitados como iguais-, mas era uma relação assimétrica onde o “mundo do outro” é excluído de toda racionalidade e validade religiosa possível. De fato, esta exclusão se justifica por uma argumentação encobertamente teológica: trata-se da superioridade – reconhecida ou inconsciente – da “cristandade” sobre as religiões indígenas. (DUSSEL, 1992, p.64).

E, como já dito aqui noutra lugar, a emancipação administrativa não significou o rompimento com essa matriz colonial de relação em que o Outro é um objeto, uma coisa a ser dominada e possuída pelo colonizador ainda perdura nos dias atuais da forma como vem sendo discutido nessa pesquisa, nas múltiplas formas da colonialidade, entre elas, a do saber que se reproduz pedagogicamente em diferentes espaços sócio-educativos.

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

A análise minuciosa das referências bibliográficas de todas as disciplinas e suas ementas revelou uma acentuada assimetria no quantitativo de autores que referenciam as propostas pedagógicas dos cursos. A colonialidade do saber ficou evidente, pois há um número expressivo de autores do Norte Global em detrimento dos autores do Sul Global. É importante ressaltar, mais uma vez, que não se trata de substituir uma lógica por outra em que os pressupostos do pensamento decolonial e de uma “Pedagogia Decolonial” serão colocados nos lugares ocupados pelo pensamento colonial moderno e de uma pedagogia moderna numa inversão das relações de dominação. O autor da pesquisa, pautado em Dussel, Freire, Santos, Walsh e outros defende a tese de que se faz necessário uma transformação da modernidade rumo à transmodernidade em que múltiplos saberes de diferentes áreas poderão se integrar e estabelecerem relações simétricas baseadas na legitimidade de todas as formas de conhecimentos e modos de produzi-los.

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

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados quase dois anos dessa desafiante pesquisa, cuja problemática inicial foi saber se existiam elementos de uma “Pedagogia Decolonial” nos cursos de formação inicial de professores na UFPA e UFMG, podem-se apresentar algumas reflexões finais, retomando, grosso modo, pontos essenciais da pesquisa sem, contudo, fechar a questão, pois ainda que o autor da pesquisa tenha sido rigoroso na coleta e tratamento dos dados sempre haverá abertura para novas pesquisas nessas universidades acerca da temática desenvolvida.

Dados da pesquisa revelam que existem em ambos os cursos pesquisados elementos de uma “Pedagogia Decolonial” e que, portanto, a questão problema apontada, *a priori*, é respondida. A hipótese inicial é confirmada e o objetivo geral da pesquisa, analisar dimensões constitutivas dos cursos de formação inicial de professores nas universidades pesquisadas que remetesse à emergência de uma “Pedagogia Decolonial”, foi alcançado.

No que se referem ao reconhecimento das múltiplas formas de conhecimentos, os documentos apontam como princípio a construção de uma relação não hierarquizada e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento. Para uma melhor qualificação dos tempos/espços de produção do conhecimento, saberes e vivências durante o período do curso, optou-se pela Pedagogia da Alternância, uma abordagem teórico-metodológica que oportuniza aos estudantes vivenciarem tempos/espços de formação em suas comunidades e tempos/espços de formação nas universidades. Um diferencial significativo em relação as universidades que, ainda, seguem as lógicas organizativas de bases modernas coloniais verticalizadas. Isto é, as universidades se encontram distantes das comunidades em que estão inseridas e quando os encontros acontecem, funcionam, de modo geral, com relações verticalizadas.

Outro aspecto relevante a evidenciar é que a seleção de conteúdos a serem ministrados têm como prerrogativa os temas geradores, ou seja, os objetos cognoscíveis ou objetos a serem conhecidos na relação sujeito cognoscente e objeto cognoscível como dizia Freire (2000), são coletados a partir dos contextos de vida dos estudantes. Embora, esse pressuposto pedagógico foi colocado pelo próprio Freire no final da década de 60, somente nas duas últimas décadas tem sido retomado e incorporado naquilo que tem se configurado como sendo estratégia didático-pedagógica de uma “Pedagogia Decolonial”, sobretudo nos cursos de formação de professores.

É importante destacar, também, que nos cursos pesquisados “o corpo não foi descolado do cérebro”, ou seja, o estudante foi concebido na totalidade do seu ser. Distinto de uma pedagogia tradicional moderna colonizadora, pautada em princípios platônico-cartesianos que considera o corpo como um entrave nos processo de construção do conhecimento, nas orientações encontradas nos documentos pesquisados, o corpo, juntamente com outras dimensões do estudante, ganha centralidade no processo pedagógico. Os processos de pensamento acontecem numa relação indissociável com o corpo e vice versa, isto é, os processos corporais acontecem de modo inseparável da mente. Trata-se de uma subversão da pedagogia tradicional em que o estudante é apenas “uma mente em branco”, portanto vazia, em que o conhecimento vai sendo depositado pacote a pacote numa prática educativa, denunciada por Freire, como Educação Bancária. Portanto, os documentos postulam a pedagogia da subversão, anticolonial e eurocentrada. Em nossa análise a pedagogia da subversão nada mais é que a “Pedagogia Decolonial” que opera por outros caminhos didático-pedagógicos na pesquisa pontuados.

Quanto às memórias coletivas os documentos são claros em sinalizar que o reconhecimento e introdução das mesmas nos processos de formação dos estudantes é uma das condições ímpares para o sucesso destes na vida acadêmica. Uma pedagogia que se pauta pela decolonialidade entende que as memórias coletivas são fundamentais no processo de constituição das subjetividades, pois dão aos indivíduos o senso de pertencimento a um determinado grupo. E, isto potencializa o sujeito na sua relação com o mundo. Freire (2000) afirmava que a educação não se dá no isolamento, mas ao contrário, acontece nas relações entre os homens mediatizados pelo mundo. Isto é, a educação acontece nas relações intra-grupais e entre grupos que se unem pelo senso de pertencimento em função de suas memórias coletivas. E, assim unidos pelas memórias coletivas os grupos que, historicamente têm sido vítimas do colonialismo eurocêntrico moderno, juntos se educam, juntos resistem, juntos lutam, juntos sonham por um mundo mais justo e inclusivo e, juntos, ajudam a construir uma “Pedagogia Decolonial” alternativa indiscutível aos contextos educativos fundamentados na pedagogia tradicional moderna de base colonial.

Outro ponto que é importante assinalar diz respeito à valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção. Nesse sentido, os documentos assumem o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar, de organização econômico-político-social dos povos camponeses e indígenas visando promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização desses setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade opressiva. Nota-se que os

documentos apresentam o trabalho pedagógico docente definido como uma tarefa que está para além de sua área específica de atuação, ou seja, existe o princípio de que as questões ligadas àqueles povos, historicamente excluídos, violentados e roubados de múltiplas formas, como por exemplo, a questão da terra, deve fazer parte da matriz curricular.

A “Pedagogia Decolonial” é uma pedagogia que entende que o ato de educar é um ato político como afirma Freire (2000), não há neutralidade na educação. Quem educa, educa para conservar o *status quo* ou transformá-lo rumo a algo radicalmente melhor. Portanto, a politização dos estudantes, por meio da educação, é algo inerente na “Pedagogia Decolonial”.

Os documentos, também, nos indicam que há um compartilhamento de todas as decisões e ações por parte de atores envolvidos no processo e que a metodologia avaliativa engloba diferentes instrumentos e momentos avaliativos em que o estudante, sobretudo, é visto como protagonista do seu processo formativo. Ora, essa episteme pedagógica Outra radicalmente oposta à pedagogia colonial se configura, de fato, num giro pedagógico decolonial.

Revelou-se, também, em ambos os cursos uma diferença acentuada no quantitativo de autores decoloniais com autores coloniais presente nas referências das disciplinas e suas ementas. A preponderância de autores do Norte Global demonstra forte presença da colonialidade do saber no mundo acadêmico. A razão eurocêntrica é reconhecida, legitimada e reproduzida na academia, acima de tudo, em cursos de formação para professores.

Apesar disso, verificou-se que ambos os cursos existem indícios de uma “Pedagogia Decolonial” pautada nesse paradigma Outro em que os povos historicamente inferiorizados, subjugados e excluídos de múltiplas formas começam a ser reconhecidos com suas limitações e potencialidades e, sobretudo, portadores de saberes Outros capazes de ajudar a sulear novas rotas sócio-educativas rumo a uma sociedade plural e inclusiva.

Mais uma vez reitera-se que a proposta dessa episteme pedagógica Outra não tem a pretensão de negar as dimensões construtivas da modernidade. O que se postula é uma oposição a modernidade naquilo que ela tem de negação do outro, este outro que tem sido, por inúmeros caminhos, inferiorizado, subalternizado, invisibilizado, dominado, oprimido e, por vezes, exterminado. O que se busca é a transmodernidade assinalada por Dussel (1993). Portanto, uma “Pedagogia Decolonial” se traduz num esforço de assimilar as dimensões criativas da pedagogia moderna e construindo uma nova episteme pedagógica pautada no reconhecimento e legitimidade de todos os sujeitos participantes dos processos pedagógicos. Por isso, se diz com Freire (2000) que se trata de uma pedagogia do oprimido, pois essa em sua gênese propõe caminhos pedagógicos libertadores para todos.

Todavia, é importante salientar a necessidade de se operar conjuntamente com o que se pode denominar aqui de “giro pedagógico” rumo a essa episteme pedagógica Outra, capaz de inaugurar novos cenários educativos. A “Pedagogia Decolonial” tem se concretizado a partir das margens da pedagogia hegemônica. É por meio das frestas e das fissuras deixadas pelo colonial que o decolonial irrompe. E, isto tem sido assim há pelo menos quinhentos anos.

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

Assim sendo, os formadores dos novos professores precisam, com urgência, sim implicarem na construção desse paradigma pedagógico Outro de ruptura epistemológica para ressignificarem seu *lócus* de enunciação e fazerem uma guinada rumo a essa episteme pedagógica Outra forjada pelos oprimidos (FREIRE, 2000) nos diferentes seus globais epistemológicos que têm emergido em diferentes territórios (SANTOS, 2019).

Conclui-se que os cursos, por meio dos documentos oficiais analisados, revelaram elementos consistentes que nos indicam a construção de uma “Pedagogia Decolonial”. Entretanto, duas questões ficam em aberto e suscita novas pesquisas: a primeira é saber se, na prática, tais elementos se fazem presente no cotidiano de tais instituições em suas dimensões didático-pedagógicas como, por exemplo, a denominada interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) ou a síntese cultural apontada por Freire (2000) em que diferentes culturas são reconhecidas e legitimadas e no entrelaçamento das mesmas nasce algo novo que potencializa o ser rumo ao Ser Mais anunciado por Freire (2000) num processo contínuo de libertação e humanização.

Outra questão que sinaliza para novas pesquisas é a constatação de um quantitativo menor, em ambos os cursos analisados, de autores do pensamento decolonial nas referências bibliográficas, isto é, nota-se uma preponderância de autores do Norte Global com relação aos autores do Sul Global. Indaga-se: É possível fazer o giro pedagógico rumo a uma “Pedagogia Decolonial” a partir de uma proposta pedagógica de formação inicial de professores que tem como referenciais teóricos, majoritariamente, autores do Norte Global?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. D. N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica?. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>. Acesso em: 12 mar. 2023.

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

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

ALEXANDER, Jaqui. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke, 2005.

ALVES-MAZZOTI, A. 1999. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.

BOURDIEU, Pierre e PASERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Tradução de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1997, p 99-197.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

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

ESCOBAR, Arturo (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, n. 1, p. 58-86.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância*. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). *A Didática em Questão*. 13ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. *Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493,

mai./ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Didática Crítica Intercultural*. 2ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros, 1996.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2007). *Conocer desde el sur: Para una cultura emancipadora*. Bolivia. La Paz: Plural editores. 2007, p. 73-127.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

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

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira Salvador: EDUFBA, 2008.

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

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

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed. 2009.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do orpimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

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

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução de M. B. Bagio. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9 – 23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 05 Julho de 2022.

GROSGOUEL, Ramón Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA\\_831.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf). Acesso em 10 de Maio de 2022.

GUBA, E.; Lincoln, Y. 1981. *Effective Evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LANDER, Edgardo (org). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

LANDER, Edgardo, “La ciencia neoliberal”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias*

Sociales, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69. Lechner, Norbert. “¿Por qué la política ya no es lo que fue?”. Revista Nexos, 216, 1995.

LIMA-JARDILINO, José Rubens & SOTO ARANGO, Diana. E. Paulo Freire e a pedagogia crítica: Seu legado para uma nova pedagogia do sul. Revista. Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, p. 1072-1093, 2020.

LIMA-JARDILINO, Jose Rubens. (2008): 'Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade e a universalidade do seu pensamento. en Revista Historia de la Educación Latinoamericana No.10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp.40 -56. Accesible en: [https://www.researchgate.net/publication/40426729\\_Paulo\\_Freire\\_filosofo\\_pedagogo\\_e\\_cientista\\_social\\_Singularidade\\_e\\_a\\_universalidade\\_do\\_seu\\_pensamento](https://www.researchgate.net/publication/40426729_Paulo_Freire_filosofo_pedagogo_e_cientista_social_Singularidade_e_a_universalidade_do_seu_pensamento) [accessed Mar 15 2023].

LUDKE, M.; André, M. . 1986. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. (2007).

MALDONADO-TORRES, Nelson. “La descolonización y el giro des-colonial”, en Comentario Internacional, No.7, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2007b, 64-78.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

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

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 17 out. 2017. MIGNOLO, Walter D. Delinking. Cultural Studies, Online, v. 21, n. 2, p. 449-514, abr. 2007a. Disponível em: [http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/WMignolo\\_Delinking.pdf](http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/WMignolo_Delinking.pdf). Acesso em: 01 Junho. 2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010. Disponível em: [https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf](https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistmica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006a, p. 11-23.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (eds.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007b. p. 25-46. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 20 de Maio. 2022.

MIGNOLO, Walter. La descolonización del ser y del saber. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006b. p. 25-30.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod\\_resource/content/1/MIGNOL%20%202004%20%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%AAncia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4577896/mod_resource/content/1/MIGNOL%20%202004%20%20Os%20esplendores%20e%20as%20mis%C3%A9rias%20da%20ci%C3%AAncia.pdf). Acesso em: 05 Junho. 2022.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y a gramática de la descolonialidad.. Ediciones del signo. Buenos Aires. 2010. Colección razón política.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA NETO, João Colares da. Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em FREIRE, Paulo; BORDA, Orlando Fals. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 07 Maio. 2022.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Rio de Janeiro, 2010. 281f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128102.pdf>. Acesso em: 2 maio de 2022.

OLIVEIRA, M. Como fazer Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

PALERMO, Z. Geopolíticas literárias y América Latina: hacia una teorización contrahegemónica. In: BITTENCOURT, G.N., MASINA, L.S. e SCHMIDT, R.T. Geografias literárias e culturais: espaços/temporalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 79-91.

QUIJANO, Aníbal, “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACS. 2005, p. 57.

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

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

RAMALHO, F. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas, Argentina, v. 19, p. 1–10, año 2017. Disponível em: <<http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/189/233>>. Acesso em: 13 Junho de 2022.

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

SÁ-SILVA, J.; Almeida, C. & Guindani, J. 2009. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. p. 85.

SANTOS, Boaventura de Souza, Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade. 7ª ed. São Paulo, SP. Cortez. 2000.

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

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

SANTOS, Boaventura de Souza, Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Caracas: Ediciones IVIC. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol.1 Editorial Desclée de Brouwer, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza, *Introducción: las epistemologías del sur*. En: *IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*. Barcelona. Colección Monografías CIDOB. p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo. Campinas: Cortez/Autores Associados. 1983.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da, *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. *Introducción. (Re) pensamiento crítico y decolonialidad*. In: WALSH, Catherine. (Org.) *Pensamiento crítico y matriz decolonial: reflexiones latino-americanas*. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine.. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em 04 Maio de 2022.

WALSH, Catherine.. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

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

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

WALSH, Catherine.. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa (Bogotá)*, 9, juliodiciembre 2008, p. 131-152.

WALSH, Catherine.. “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro decolonial*. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.

WALSH, Catherine.. “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en *Interculturalidad y Política*, FULLER, Norma (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

WALSH, Catherine.. “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en

Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, In WALSH, Catherine. SCHIWY.CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.

WALSH, Catherine. *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*. NY: Bergin and Garvey, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Abaetetuba: UFPA/Campus Universitário de Abaetetuba, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas FIEI – UFMG/REUNI*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.