

## Propostas de formação docente e discente na perspectiva decolonial

*Proposals for teacher and student training from a decolonial perspective*

*João Alberto Steffen Munsberg<sup>1</sup>*

*Henri Luiz Fuchs<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar a formação docente e discente na perspectiva decolonial, a partir de duas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Uma pesquisa tinha como objetivo geral investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em instituições de ensino superior da América Latina (Abya Yala) sob a perspectiva decolonial. Outra, analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Quanto à metodologia, neste texto realizamos análise documental das duas teses, estabelecendo diálogos sobre elementos pertinentes ao objetivo. A análise aponta como principais resultados: a) a construção de projetos pedagógicos decoloniais requer atitude crítica, intercultural e participativa; b) as propostas de formação docente decolonial implicam organização da comunidade, pesquisa participante, interculturalidade, trans/inter/disciplinaridade, docência e metodologia dialógica horizontal; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil, preparando as juventudes para compreender, intervir, transformar e mudar a realidade em que vivem. Em efeito, concluímos que: a) um currículo de formação docente decolonial parte dos fundamentos e princípios epistemológicos outros produzidos por meio de pesquisa participante enraizada na Mãe-Terra; b) o currículo decolonial busca a emancipação dos sujeitos, mediante uma formação outra fundamentada em experiências de povos e culturas que convivem na interculturalidade e pluriversalidade; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, formando cidadãos críticos e ativistas em busca de um mundo de vida boa, digna e justa para todos.

**Palavras-chave:** formação discente; formação docente; proposta pedagógica; currículo; decolonialidade.

**Abstract:** This article aims to analyze teacher and student training from a decolonial perspective, based on two studies carried out in the Postgraduate Program in Education at La Salle University. One study had the general objective of investigating the experiences of

<sup>1</sup> Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas/RS. E-mail: [prof.jasm@gmail.com](mailto:prof.jasm@gmail.com).

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS/Bento Gonçalves. E-mail: [henriluizfuchs@yahoo.com.br](mailto:henriluizfuchs@yahoo.com.br).

establishing Pedagogy curricula in higher education institutions in Latin America (Abya Yala) from a decolonial perspective. The other was to analyze the potential of Polytechnic Secondary Education as a pedagogical proposal from the perspective of decolonizing intercultural education. As for the methodology, in this text we carried out a documentary analysis of the two theses, establishing dialogues on elements pertinent to the objective. The main results of the analysis are: a) the construction of decolonial pedagogical projects requires a critical, intercultural and participatory attitude; b) proposals for decolonial teacher training involve community organization, participatory research, interculturality, trans/inter/disciplinarity, teaching and horizontal dialogical methodology; and c) the pedagogical proposal of Polytechnic High School focuses on youth protagonist, preparing young people to understand, intervene, transform and change the reality in which they live. In effect, we conclude that: a) a decolonial teacher training curriculum starts from other epistemological foundations and principles produced through participant research rooted in Mother Earth; b) the decolonial curriculum seeks the emancipation of subjects, through a different training grounded in the experiences of peoples and cultures that live together in interculturality and pluriversality; and c) the Polytechnic High School pedagogical proposal has the potential to be implemented from the perspective of decolonizing intercultural education, forming critical and activist citizens in search of a world with a good, dignified and fair life for all.

**Keywords:** student education; teacher education; pedagogical proposal; curriculum; decoloniality.

## **INTRODUÇÃO**

A temática deste artigo articula-se com duas teses: tese 1 “A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala” (Fuchs, 2019) e tese 2 “Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora” (Munsberg, 2020).

A pesquisa de Fuchs (2019) objetivou investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva decolonial no contexto da América Latina, denominada de Abya Yala por povos originários da região. Teve o propósito de elaborar subsídios e referenciais suleadores para a construção de currículos decoloniais de formação de pedagogos e pedagogas. Na perspectiva decolonial, a metodologia não antecede, mas se processa no ato da experiência mesma. Quanto à metodologia, foram investigadas experiências instituintes de currículos da Universidade Ixil (Guatemala), da Universidade de Antioquia (Colômbia) e, no contexto brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano e do Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS. A coleta e produção de dados foi realizada através de informações em sítios eletrônicos e em bibliografias, bem como na experiência do autor no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia do IFRS. A pesquisa-participante e a bibliográfica serviram de base metodológica. Obras de autores decoloniais fundamentaram a pesquisa. A análise dos dados indicou os seguintes resultados: a) um currículo de formação decolonial parte dos fundamentos e princípios epistemológicos outros produzidos por meio de pesquisa participante enraizada na Mãe-Terra; b) esse currículo é composto por uma dinâmica flexível e intercultural, buscando a emancipação dos sujeitos por meio da inter(trans)disciplinaridade possível, com ação da docência mediadora e partilhada com a comunidade e uso de metodologias dialógicas e horizontais. Dessa forma, busca-se uma formação outra, decolonial, enraizada nas experiências de povos e culturas que (con)vivem na interculturalidade e pluriversalidade.

Já a pesquisa de Munsberg (2020) tinha como objetivo geral analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de campo do tipo analítica, com abordagem qualitativa, cuja produção dos dados foi realizada em 2014, mediante aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas públicas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul. Na análise dos dados e discussão dos resultados foram utilizadas a técnica de análise temática de Gibbs (ATG) e a análise discursiva bakhtiniana (ADB). Como ancoragem teórica, pressupostos e conceitos

da teoria decolonial, bem como o documento-base da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) – sobre a reestruturação do ensino médio e implantação da proposta pedagógica –, alicerçaram a pesquisa. A análise dos dados indicou os seguintes resultados: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; b) o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; c) a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; d) o protagonismo e a intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; e) a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade.

Em efeito, este artigo objetiva analisar a formação docente e discente na perspectiva decolonial a partir das duas pesquisas referidas anteriormente. Quanto à metodologia, neste texto realizamos análise documental das duas teses, estabelecendo diálogos sobre elementos pertinentes ao objetivo. A análise aponta como principais resultados: a) a construção de projetos pedagógicos decoloniais requer atitude crítica, intercultural e participativa; b) as propostas de formação docente decolonial implicam organização da comunidade, pesquisa-participante, inter(trans)disciplinaridade, interculturalidade, docência e metodologia dialógica horizontal; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil, preparando as juventudes para compreender, intervir, transformar e mudar a realidade em que vivem.

A arquitetura do corpo deste artigo compreende as seguintes seções: a) esta Introdução; b) Formação docente [tese 1]; c) Formação discente [tese 2]; d) Formação docente e discente na perspectiva decolonial [articulações entre as teses]; e e) Considerações em perspectiva.

## **FORMAÇÃO DOCENTE [TESE 1]**

Nesta seção é apresentada, de modo sintético, a tese 1 – “A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala” –, de Fuchs (2019).

A formação docente é um dos aspectos centrais numa perspectiva de transformação social a partir e com base na educação. Qual educação? Aquela que tem sido marcada pelo pensamento colonial que desvincula os conhecimentos estudados da realidade? Ou aquela que incorpora os elementos culturais e saberes dos povos originários? Que conhecimentos são disponibilizados nas escolas a fim de construir identidades que relacionam a história, o território, a forma de trabalhar e viver? Há somente um modo de ser e estar no mundo? Em resposta a estes questionamentos aponta-se a decolonialidade.

A formação docente na perspectiva decolonial pressupõe um conhecimento – desenvolvido por seres humanos inacabados – que produz movimentos e sentidos de vida na relação entre as gentes e o mundo (Freire, 1997). Mas, formação com que currículo?

O currículo de formação para a docência, na perspectiva decolonial, compreende:

[...] um movimento dialético, pluriversal e multicultural que envolve a relação com os espaços, lideranças e anciãos, portadores de conhecimentos que não são capturados pela formação colonial dos livros, enciclopédias e aulas desenvolvidas em prédios e salas fechadas nas quais a luz do dia somente penetra por pequenas janelas que oportunizam um olhar reduzido para a realidade. (Fuchs, 2018, p. 109).

Um currículo decolonial deve incorporar a cultura, o trabalho, o ethos, as relações entre saberes, oportunizando diálogos horizontalizados entre os diferentes sujeitos históricos que constroem os mundos conforme seus modos de estar e ser. A formação docente decolonial compreende o ser humano como um sujeito inacabado, inconcluso, que produz conhecimentos e movimentos que produzem sentido de vida na relação com os outros seres humanos e o seu

território.

Entre as experiências instituintes de formação docente, opta-se por quatro experiências curriculares que apontam para um movimento decolonial, considerando que não se vive em um mundo outro, mas neste, marcado pelo capitalismo colonizador que reduz o meio ambiente, a natureza e o ser humano a meros recursos que geram capital para alguns poucos.

As experiências curriculares instituintes analisadas localizadas no território ameríndio são a Universidade de Ixil, na Guatemala, a Universidade de Antioquia, Colômbia, a Universidade do Recôncavo Baiano e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves. Nestas instituições, buscou-se garimpar elementos curriculares que se aproximem de um movimento decolonial que se caracteriza por “[..] resgatar a epistemologia ancestral e as organizações da vida laboral e comunitária com base numa horizontalidade holística.” (Fuchs, 2019, p. 56).

A decolonialidade busca:

[...] uma auto-organização das comunidades e a luta pela manutenção das estruturas ambientais que permitem a vida na sua integralidade. Não se busca uma educação para separar, romper, fragmentar o ser humano do ambiente no qual está inserido, objetivando a interdependência das diferentes formas de vida. (Fuchs, 2019, p. 56).

Esse movimento se contrapõe ao currículo cuja organização foi pensada a partir da Europa, que “[...] se considera o centro civilizador, superior, desenvolvido. Os demais são considerados primitivos, subdesenvolvidos, a periferia.” (Fuchs, 2019, p. 60).

## OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa (tese 1) foi investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em instituições de ensino superior sob a perspectiva decolonial no contexto da América Latina (Abya Yala para povos originários da região). Teve-se o propósito de buscar subsídios e referenciais suleadores para a construção de currículos decoloniais de formação em Pedagogia.

A motivação para essa reflexão está na busca por experiências instituintes de currículos na perspectiva decolonial, mesmo que incipiente, em territórios que possuem culturas e histórias específicas, como no caso da Universidad de Ixil e a Universidade de Antioquia, assim como da Universidade do Recôncavo Baiano e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves.

## SUPORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A decolonialidade tem pautado suas lutas em pressupostos teórico-metodológicos que buscam superar o jeito de ser e estar no mundo colonial. Em termos de formação docente, há experiências que apontam para uma educação decolonial? Neste momento, busca-se apontar experiências instituintes de formação de professores no contexto da Abya Yala, a partir de documentos curriculares e relatos disponibilizados em sítios eletrônicos.

A decolonialidade não deve ser entendida como um movimento único, surgido nos anos 90 do século XX, mas um:

[...] movimento que possui peculiaridades e especificidades características de cada

localidade e comunidade que carrega suas histórias, culturas, espaços sagrados, cosmovisões, formas de poder e organização do trabalho e da vida. Não há uma forma de decolonialidade, mas todos os movimentos decoloniais buscam reintegrar o ambiente com a vida em suas várias formas de manifestação e expressão vinculadas à terra. (Fuchs, 2019, p. 56).

Por ser um movimento que busca reintegrar o ambiente da vida com a terra, a formação docente deve reinventar seu currículo e suas metodologias com o intuito de reconectar o ser humano com a história, a cultura e as formas de organização da sociedade com base no trabalho e na economia.

Quanto à metodologia, utiliza-se na pesquisa a revisão bibliográfica e a narrativa autobiográfica com análise qualitativa, tendo por base autores inseridos ou vinculados à Abya Yala e documentos e reportagens colhidos de sítios eletrônicos.

Segundo Minayo (2006), as metodologias de pesquisa acadêmica nas Ciências Sociais estão ancoradas em paradigmas que garantem a sua legitimidade científica e estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Na pesquisa em tela, busca-se “[...] uma metodologia com perspectiva decolonial [que] se funda na história dos povos e culturas subalternizadas por meio de relações de poder estabelecidas sob princípios epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia”. (Fuchs, 2019, p. 29).

De acordo com Mota Neto (2015, p. 6), a metodologia decolonial expressa uma subversão de “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica”. Assim, nessa perspectiva, a metodologia busca superar a dicotomia entre o conhecimento acadêmico e popular, na medida que introduz modos outros de relacionar os saberes, poderes e seres, fora do paradigma cartesiano e colonial. Nesse sentido, a pesquisa buscou refletir sobre aspectos epistemológicos, metodológicos e gnoseológicos que apontam para a produção de conhecimentos que conduzem a formação docente, em especial de pedagogos.

Baseados nessa premissa teórico-metodológica, passa-se a analisar e discutir os resultados da pesquisa.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Castro-Gómez (2007), ao analisar o papel da universidade, aponta para duas funções principais, a saber: a epistemológica e a vigilante da legitimidade do conhecimento. Na primeira função, cabe à universidade demarcar a diferença entre o conhecimento legítimo e os outros saberes. Na segunda, vigiar e garantir os limites entre o conhecimento útil (*doxa*) e o inútil (*episteme*). Esse conhecimento útil está relacionado à “[...] indústria, [a]o trabalho mecânico, automatizado, robotizado, que torna o ser humano um apêndice da máquina.” (Fuchs, 2019, p. 156). Nos estudos realizados, apontou-se para rupturas nessa concepção colonial de universidade.

A Universidade Ixil, localizada no território indígena Maia Ixil, é uma instituição não reconhecida pelo Estado guatemalteco, por não se adequar às exigências e padrões coloniais de formação. A instituição não forma pedagogos, mas oferta cursos “[...] voltados para a inserção e transformação da realidade a partir dos conhecimentos originários e das lideranças comunitárias”. (Fuchs, 2019, p. 84).

O currículo de formação se baseia:

[...] na sabedoria dos anciãos, dos líderes religiosos, das lideranças comunitárias, na economia, na religiosidade, na organização social, na participação da comunidade no processo de formação inicial até a final, quando é apresentado um trabalho acadêmico com



uma proposta de solução de um problema social na presença das lideranças e dos demais membros da comunidade. (Fuchs, 2024, p. 85).

A Universidade de Antioquia, no Projeto Pedagógico do curso de “Pedagogía de la Madre Tierra”, além de ter contado com a participação de representantes das comunidades originárias indígenas, enfatiza a pesquisa, a intervenção na realidade e objetiva formar “[...] maestros y maestras líderes de los pueblos y a la vez, líderes maestros y maestras con pedagogía y corazón bueno”. (UdeA, 2018, [p.s.n.]). Esse curso compreende que os seres humanos e todas as formas de vida fazem parte da criação da “Madre Tierra”, “[...] los planetas, las estrellas, los animales, los árboles, los ríos, el aire, la lluvia, porque ella es madre protectora de todo lo soñado y todo lo creado, vivimos en ella y por ella.” (UdeA, 2018, [p.s.n.]). O curso objetiva formar profissionais com “[...] visión integral, intercultural y comunitaria que participa en la construcción de políticas públicas y estrategias de desarrollo local de las comunidades indígenas y la sociedad en general siempre en defensa de la Madre Tierra”. (UdeA, 2018, [p.s.n.]).

A Universidade do Recôncavo Baiano possui *campi* em diferentes áreas do território baiano. O curso de Pedagogia analisado está situado no *Campus* Amargosa, a 140 km de Salvador. Este curso apresenta a pesquisa e a práxis pedagógica como princípios fundantes da formação, articulando-se em eixos temáticos que:

[...] transversalizarão todo o currículo, possibilitando ao egresso deste curso vivenciar a prática da pesquisa e a ação docente em suas diversas modalidades (ensino e aprendizagem na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino e aprendizagem das matérias pedagógicas, gestão da educação, atuação em movimentos sociais). (UFRB, 2008, p. 2).

Por meio dessa articulação, os profissionais formados poderão questionar a sua realidade e – inconformados com a mesma, atrelada à pesquisa e ao ensino – produzir e sistematizar coletivamente os conhecimentos através da vivência dos processos de ação-reflexão-ação, oportunizando a transformação da realidade (UFRB, 2008).

O curso de Pedagogia do IFRS, *Campus* Bento Gonçalves, em seu Projeto Pedagógico, apresenta uma proposta de formação interdisciplinar, envolvendo os diferentes componentes curriculares de cada turma em cada semestre. Também apresenta no seu currículo, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, leituras orientadas e seminários que oportunizam estudos e reflexões que buscam superar o pensamento colonial marcado pelo ser branco, europeu, machista que “[...] que produz um mundo que explora, destrói e mata a natureza e o ser humano que não é igual àquele” (Fuchs, 2019, p. 19).

A partir do exposto, pode-se afirmar que as propostas curriculares de formação docente analisadas buscam implementar um percurso formativo que valoriza os conhecimentos e as práticas baseados nos saberes históricos locais. Apesar das limitações e dos desafios enfrentados, as instituições buscam “[...] provocar rupturas epistemológicas e metodológicas que apontam para o Sul e suas diversidades e pluriversidades multiculturais e interculturais.” (Fuchs, 2019, p. 159-160).

## **FORMAÇÃO DISCENTE [TESE 2]**

Apresenta-se, aqui, a síntese da tese 2 – “Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora” –, de Munsberg (2020).

A escola é uma instituição formadora de sentido equívoco, pois, dependendo da práxis, pode atuar tanto de maneira conservadora e limitadora quanto libertadora. E mais: a escola é um espaço de devir – vir a ser, tornar-se, converter-se, transformar-se em –, um espaço de

“estar sendo” dado o caráter dinâmico do processo educativo. O espaço escolar é múltiplo, constituído de uma diversidade de espaços interligados e complementares – um espaço histórica e socialmente em construção. Neste sentido, o espaço escolar é construído para atender às necessidades da sociedade, contribuindo para a constituição da pessoa, a formação humana e a preparação para o trabalho. Fundamentalmente, escola é espaço de ensino e de aprendizagem, em que aprender é condição pessoal, carregada de subjetividade, o que remete a uma condição outra: a escola tem a função de fomentar o protagonismo juvenil.

A questão do protagonismo juvenil no espaço escolar emergiu com força no desenrolar de pesquisa, alargando o horizonte temático na direção de uma perspectiva outra – a perspectiva decolonial, buscando uma formação ético-política-estética, uma formação cidadã para atuação crítica, política e socialmente. Conforme Barría Mancilla (2014, p. 223), “[...] todo projeto [político e pedagógico], se bem não é a transformação em si, anuncia e projeta, no mesmo movimento, o sujeito da construção da sociedade desejada, isto é, traz implícito um sujeito a ser ‘formado’.” Confirma-se, pois, a necessidade de formação de cidadãos verdadeiramente críticos, capazes de conhecer, compreender e interpretar o sistema-mundo em que vivem, para que sejam sujeitos protagonistas da transformação da realidade. Assim sendo, uma proposta pedagógica decolonial precisa ser entendida como um movimento político, social e cultural – portanto, ideológico – voltado para a transformação da realidade. E nisto reside a perspectiva de uma educação intercultural decolonizadora.

Para Mignolo (2017, p. 31), “[...] a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer.”. Portanto, optar por pensar uma proposta pedagógica na perspectiva da decolonialidade transcende o horizonte educacional.

## **PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA**

A pesquisa [tese 2] buscou resposta para o seguinte problema: “O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora?” Esta questão levou à definição do objetivo geral da pesquisa, qual seja: “Analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.”

Para o alcace do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Entender uma proposta pedagógica que prepara para a transformação da realidade como inserida na perspectiva da educação intercultural decolonizadora;
- 2 – Identificar os pressupostos ou princípios do Ensino Médio Politécnico que se constituem em categorias da educação intercultural decolonizadora; e
- 3 – Propor a implantação, em contexto brasileiro, de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

## **PILARES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Vive-se em um mundo produzido pela modernidade/colonialidade. Para Quijano, a crítica do paradigma eurocêntrico da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, porém sem negar tal racionalidade. É preciso agir com desprendimento das vinculações da racionalidade/modernidade com a colonialidade (Quijano, 1992).

Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares), do ser (subjetividades, inferiorizando

os diferentes, os “outros”) e do saber (marginalizando sistemas de conhecimento diferentes).

No campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo, resistindo à colonialidade. Mas Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Resposta: dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade.

Nessa perspectiva, resistência passa pela aceitação de que existe o “outro” em toda sua essência: de outro lugar, outra geografia, com outra cultura e outra racionalidade – outro modo de pensar, um “pensamento outro”. Mas “pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemologicamente, um pensamento plural, porque é local. E locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (“outro”) e plural. “Pensamento outro” é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro), é intercultural.

A interculturalidade – tema inscrito no “projeto decolonial” – é aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir, um projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos. O tema ganha importância com os estudos de Catherine Walsh (2005, 2010, 2014). Decolonialidade e interculturalidade estão entrelaçadas como apostas e propostas, como a possibilidade de diálogo entre as culturas na perspectiva crítica: “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (Walsh, 2010, p. 76). Assim, nos termos referidos por Walsh (2005, p. 47), “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” A pesquisadora propõe interculturalizar – trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade- (Walsh, 2014).

Em síntese, interculturalizar para decolonizar pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais.

Até aqui tratou-se dos pilares teóricos da pesquisa. E os pilares metodológicos? Na perspectiva decolonial, Ortiz Ocaña questiona a exigência de objetividade em ciências sociais e humanas, o que considera um argumento colonizador (Ortiz, 2017; Ortiz Ocaña, 2017). Nesse sentido, Ortiz Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018, p. 123) explicam: “Nos impusieron una forma ‘universal’ de conocer: el método científico, cimiento del enfoque positivista y empírico analítico.” A contrapelo, os autores propõem avançar na direção de decolonizar as ciências sociais e humanas, configurando um paradigma “outro” – um paradigma decolonial –, fundamentado numa epistemologia decolonial. Portanto, busca-se uma construção metodológica que articule teorias e pedagogias numa perspectiva “outra”, impulsionada desde a exterioridade da episteme eurocêntrica, isto é, desde um lugar “outro” – o sul global.

No sentido do anterior, questiona-se: Como implementar uma metodologia decolonial? Não se postula o estabelecimento de outra metodologia de quilate universal para fazer frente ao método eurocentrado, porque plurais são as culturas, os pensamentos, as epistemes. Postula-se, então, a utilização de uma episteme outra dentre as muitas possíveis, e, em continuação, uma metodologia outra pensada desde o Sul, desde onde se é, se pensa e se fala.

Em efeito, utiliza-se uma combinação da técnica de análise temática de Gibbs (ATG) e a análise discursiva bakhtiniana (ADB) como arranjo metodológico. O princípio dialógico – conceito central no pensamento bakhtiniano –, contempla sujeito, história e contexto social. Esse processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares relacionados às pedagogias decoloniais propostas por Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.



Para a coleta de dados foi aplicado um questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul, contendo questões fechadas (para caracterização dos sujeitos respondentes e referentes ao tema de investigação) e uma questão aberta.

Os procedimentos para análise dos dados foram: 1º) análise documental, utilizando-se o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (Seduc-RS, 2011), o “Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico” (Rio Grande do Sul, 2012) e a obra “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática” (Azevedo; Reis, 2013); 2º) análise dos relatos coletados por meio do questionário, com utilização da técnica de Análise de Temática de Gibbs (2009) – ATG; e 3º) análise dos relatos (respostas à questão aberta) e dos documentos, com base na Análise Discursiva de Bakhtin (2003; 2011; 2014) – ADB.

Quanto aos procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados conforme o método de Gibbs (2009), destacam-se: 1) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do *corpus*; 2) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciem os temas gerais; 3) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 4) codificação dos relatos e dos temas de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 5) elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; 6) agrupamento dos termos por categoria; e 7) descrição, análise e discussão das categorias temáticas.

Os temas definidos serviram de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica –, os quais foram analisados conforme a ADB. Essas instâncias situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade.

O dispositivo analítico para a ADB compõe-se de cinco etapas:

- 1 - Identificação e seleção dos enunciados. Com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a ATG, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância;
- 2 - Leitura exaustiva dos enunciados. Mediante leitura aprofundada, foram identificados elementos linguísticos passíveis de análise: léxico, sintaxe, estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante, relação com outros participantes e conclusibilidade;
- 3 - Articulação entre material linguístico e objeto de pesquisa. Estabelecimento de relações entre o material linguístico identificado, os conceitos referenciais bakhtinianos, os problemas e os objetivos de pesquisa;
- 4 - Identificação do contexto extraverbal e sua articulação com os elementos linguísticos. Estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e do contexto extraverbal, propiciando a descrição da realidade sócio-histórica; e
- 5 - Análise dos enunciados. Trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A trama analítica compreende diálogos entre discursos, especialmente enunciados (textos ou palavras), e entre interlocutores nos discursos e/ou nos enunciados, cuja estrutura organizativa se expressa no entrecruzamento de: a) instância regulatória – abordando enunciados da proposta do Ensino Médio Politécnico implantado pela Seduc-RS; b) instância discente – analisando enunciados retirados dos relatos dos estudantes; c) instância docente – analisando enunciados extraídos de relatos dos professores orientadores do Seminário Integrado; e d) instância teórica – articulando os enunciados com conceitos e pressupostos da

educação intercultural decolonizadora.

A instância regulatória – a Seduc-RS, como entidade mantenedora das escolas da rede pública estadual –, foi analisada, essencialmente, com base em enunciados extraídos do documento-base (Seduc-RS, 2011), complementada pela obra de Azevedo e Reis (2013). As instâncias discente e docente foram analisadas a partir das respostas à questão aberta do questionário: “Sobre o Ensino Médio Politécnico, relate uma atividade desenvolvida na sua escola que você tenha gostado muito, ou que considera inaproveitável para sua formação, e explique por quê.” Esta questão buscava compreender quais práticas pedagógicas contribuem para a formação discente, preparando os estudantes para atuação transformadora na sociedade. Utilizando-se a ATG, a leitura dos textos indicou 654 citações alusivas à temática em nível descritivo entre os discentes. Já entre os docentes, foram identificados os seguintes códigos analíticos e respectivas quantidades de citações: protagonismo (21) e, conjuntamente, interculturalidade e intervenção na realidade (27). A instância teórica centrou-se em conceitos e pressupostos de pensadores latino-americanos, com ênfase no conceito interculturalidade.

Em efeito, as narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre três códigos analíticos: protagonismo juvenil, transformação da realidade e interculturalidade.

O código analítico “protagonismo juvenil” está no cerne da proposta pedagógica do EMP, assumindo a conotação de preparação dos jovens como cidadãos críticos para a intervenção transformadora na/da realidade, o que é evidenciado na análise dos ditos dos estudantes no que concerne a práticas do cotidiano e práticas político-cidadãs. Entre os docentes, o código teve 21 citações nos relatos dos 29 que responderam à questão aberta, assinalando iniciativas dos estudantes na realização de projetos.

O código analítico “intervenção na realidade” também ganha destaque na proposta pedagógica do EMP, sendo referido tanto por estudantes quanto por docentes. A Seduc-RS reconhece o poder que tem a escola para transformar a realidade. Os estudantes elencam diversas contribuições de projetos para sua formação para intervenção na realidade, tais como: conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre o respeito aos outros e à diversidade. Quanto aos docentes, relatos de três respondentes abordam atividades que oportunizam conhecer a realidade, condição essencial para intervenção transformadora do *statu quo*.

O código analítico “interculturalidade” engloba práticas interculturais identificadas na proposta de reestruturação curricular do ensino médio. Essas práticas constituem-se em ações educativas voltadas às diversidades e estão relacionadas às seguintes proposições do Ensino Médio Politécnico: direitos humanos como princípio norteador, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana e formação integral como direito social. Em diversas passagens do documento-base da Seduc-RS (2011), o conceito está implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade. A temática interculturalidade envolve atividades que proporcionam a convivência dos sujeitos, respeitando as diferenças a partir da compreensão da diversidade, como relata Munsberg (2015, p. 136): “Integração social, respeito às diferenças, convivência na diversidade, trabalho em equipe, compreensão da interdependência dos sujeitos, aprender a ser e a conviver são contribuições de práticas interculturais para a formação integral dos estudantes.” A instância docente traz indicativos de que a proposta pedagógica do EMP se alinha à perspectiva de educação intercultural decolonizadora, estando implícitas práticas político-cidadãs e interculturais, preparando o jovem para o exercício da cidadania, como sujeito crítico e participativo na sociedade.

Em síntese, a partir do que foi apresentado até aqui, a proposta pedagógica do EMP oportuniza o desenvolvimento dos discentes em relação aos três códigos analíticos: protagonismo, formação para intervenção na realidade e interculturalidade, apontando para a

educação intercultural decolonizadora. E o que diz a instância teórica sobre protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade? Considerando a vinculação conceitual e as interlocuções entre os códigos analíticos, optamos por analisar os temas de modo integrado no diálogo com os teóricos. Destacam-se, sobretudo, o pensamento e as concepções de Catherine Walsh (2005, 2010, 2013, 2014, 2017) expressos no conjunto de sua obra, centrais para a compreensão dos códigos analíticos. Nesse sentido, ressalta-se que a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na Abya Yala, constituindo-se em uma estratégia ética, política e epistêmica de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. E conforme Daniel Mato (2017), a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia: não basta teorizar, é preciso agir; não basta dialogar, é preciso colaborar. O processo de decolonizar via interculturalidade implica superar o eurocentrismo, oportunizando a convivência de sociedades plurais, questionando e desconstruindo os discursos hegemônicos, as padronizações e os binarismos e promovendo ações efetivas no campo educacional.

Como o Ensino Médio Politécnico pode constituir-se, efetivamente, numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora? Prospectando significações e sentidos nos discursos das quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica – e analisando ditos e não-ditos nos enunciados, pode-se constatar que:

[...] a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade. (Munsberg, 2020, p. 115).

Diante da análise dos resultados, confirma-se a hipótese da tese: “A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.”

Nesse cenário, sobressai-se o papel da escola como espaço social formativo para a intervenção na realidade; espaço de encontro, de relações, de interação entre os sujeitos, oportunizando a percepção e a compreensão do mundo que/no qual se vive e promovendo a formação de sujeitos protagonistas de uma sociedade de vida boa, digna e justa para todos.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL [ARTICULAÇÕES ENTRE AS TESES]**

Formação docente e formação discente constituem uma dualidade com relações recíprocas e dependência mútua. Assim, vejamos alguns dos principais elementos dialogantes entre as propostas analisadas, especialmente, no que se refere à perspectiva decolonial.

A análise das propostas curriculares do Curso de Pedagogia das quatro instituições de ensino superior na Abya Yala oportunizou a elaboração de um referencial decolonial com o intuito de sistematizar alguns elementos sudeadores de um currículo de Pedagogia, buscando superar o paradigma colonial de educação. Fuchs (2019, p. 183) afirma:

[...] O currículo de formação docente decolonial passa pela organização da comunidade, pela pesquisa participante, pela interculturalidade, pela trans/inter/disciplinaridade, pela docência e pela metodologia dialógica horizontal. Esse currículo está aberto para novas criações. Não está fechado e nem totalmente previsível. Não há um início ou um fim nesse currículo, mas uma roda, uma rosca entrelaçada e interconectada que faz mover a formação específica na área da pedagogia.

Nesse sentido, um projeto de formação docente na perspectiva decolonial implica encontrar possíveis caminhos e brechas no currículo instituído, tornando-o instituinte, com inserção de componentes curriculares inter/trans/disciplinares. Assim, nossa reflexão inclui o destacado por Fuchs (2019, p. 181): “[...] o processo formativo docente, as articulações entre os componentes curriculares e as práticas educativas e suas respectivas metodologias com vistas a uma outra formação de pedagogos e pedagogas.”

Já quanto à formação discente, a análise do documento-base do Ensino Médio Politécnico permite identificar os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e sua operacionalização. Tendo em vista o objetivo deste artigo, destacamos os seguintes aspectos, os quais se inserem na perspectiva decolonial: a) diálogo articulação–problematização; b) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; c) pesquisa como princípio pedagógico; e) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; f) contextualização como fenômeno histórico; g) reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; h) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; i) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; e j) formação integral do educando como direito social. (Munsberg, 2015).

No Brasil, como é sabido, ainda prevalece uma visão de educação monocultural colonizadora, calcada em pressupostos da racionalidade moderna ocidental, com diversas propostas educacionais alinhadas a essa racionalidade. Então, perguntamos: como uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora poderá romper com o paradigma dominante? Em resposta, afirmamos que uma proposta pedagógica decolonial: a) rompe com a colonialidade do saber (conhecimentos), do ser (subjetividades) e do poder (história); b) foca no protagonismo juvenil; c) oportuniza a preparação dos sujeitos para conhecer e intervir na realidade; e d) possibilita a atuação crítica dos sujeitos na sociedade, transformando a realidade em um mundo melhor para todos.

No sentido do anterior, defendemos uma formação docente e discente que parta do local para o global, da universidade para a escola básica, desde onde somos e pensamos. Enfim, formação de um sujeito outro para um mundo outro, viável e possível.

## **CONSIDERAÇÕES EM PERSPECTIVA**

Chegamos ao final. Um final inconcluso porque continuamos a pensar; porque inacabado é o processo de transformação da realidade e porque incompletude parece ser a marca registrada no dna dos humanos. Continuamos a olhar para o futuro – perspectivando!

A análise das propostas aponta como principais resultados: a) a construção de projetos pedagógicos decoloniais requer atitude crítica, intercultural e participativa; b) propostas de formação docente decolonial implicam organização da comunidade, pesquisa participante, interculturalidade, trans/inter/disciplinaridade, docência e metodologia dialógica horizontal; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil, preparando as juventudes para compreender, intervir, transformar e mudar a realidade em que vivem.

Em efeito, concluímos que: a) um currículo de formação docente decolonial parte dos fundamentos e princípios epistemológicos outros produzidos por meio de pesquisa participante enraizada na Mãe-Terra; b) o currículo decolonial busca a emancipação dos sujeitos, mediante uma formação outra fundamentada em experiências de povos e culturas que convivem na interculturalidade e pluriversalidade; e c) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora,



formando cidadãos críticos e ativistas em busca de um mundo de vida boa, digna e justa para todos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **Red de Antropologías del mundo**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007, p. 79-91. Disponível em: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descoloni-zar%20la%20universidad.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2019.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Bento Gonçalves, 2016. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/bento/wpcontent/uploads/sites/13/2019/11/PPC\\_Pedagogia\\_Final\\_20.12.2018.pdf](https://ifrs.edu.br/bento/wpcontent/uploads/sites/13/2019/11/PPC_Pedagogia_Final_20.12.2018.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.
- MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: [http://reposito-rio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese\\_EducacaoPopularPensamento.pdf](http://reposito-rio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf). Acesso em: 4 jun. 2016.
- MUNSBERG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.
- MUNSBERG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2020.
- RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (Seduc-RS). Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** – 2011-2014. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (UdeA). **Pedagogía**. Disponível em: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO (UFRB). **Curso: Licenciatura em Pedagogia**. Currículo Reformulado pela Comissão a partir do último parecer da PROGRAD e Prof. Fabiano. 2008. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/documentos/category/40-ppcs-do-cfp?download=302:pcc-pedagogia-noturno>. Acesso em: 13 jun. 2018.



WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/36'111'141>.

Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis;

WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. *In*: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.

Submetido em: 31/10/2024.

Aprovado em: 26/12/2024.