



HENRI LUIZ FUCHS

**A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS:
ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA
ABYA YALA**

CANOAS, 2019

HENRI LUIZ FUCHS

**A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS:
ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA
ABYA YALA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F951f Fuchs, Henri Luiz.

A formação docente a partir de currículos decoloniais [manuscrito] : análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala / Henri Luiz Fuchs – 2019.

199 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

HENRI LUIZ FUCHS

**A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS:
ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA
ABYA YALA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

Aprovado pela Banca Examinadora em 27 de março de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ana Luísa Teixeira de Menezes
UNISC

Prof^a. Dra. Margarete Panerai Araujo
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Verônica Gesser
UNIVALI

Prof^a. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva
UNILASALLE

Os Ninguéns

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Livro dos abraços, 2002

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Gratidão pela vida que tem ensinado tanto.

Gratidão ao pai Ildo e à mãe Bruni por serem meus pais. Ao Carlitos e à Ivi (na memória) que provocaram a saída de casa quando era hora de definir os rumos da vida e acompanharam os movimentos de formação e trabalho. À Flávia e ao Ari que sempre foram um apoio nos caminhos trilhados. Ao Rudimar e à Marlete que têm compreendido os tempos de afastamentos e aproximações durante os estudos. Ao Daniel, Gustavo e Cristina pelos convívios e aprendizados. Ao Ademar, Beatriz e Iris pelo carinho e apoio.

Uma gratidão especial à Miriam, companheira de vida e ao Júlio César e Carlos Eduardo, inspirações para a construção de mundo mais humano, solidário, amoroso e justo.

No decorrer da jornada de formação e atividade profissional, muitas foram as pessoas que deixaram suas marcas e contribuições. Cabe gratidão, entre outros, aos ex-colegas da Escola Superior de Teologia, da Unilasalle, do *Campus* Caxias do Sul do IFRS, das várias escolas em que tive a oportunidade de trabalhar e aos colegas de trabalho *Campus* Bento Gonçalves do IFRS, em especial, aos integrantes do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As aprendizagens são decorrência de longos e árduos processos de estudos, trocas e construções que são possíveis graças ao convívio e diálogo com verdadeiros mestres. Uma enorme gratidão aos muitos mestres que contribuíram com a minha trajetória de formação e desenvolvimento profissional.

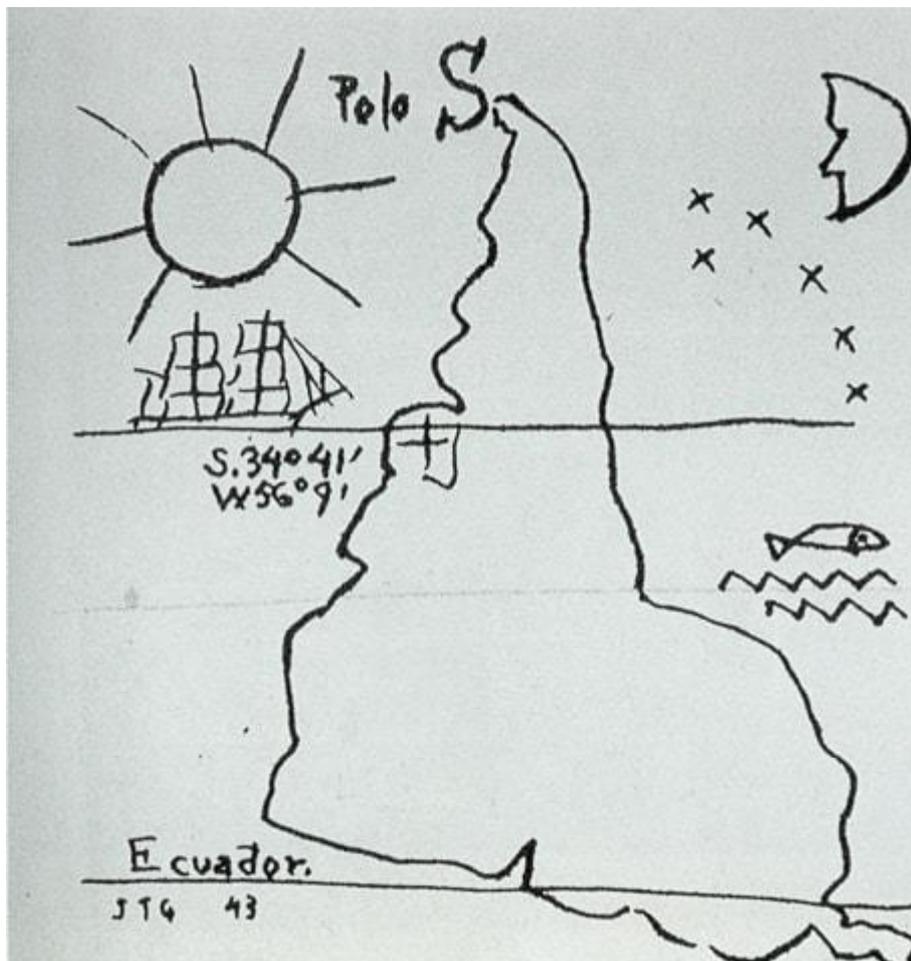
Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do PPG Educação da Unilasalle, em especial, ao João, Pablo, Jorge, Moana, Fernanda, Carolina,
...

Aos estudantes da Educação Básica, do Ensino Superior, das especializações que compartilharam momentos de aprendizagens mútuas.

Ao professor e parceiro de jornada Gilberto Ferreira da Silva, pelos tempos de construções e caminhadas pelas estradas decoloniais.

À CAPES, por ter apoiado com a bolsa de taxas escolares os estudos de doutorado.

Gratidão por chegar até aqui com a ajuda de inúmeras pessoas, instituições e contextos, inspirados na fé e na busca por um outro mundo possível.



Mapa invertido da América do Sul, Torres Garcia. Fonte: Wikiart

LISTA DE ABREVIATURAS

- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONIF – Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSUP – Conselho Superior
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DCN Pedagogia – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
- DIREC – Diretoria Regional de Educação
- EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FEPAD – Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDAMAYA – Fundación Maya
- IAP – Investigación Acción Participativa
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- I – Instituto Federal
- IFE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFFAR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
- IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- IFRS BG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Bento Gonçalves
- IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MCC – Comunidade Central Menonita da Guatemala
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NDE – Núcleo Docente Estruturante

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC/UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PD – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa de Educação Profissional de Nível Técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RUIICAY – Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e Comunitárias da Abya Yala

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SNE – Sistema Nacional de Educação

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

TWI – Training Within Industry

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UdeA – Universidade de Antioquia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional

WTO – World Trade Organization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro comparativo ensino público e privado entre Brasil e países da América do Sul	35
Tabela 2 – Quadro comparativo ensino público e privado entre Brasil e países da América do Norte	35
Tabela 3 – Quadro comparativo ensino público e privado no Ensino Superior no Brasil	46
Tabela 4 – Quadro formação dos docentes IFRS	49
Tabela 5 – Quadro formação dos Técnicos-administrativos IFRS	49
Tabela 6 – Quadro candidatos por vaga no processo seletivo.....	53
Tabela 7 – Organização curricular do Curso de Pedagogia – UdeA.....	104
Tabela 8 – Componentes curriculares Curso de Pedagogia – UdeA	106
Tabela 9 – Componentes curriculares do Curso Noturno de Pedagogia do Campus Amargosa da UFRB	119
Tabela 10 – Componentes do eixo Unidades Temáticas	121
Tabela 11 – 1ª Proposta curricular	134
Tabela 12 – 2ª Proposta curricular	138
Tabela 13 – Componentes curriculares articuladores da prática.....	140
Tabela 14 – Componentes curriculares do curso de Pedagogia IFRS BG.....	143
Tabela 15 – Componentes curriculares optativos do curso de Pedagogia do IFRS BG	145

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil	36
Gráfico 2 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil por cor	37
Figura 3 – Taxa de alfabetização nos países da América Latina e Caribe.....	38
Figura 4 – Mapa expansão dos IFs no Brasil	47
Figura 5 – Imagem do Campus Bento Gonçalves do IFRS.....	50
Figura 6 – Mapa região das comunidades Ixil da Guatemala.....	87
Figura 7 – Imagem comunidade Ixil	88
Figura 8 – Imagem vista panorâmica da cidade de Nebaj.....	89
Figura 9 – Imagem panorâmica da cidade de Chajul	90
Figura 10 – Imagem panorâmica da cidade de Cotzal	92
Figura 11 – Retrato de um encontro de formação Ixil	95
Figura 12 – Imagem da região de Quiché	97
Figura 13 – Imagem da sede da Universidade de Antioquia.....	100
Figura 14 – Imagem da Universidade de Antioquia.....	101
Figura 15 – Imagem panorâmica da UFRB em Cruz das Almas.....	111
Figura 16 – Mapa da Região com destaque para a cidade de Amargosa.....	113
Figura 17 – Mapa da cidade de Amargosa.....	114
Figura 18 – Imagem do Camps UFRB de Amargosa	114
Figura 19 – Esquema de uma proposta de currículo de formação docente decolonial	182

RESUMO

A tese objetiva 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. Busca-se elaborar subsídios e referenciais sudeadores 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. Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A decolonialidade requer um giro epistemológico e prático para a transformação da realidade onde a vida pulsa e busca por sentido integrado com a vida comunitária e a natureza. Foram investigadas experiências instituintes de currículos da Universidade Ixil, da Guatemala, da Universidade de Antioquia, da Colômbia, e no contexto brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano e do *Campus* Bento Gonçalves do 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 bibliográfica serviram de base metodológica. Os dados foram analisados sob a perspectiva qualitativa. As contribuições teóricas de autores como Aníbal Quijano (peruano) (1992, 1995, 2000, 2005, 2010, 2014), Catherine Walsh (norteamericana) (2005, 2009, 2012, 2013, 2014), Denise Vaillant (uruguaia) (2004, 2007, 2010), Edgardo Lander (venezuelano) (1999, 2000), Enrique Dussel (argentino) (1994, 1995, 2000), Nelson Maldonado-Torres (portorriquenho) (2007, 2009), Moacir Gadotti (brasileiro) (2002, 2007, 2013), Paulo Freire (brasileiro) (1995, 1996, 1997, 2000), Ramón Grosfoguel (portorriquenho) (2010), Santiago Castro-Gómez (colombiano) (2007), Walter Mignolo (argentino) (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2017), entre outros, auxiliaram na caminhada investigativa, reflexiva e de sistematização. Conclui-se que um currículo de formação decolonial parte dos fundamentos e princípios epistemológicos outros produzidos por meio de pesquisa participante enraizada na Mãe-Terra. Esse currículo é composto por uma dinâmica flexível, intercultural que busca a emancipação dos sujeitos por meio da inter(trans)disciplinaridade possível através da docência mediadora e partilhada com a comunidade por meio de metodologias dialógicas e horizontais. Dessa forma,

busca-se uma formação outra, decolonial, enraizada nas experiências de povos e culturas que (com)vivem na interculturalidade e pluriversalidade.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Decolonialidade. Projeto Pedagógico. Giro Decolonial.

RESUMEN

La tesis objetiva investigar experiencias instituintes de currículos de Pedagogía en Instituciones de Enseñanza Superior bajo la perspectiva decolonial en el contexto de la América Latina, denominada de Abya Yala por pueblos originarios de la región. Se busca elaborar subsidios y referenciales suleadores para la construcción de currículos decoloniales de formación de pedagogos y pedagogas. Esta investigación está vinculada a la línea de investigación “Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas” del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. La decolonialidad es un movimiento epistemológico, metodológico, político y social de superación de la colonialidad, pues ésta ha usado la educación y las estructuras del poder, ser y saber para imponer un conocimiento científico moderno, racional, machista, blanco, racial y europeo, para expandir el poder del sistema-mundo eurocentrado. La decolonialidad requiere un giro epistemológico y práctico para la transformación de la realidad donde la vida pulsa y busca por sentido integrado con la vida comunitaria y la naturaleza. Se investigaron experiencias institucionales de currículos de Universidad Ixil, de Guatemala, de la Universidad de Antioquia, de Colombia, y en el contexto brasileño, de la Universidad Federal del Recôncavo Baiano y del *Campus* Bento Gonçalves del IFRS. La recolección y producción de datos fue realizada a través de informaciones en sitios electrónicos y en bibliografías, así como en la experiencia del autor en el Núcleo Docente Estructurante del curso de Pedagogía del IFRS. La investigación-participante y bibliográfica sirvieron de base metodológica. Los datos fueron analizados bajo la perspectiva cualitativa. Las contribuciones teóricas de autores como Aníbal Quijano (peruano) (1992, 1995, 2000, 2005, 2010, 2014), Catherine Walsh (norteamericana) (2005, 2009, 2012, 2013, 2014), Denise Vaillant (uruguaya) (2004, 2007, 2010), Edgardo Lander (venezuelano) (1999, 2000), Enrique Dussel (argentino) (1994, 1995, 2000), Nelson Maldonado-Torres (portorriqueño) (2007, 2009), Moacir Gadotti (brasileño) (2002, 2007, 2013), Paulo Freire (brasileño) (1995, 1996, 1997, 2000), Ramón Grosfoguel (portorriqueño) (2010), Santiago Castro-Gómez (colombiano) (2007), Walter Mignolo (argentino) (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2017), entre otros, ayudaron en la caminata investigativa, reflexiva y de sistematización. Se concluye que un currículo de formación decolonial parte de los fundamentos y principios epistemológicos otros producidos por medio de una investigación participante en-

raizada en la Madre Tierra. Este currículo se compone de una dinámica flexible, intercultural que busca la emancipación de los sujetos por medio de la interdisciplinaria posible a través de la docencia mediadora y compartida con la comunidad por medio de metodologías dialógicas y horizontales. De esta forma, se busca una formación otra, decolonial, enraizada en las experiencias de pueblos y culturas que (con) viven en la interculturalidad y pluriversalidad.

Palabras-clave: Currículo. Formación docente. Decolonialidad. Proyecto pedagógico. Giro Decolonial.

ABSTRACT

The thesis aims to investigate instituted experiences of Pedagogy curricula in Higher-Education Public Institutions under the colonial perspective in the context of Latin America, called Abya Yala by native peoples of the region. It is sought to elaborate subsidies and referential adjusters for the construction of decolonial curricula for the training of pedagogues. In a decolonial perspective, the methodology is built on the subject's pace. This research is linked to the research line "Teacher Training, Theories and Educational Practices" of the Postgraduate Program in Education of La Salle University. Decoloniality is an epistemological, methodological, political and social movement to overcome coloniality, since it has used the education and structures of power, being and knowledge to impose a modern, rational, sexist, white, racial and European scientific knowledge to expand the power of the Eurocentric world-system. Decoloniality requires an epistemological and practical shift towards the transformation of reality where life pulsates and seeks for an integrated meaning with community life and nature. We investigated institutional experiences of curricula of the Ixil University, Guatemala, the University of Antioquia, Colombia, and in the Brazilian context, the Federal University of Recôncavo Baiano and the Bento Gonçalves *Campus* of IFRS. The collection and production of data was carried out through information on electronic sites and in bibliographies, as well as in the author's experience in the Teaching Nucleus of the Pedagogy Course of the IFRS. Participant and bibliographical research served as a methodological basis. The data were analyzed from a qualitative perspective. The theoretical contributions of authors such as Aníbal Quijano (Peruvian) (Denis Vaillant, Uruguayan) (2004, 2005, 1995, 2000, 2005, 2010, 2014), Catherine Walsh (2007, 2010), Edgardo Lander (Venezuelan) (1999, 2000), Enrique Dussel (Argentine) (1994, 1995, 2000), Nelson Maldonado-Torres (Puerto Rican) (2007, 2009), Moacir Gadotti (Brazilian) (2007), Paulo Freire (Brazilian) (1995, 1996, 1997, 2000), Ramón GrosFoguel (Puerto Rican) (2010), Santiago Castro-Gómez (Colombian) (2007), Walter Mignolo (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2017), among others, helped in the investigative, reflexive and systematization. It is concluded that a decolonial formation curriculum is based on the other epistemological foundations and principles produced through participant research rooted in Mother Earth. This curriculum is composed of a flexible, intercultural dynamic that seeks the emancipation of the subjects through the

inter(trans)disciplinarity possible through mediating teaching and shared with the community through dialogic and horizontal methodologies. In this way, a new, decolonial formation is sought, rooted in the experiences of peoples and cultures that (with) live in the interculturality and plurality.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Decoloniality. Pedagogical Project. Decolonial turn.

SUMÁRIO

1 CONVITE À LEITURA E REFLEXÃO	19
2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	28
3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO – OS INSTITUTOS FEDERAIS DESDE A ABYA YALA	34
3.1 Da Escola de Aprendizes à criação dos Institutos Federais	38
3.1.1 <i>A transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais</i>	40
3.2 Histórico da implantação do Curso de Pedagogia no <i>Campus</i> Bento Gonçalves do IFRS	52
4.O TEMA DA INVESTIGAÇÃO – O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA SOB A ÓTICA DECOLONIAL	56
3.1 Em busca de uma conceituação de Currículo	57
3.2 Do currículo colonial ao decolonial	62
3.3 A decolonialidade no currículo	70
5 OS PROJETOS CURRICULARES INVESTIGADOS – EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA ABYA YALA	84
5.1 Universidad Ixil (Guatemala)	86
5.1.1 <i>A criação da Universidade</i>	88
5.1.2 <i>O currículo</i>	93
5.2 Universidad de Antioquia (Colômbia)	99
5.2.1 <i>O curso de Pedagogia</i>	100
5.2.2 <i>O Currículo</i>	103
5.3 Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB (Brasil)	111
5.3.1 <i>O curso de Pedagogia</i>	115
5.3.2 <i>O currículo</i>	118
6 A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFRS – CAMPUS BENTO GONÇALVES	125
6.1 O processo de construção do PPC	125
6.1.1 <i>Os fundamentos pedagógicos</i>	126
6.1.2 <i>A definição dos componentes curriculares</i>	133
6.2.1 <i>O curso de Pedagogia</i>	141
6.2.2 <i>O currículo</i>	142
7 AS REFLEXÕES SISTEMATIZADAS – ALGUNS DESAFIOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ABYA YALA	149

7.1 A Universidade decolonial.....	151
7.2 A epistemologia decolonial	159
7.3 A formação docente intercultural.....	163
7.4 A metodologia decolonial	168
8 RETOMADAS PROSPECTIVAS	177
REFERÊNCIAS	184

1 CONVITE À LEITURA E REFLEXÃO

A educação é um eixo central na constituição das sociedades ocidentais. Em todos os espaços e tempos históricos a educação tem desempenhado um papel importante para a formação pessoas e o desenvolvimento de estruturas sociais que organizam a vida e os modos de produção e sentido da existência.

O presente texto, em forma de tese, emerge dos movimentos teóricos e práticos que buscam uma outra educação, diferente daquela desenvolvida em território Abya Yala¹ em que seres humanos desenvolvem seus processos históricos de forma diferente da região europeia em que são produzidos e distribuídos os conhecimentos aceitos na ciência moderna como universais. O fato de termos uma educação norteada pela cosmovisão eurocêntrica com sua concepção de ciência cartesiana não a invalida enquanto uma forma de manifestação e expressão de um conhecimento. No entanto, não é o único possível e disponível. O conhecimento, produto humano, não é resultado somente da razão do homem branco, europeu, machista, que produz um mundo que explora, destrói e mata a natureza e o ser humano que não é igual àquele. Mas é resultado de toda ação humana que vive e produz as condições de vida de forma sustentável e integrada com as outras formas de vida existentes no ambiente. O paradigma cartesiano e o modelo econômico capitalista têm produzido uma sociedade de pobreza e miserabilidade nas colônias que são a oposição do padrão mundial de poder constituído por países colonizadores localizados em terras distantes da Abya Yala, denominação dada pelos povos originários das terras conhecidas como América Latina. O conhecimento ensinado nas escolas da colônia reforça e produz uma sociedade que se tenta moldar aos ideais de mundo em que são produzidos e distribuídos os conhecimentos que, contraditoriamente, negam os povos das colônias de se tornarem idênticos às sociedades colonizadoras. A partir de Franz Fanon, Albert Memmi e outros pensadores que nasceram e viveram em colônias, percebemos que a colonialidade é uma forma eficiente de impor aos países e povos que estão fora do centro de poder mundial uma subordinação à cosmovisão religiosa originária dos vales e montanhas europeus. A colonialidade exerce uma influência e determina a forma

¹ O termo se contrapõe à designação dada pelos europeus ao continente que no século XVI fora chamado de Índia Ocidental por ocasião da chegada de Américo Vespúcio ao território que posteriormente passou a ser nominado por América e no século XIX de América Latina. (MIGNOLO, 2005).

como as relações de poder, saber e ser são vividas nas diferentes regiões do mundo ocidental. As relações de poder estão vinculadas ao conhecimento e aos aparatos estatais criados para o controle dos corpos educados para o mercado que prescindem da força de trabalho de toda a população. Somente alguns são necessários para a produção e acumulação de riquezas nas mãos de uma pequena parcela da sociedade mundial.

A colonialidade exerce um papel central na formação de pessoas que vivem nos diferentes locais do mundo periférico. Destarte, os colonizados passam a exercer o papel de colonizadores dos seus irmãos e irmãs que vivem nos mesmos territórios. Em consequência, as comunidades se tornam mais fragilizadas e fragmentadas, passando a rejeitar ou subestimar os conhecimentos ancestrais que são partes constitutivas das identidades grupais organizadas em torno de cosmovisões peculiares, próprias de cada espaço e tempo históricos.

A partir desse contexto, emerge a intenção de pesquisar a decolonialidade enquanto movimento epistemológico, metodológico e curricular desencadeado pelo Grupo Modernidad/Colonialidad composto por teóricos, líderes de movimentos sociais e grupos organizados das diferentes sociedades culturais que vivem no território da Abya Yala.

A partir dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle (PPG Edu), na linha de pesquisa Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas e no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), da Universidade La Salle (UNILASALLE), de Canoas/RS e dos encontros, seminários e eventos realizados em diferentes espaços geográficos nos quais foram apresentados trabalhos e dialogado sobre a decolonialidade e a educação, o tema da formação docente em currículos decoloniais nos países que compõem a Abya Yala foi se constituindo enquanto exercício investigativo. Por meio dos intensos e profundos debates desencadeados por dinâmicas participativas, dialógicas, mediadas pelo coordenador do grupo de pesquisa e com a parceria dos e das integrantes dos seminários da pós-graduação, com base em leituras críticas e no compartilhar de experiências epistemológicas, a colonialidade internalizada passou a ser provocada. Muitos foram e são os momentos de conflito interno, de crises, de releituras, de revisita aos processos formativos que me (nos) constituiu(íram) nos percursos formativos das escolas coloniais. Nesse momento, os fantasmas do passado colonial ainda visitam

as práticas e o modo de analisar a realidade, mas já com menor intensidade e capacidade de determinar as escolhas de vida. O ser humano se constitui a partir e com base nas relações estabelecidas em contextos geo-histórico-culturais nos quais a colonialidade prepondera.

A decolonialidade enquanto gérmen, não enquanto movimento teórico-prático, foi semeada no decorrer do curso de Teologia, de 1987 a 93, quando participei de eventos de formação em Buenos Aires, São Paulo, Curitiba, Joinville, entre outros, e posteriormente no intercâmbio realizado no Seminário Teológico de Matanzas, em Cuba. Nesses espaços e tempos, o contato e convívio com pessoas de diferentes culturas foi deixando marcas na subjetividade e identidade pessoal. No decorrer da formação teológica, nas diferentes comunidades nas quais exerci atividades pastorais, a palavra e as ações desafiavam a ver o mundo com outros olhos, inspirados na Teologia da Libertação. Após a conclusão do curso de Teologia, a Pedagogia se tornou uma parceira de diálogo para o trabalho comunitário com pessoas que buscam um sentido existencial a partir do trabalho e da fé numa congregação de confissão luterana. Nesses diferentes caminhos e espaços, a diversidade e o pensamento crítico foram se constituindo um sul a ser trilhado. Isso não significou uma mudança de paradigma. O pensar e agir estão relacionados com a forma de escrita e leitura e, de forma específica, com o que se lê e se escreve.

Após a conclusão do Mestrado em Teologia, cujo tema foi o currículo e a constituição do sujeito, a inserção no mundo da educação trouxe novos desafios. Muitos foram os momentos de (com)vivência de sala de aula, de escolas, de encontros de formação docente, de planejamento, organização e coordenação de projetos curriculares nos quais as experiências de vida dos sujeitos participantes requeriam um outro olhar sobre, para e (d)a formação. Esse cenário provocava a buscar uma outra formação acadêmica. Em consequência dessa inquietação, percorri o caminho do Mestrado em Educação, que contribuiu para um olhar sobre as políticas educacionais a partir do Ensino Religioso no currículo escolar.

Com as formações realizadas, a inserção no mundo do trabalho e a participação em entidades e instituições educacionais oportunizaram ampliar os olhares reflexivos sobre a diversidade cultural brasileira e latina. Inúmeros foram os encontros, as assessorias, os cursos nos quais a formação e os conteúdos coloniais foram questionados e provocaram novas buscas teóricas e metodológicas.

O processo de formação docente não tem data para terminar. Somos seres inacabados, afirma Paulo Freire, e isso fez com que eu ingressasse no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle em nível de doutorado. No decorrer dos semestres, com suas diferentes abordagens e estudos, o tema de investigação passou pelo trabalho docente, pelo currículo, pela formação docente até desencadear a reflexão sobre a decolonialidade nos currículos de formação no curso de Pedagogia. Esse tema emergiu dos desafios propostos pela experiência de construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do *Campus Bento Gonçalves* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Esse processo de definição do tema requereu muita paciência, reflexão, diálogos, avanços e retrocessos até chegar ao presente texto, construído paralelamente ao exercício da docência no curso referido e, nos dois últimos anos, exercendo a função de coordenador do curso.

A partir desse percurso, a presente tese objetiva investigar as possibilidades de construção de currículos de Pedagogia na perspectiva decolonial a partir de experiências instituintes desenvolvidas no território Abya Yala. A motivação para essa pesquisa surgiu das inquietações surgidas no processo de construção do projeto pedagógico do curso no qual atuo e, principalmente, por buscar experiências de formação de professores e professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental voltadas para a decolonialidade.

O tema torna-se relevante à medida que a decolonialidade é um movimento surgido nos anos 90 do século XX e já tem um percurso trilhado enquanto campo teórico-prático nas ciências sociais. O que há de experiências, mesmo incipientes, de formação de docentes a partir da decolonialidade? Nos vários encontros dos quais pude participar, muito se dialogava sobre uma educação decolonial e sempre vinha à tona a pergunta sobre experiências concretas, não somente ensaios teóricos. Nesse sentido, esta tese buscar garimpar experiências que instituem a decolonialidade e que são realizadas em contextos muito diferentes, distantes geograficamente e sem aparente contato entre elas. Mas todas têm em comum a busca por uma formação decolonial em contextos universitários marcados pelo pensamento colonial.

Com base nos estudos realizados em seminários e encontros do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, o tema da decolonialidade passou a fazer parte das reflexões e construções coletivas e individuais. Por se tratar de uma mudança de olhar, para o sul e desde o sul, inúmeros foram os tensionamentos que exigiram uma

revisão epistemológica e metodológica do pensamento pedagógico. À medida que o grupo avançava nas reflexões, novas descobertas foram realizadas e novos conhecimentos agregados à trajetória pessoal que continuam a provocar movimentos de busca e de construção coletiva. A decolonialidade não é resultado de um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de sulear a educação. O movimento decolonial é uma busca por novos mundos, novas realidades ainda não visíveis, mas possíveis através do resgate da história, da participação e do envolvimento dos sujeitos localizados em seus tempos e espaços existenciais.

A participação no Grupo de Pesquisa oportunizou o acesso a outros autores, textos e leituras de mundo. Isso possibilitou o exercício de construções teóricas que, aos poucos, foram se tornando textos apresentados em eventos acadêmicos sobre o tema e, assim, ampliaram os horizontes e a convicção de estarmos caminhando em um campo teórico desafiador que está se constituindo por meio de inúmeros grupos de estudo na Abya Yala.

Os encontros do Grupo de Pesquisa serviram de estímulo e motivação para a busca por uma docência que não se contentava mais com a reprodução de conteúdos e conceitos curriculares contemplados na trajetória formativa dos estudantes das licenciaturas. Com a necessidade de atualizar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, no grupo de trabalho constituído por integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, o tema da decolonialidade foi posto em diálogo e proporcionou momentos de reflexão e aprofundamento, o que culminou na produção de um novo PPC, com algumas inovações que indicam movimentos epistemológicos e metodológicos decoloniais que serão pautados no decorrer desta tese.

A partir das contribuições de Walter D. Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Franz Fanon, Albert Memmi, Paulo Freire, Aimé Césaire, Nelson Maldonado-Torres, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Denise Vaillant, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, entre outros educadores, filósofos, historiadores, sociólogos que desenvolvem suas reflexões no contexto da Abya Yala, busca-se construir uma tese crítica e analítica com base em pesquisa e revisão bibliográfica, bem como de narrativa autobiográfica com análise qualitativa. A opção por essa metodologia e por esses referenciais está relacionado com a busca por uma investigação decolonial. Intencionalmente se buscaram autores e pesquisadores fora do centro de poder mundial, somente em casos de rara

exceção fez-se referência a obras de autores ou instituições fora do âmbito da Abya Yala.

Os caminhos decoloniais surgem de movimentos realizados por diferentes sujeitos históricos vinculados a grupos investigativos e de organização social. No campo acadêmico, o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, de Canoas, RS, tem desenvolvido estudos e reflexões que contribuem para a construção de referenciais decoloniais.

A pesquisa “Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa decolonial”, de Pablo Eugênio Mendes, provoca reflexões pertinentes sobre a epistemologia com base na interculturalidade e traz contribuições para um fazer decolonial epistêmico a partir do e do sul. Segundo o autor, a pesquisa propõe caminhos de superação e ruptura com os ecos ainda atuais do poder colonial e eurocêntrico presentes na América Latina na forma de exploração, dominação, racismo e exclusão. Essa reflexão

se opõe ao cientificismo e ao eurocentrismo como únicos caminhos, em detrimento a possibilidade de se pensar a educação como potência de libertação ioltada a égide do reconhecimento e descobertas de epistemologias outras como alternativas concretas para a descolonialidade, para a descolonização dos modos de ser e saber, de maneira a causar aberturas para a construção de pluralidades em concepções políticas, éticas, científicas e culturais mais próprias dos países latinoamericanos como caso do Brasil, uma nação inegavelmente rica de heranças africanas, indígenas e mestiças. (MENDES, 2018, p. 8).

Mendes desafia investigadores e docentes a fortalecer

a conscientização para o valor e a inegável contribuição dos povos mestiços, afrodescendentes e indígenas na América Latina como reivindicação e justificativa da necessidade de se buscar um reposicionamento dos saberes, quebrando o paradigma eurocentrado para se conceber epistemologias outras numa equação na qual a diversidade de saberes em contato não mais despreze e anule outras vertentes culturais para privilegiar (sic) apenas uma cultura. Tudo isso, inspirado na perspectiva de outro mundo possível. (MENDES, 2018, p. 8).

A doutoranda Carolina Schenatto da Rosa desenvolveu a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos que resultou na dissertação “Toda idade é certa se a educação é ao longo da vida: Horizontes de(s)coloniais para políticas de Educação de Jovens e Adultos na América Latina”. Nessa investigação, a autora concluiu que

a EJA constitui-se como uma política de fronteira: está entre a educação técnico-profissionalizante e a educação integral, entre o enfrentamento e a acomodação frente à colonialidade, entre a acomodação e a transformação, entre o viável e o sonho possível; enfim, entre a colonialidade e a de(s)colonialidade. (ROSA, 2017, p. 6).

Para o pesquisador Jorge Luiz Ayres Gonzaga, em sua tese “Reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber”, a reformulação do currículo do Ensino Médio Politécnico

obteve avanços na qualificação da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica. Sinalizou avanços em relação à organização curricular destacando o Seminário Integrado como articulador do currículo e a pesquisa como prática pedagógica. Em relação aos entraves verificou-se a falta de política de Estado para a educação pública, a deficiência na formação inicial e continuada dos docentes. (GONZAGA, 2018, p. 13).

A educação indígena foi tema da pesquisa de mestrado da professora Fernanda Fontes Preto. A dissertação intitulada “Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular” investigou, à luz do pensamento decolonial, a formação inicial e continuada de professores que “atuam com a diversidade em espaços escolares com crianças indígenas e não indígenas” (PRETO, 2017, p. 6). A autora conclui que a

formação docente [...] ainda não subsidia os professores para lidar com a questão indígena presente nas escolas. Se observa que os professores compreendem a inserção dos alunos indígenas como algo positivo e buscam, dentro de suas possibilidades, proporcionar espaços para valorização da cultura indígena. Quanto à formação dos professores indígenas, percebe-se que eles ainda precisam conquistar espaço impondo sua cultura que é incompreendida pelos demais, o que, por vezes, acaba contribuindo negativamente para seu desenvolvimento (PRETO, 2017, p. 6).

A pesquisadora Moana Meinhardt desenvolveu sua pesquisa que resultou na tese “Na contramão da lógica disciplinar: revisitando o ensino de graduação desde a vivência da pesquisa-ação sob a perspectiva da interdisciplinaridade”. Nessa tese, a autora enfatiza a pesquisa-ação como método para a construção de um projeto interdisciplinar que implica participação, colaboração e autoformação. Através dessa pesquisa-ação, os participantes conheceram

a proposta da escola e de cada um dos cursos como um todo e não apenas das suas partes isoladas (disciplinas), permitindo que construam sua identidade docente não mais com base apenas na disciplina que ministram, mas em torno do projeto formativo, do qual são pertencentes e corresponsáveis. (MEINHARDT, 2018, p. 7).

A partir desses breves relatos de pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, podemos perceber que a decolonialidade ainda é um desafio para uma educação calcada no poder, ser e saber colonial. Esse desafio se

mostra presente na tese ora apresentada à medida que a formação docente, o currículo, a epistemologia, a metodologia e as práticas investigativas e a inter(trans)disciplinaridade requerem um tensionamento de superação do paradigma cartesiano e científico moderno com vistas a uma construção de conhecimentos (d)(n)o e partir do sul, rompendo as amarras que sustentam as práticas racistas coloniais, a saber, o tripé colonial, o ser, o saber e o poder.

A tese foi estruturada em sete capítulos, conforme o padrão tradicional adotado pela academia brasileira. Após a introdução, buscou-se, no segundo capítulo, apresentar a trajetória metodológica de construção da pesquisa. No terceiro capítulo, caracterizar o contexto investigativo motivador da pesquisa, o Instituto Federal. Com o intuito de não recontar simplesmente a história do surgimento dos Institutos Federais, objetivou-se atrelar a criação dos Institutos com os movimentos e transformações ocorridas no mundo capitalista e na educação das classes trabalhadoras. Nesse mesmo capítulo, foi reconstruída a trajetória de criação do curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. Esse foi o pano de fundo a partir do qual se baseou a motivação e o interesse para a pesquisa.

Ao fazer-se uma análise do contexto, buscou-se compreender os movimentos e as intenções educacionais com a criação dos IFs, considerando haver uma busca por uma educação inclusiva de parcelas significativas de pessoas que não tinham acesso e êxito em instituições públicas em um contexto histórico no qual as políticas educacionais visam uma escola para todos, apregoada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, ao mesmo tempo, em que a educação passou a ser tratada como mercadoria pela Organização Mundial do Comércio (OMC) ou World Trade Organization (WTO)².

No quarto capítulo foi realizada a análise do currículo na sua dimensão colonial e decolonial, num diálogo com diferentes pesquisadores. Entre idas e vindas, buscou-se compreender as diferenças e especificidades de cada currículo num exercício denso e de tensionamento teórico-prático. A colonialidade está relacionada umbilicalmente com a Modernidade e esta com o modelo econômico vigente. A partir do conceito de raça, se desenvolve uma compreensão de sistema-mundo no qual alguns

² Disponível em: http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gns_w_120_e.doc. Acesso em: 24 mar. 2018.

possuem o poder para saber e ser e os demais são considerados inferiores, juntamente com a natureza. Dessa maneira, a colonialidade destrói e mata ou inferioriza e ignora as formas diferentes de vida e culturas que estão fora do centro e padrão mundial de poder. Não em oposição à colonialidade, mas numa perspectiva outra, intentou-se apresentar o movimento decolonial e seu aporte teórico construído e em construção na Abya Yala.

No quinto capítulo, refletiu-se sobre as experiências de formação em nível superior em contexto latino-americano, ou, sob a ótica decolonial, Abya Yala. Foram estudadas as experiências de formação da Universidad Ixil, na Guatemala, a Universidad de Antioquia, da Colômbia e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, do Brasil.

No capítulo seis, percorreu-se o caminho de construção da proposta curricular do curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. Essa proposta curricular foi pauta de análise por ter sido construída recentemente, entre 2017 e 2018, e foi aprovada no começo de 2019 pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFRS. A construção do Projeto Pedagógico foi analisada a partir de aspectos do seu processo de elaboração desenvolvido pelo NDE. Esse processo pode ser compreendido como formação continuada no qual o tensionamento das concepções coloniais no currículo e na prática docente foram provocadas por reflexões epistemológicas e metodológicas decoloniais, o que resultou em um documento pedagógico com inúmeras alterações em relação ao projeto em vigor até então. A intenção de investigar essa proposta buscou perceber elementos decoloniais presentes no currículo.

No sétimo capítulo, o objetivo foi retomar as questões centrais que perpassaram o trabalho investigativo apresentado e apontar prospectivamente possibilidades decoloniais para a formação docente no contexto da Abya Yala. Esse exercício refletiu os desafios da docência na Abya Yala e seus movimentos por outros saberes, seres e poderes, diferentes daqueles propostos pela colonialidade eurocêntrica.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A trajetória de investigação desta tese foi desenvolvida a partir de uma perspectiva decolonial.

A tese busca problematizar a formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva decolonial. Essa problematização está relacionada com as dificuldades metodológicas decorrentes da ciência moderna, que se baseia na observação e comprovação dos dados objetivados pelo pesquisador sobre a realidade, abrindo um espaço de distanciamento entre a realidade e o autor da pesquisa, o que gera dados e conhecimentos tornados abstratos e, de alguma forma, imobilizadores de transformações na realidade. A produção de conhecimentos acadêmicos decorre de um processo árduo de reflexão, análise e crítica sobre os dados produzidos e coletados por meio de um procedimento investigativo. A ciência moderna tem desenvolvido propostas metodológicas para a ciência com o objetivo de analisar e explicar os fenômenos sociais, psíquicos, naturais, religiosos, entre outros.

Thomas Kuhn (2006) aponta que a ciência é realizada a partir de paradigmas. Toda a pesquisa decorre de um cânon científico reconhecido por uma área do conhecimento. Mas, para que ocorram mudanças e avanços científicos ou revolução científica, torna-se necessário quebrar o paradigma, apesar das limitações e dificuldades que uma nova proposta científica apresenta. A realização de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas se depara com paradigmas que garantem a sua legitimidade científica. De acordo com Minayo (2002), o Positivismo, a Objetividade, o Compreensivismo (Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico) e o Marxismo (dialética) são algumas das abordagens metodológicas utilizadas nas Ciências Sociais. Essas metodologias estão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. (MINAYO, 2002, p.17-18).

A metodologia da pesquisa nas Ciências Sociais, conforme Minayo (2002), está fundamentada em cinco aspectos, a saber: 1) o contexto histórico, marcado pela provisoriedade, dinâmica e especificidade do espaço-tempo; 2) a consciência histórica através da qual os seres humanos, individual ou em forma de grupos ou sociedades, organizam as estruturas sociais baseadas nos significados e intenções; 3) a identidade entre o investigador e os seres humanos com os quais se realiza a pesquisa os tornam imbricados e comprometidos mutuamente; 4) a visão de mundo, a ideologia,

é parte intrínseca e extrínseca e “está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2010, p. 14); 5) a metodologia é essencialmente qualitativa, pois “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.” (MINAYO, 2020, p. 14). Ao refletir sobre a metodologia, estamos, simultaneamente, analisando as dimensões técnica, ideológica e científica. Essas dimensões são inseparáveis enquanto pesquisa.

Ao considerar toda a trajetória de produção de conhecimentos a partir do contexto latino-americano, percebemos que há outros métodos de pesquisa que conduzem a possíveis mudanças no cenário pluriversal e pluritópica ética e epistêmica, conforme Mignolo (2008), da cultura latina em contraposição à epistemologia acadêmica científica difundida a partir do centro de poder colonial, eurocêntrico. Uma metodologia com perspectiva decolonial 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. A metodologia decolonial está vinculada com uma pesquisa investigação-ação-participante, segundo Fals Borda (1987), que visa, por meio do diálogo simétrico ou equivalente entre pesquisador e participantes, a reflexão, a consciência coletiva e a práxis transformadora.

A metodologia decolonial emerge de um contexto de denúncia e rompimento com o paradigma científico moderno que se funda nas relações de poder e conhecimento colonial. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16). Essa concepção epistêmica, gnoseológica e metodológica parte do movimento de investigadores, ativistas e intelectuais, especialmente latino-americanos, que constituíram o Grupo Modernidad/Colonialidad no começo do século XXI (BALLESTRIN, 2013). Esse grupo propõe um giro decolonial como forma de romper com a ciência colonial e imperial herdada que se baseia na superioridade racial europeia difundida inicialmente pelos portugueses e espanhóis a partir do século XVI. Essa ciência hegemônica pode ser compreendida como uma extensão do pensamento econômico que defende um conhecimento objetivo, científico e universal, que gera o desenvolvimento de sociedades mais avançadas como consequência racial/étnica (QUIJANO, 2002).

A partir dos relatos do peruano Waman Poma de Ayala (1616) e do martinicano Franz Fanon são denunciadas as posturas “racial-política-epistêmica-ontológica-existencial” (WALSH, 2013, p. 33) que marcam a colonialidade. É com base na qualidade do ser branco, civilizado, cristão e heterossexual (SILVA, 2015) que se funda uma epistemologia que sustenta o paradigma do método da ciência moderna atual. Em decorrência dessa concepção de ciência, os conhecimentos locais são suprimidos por um conhecimento que, de forma violenta, assepsia toda epistemologia e cultura das sociedades (SANTOS; MENEZES, 2009) que estão fora do padrão de poder mundial (QUIJANO, 2002). Mas, de acordo com Grosfoguel, “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 386). A metodologia investigação-ação-participante (IAP), desenvolvida por Orlando Fals Borda confluenta com as ideias de Paulo Freire, não visa estudar os subalternos, mas com os subalternos (MATO, 2014). Conforme Mato (2014), para Fals Borda, em qualquer projeto de pesquisa ou trabalho político, o conhecimento próprio de cada pessoa e comunidade deve ser considerado como um elemento central. A IAP, ao retomar a unidade dialética entre teoria e prática, transformou a pesquisa numa constante ação criativa, tanto para os pesquisadores quanto para os atores sociais, superando a ciência hegemônica que submete os saberes locais aos preceitos colonizadores.

A metodologia investigação-ação-participante busca, por meio da relação dialógica, criar espaços outros para debater, discutir, analisar, intervir e produzir conhecimentos locais e ancestrais fundados na epistemologia, identidade, ontologia e política (WALSH, 2007) próprias de cada contexto social. Fals Borda (2009) concebe a IAP como uma perspectiva endógena de conhecimento em contraposição às escolas exógenas funcionalistas-positivistas. A metodologia da IAP pode ser vinculada aos princípios da Abya Yala (terra de vida) da “relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade”. (STRECK; ADAMS, 2010, p. 3). Nesse sentido, Freire (2003) concebe a participação relacionada com o exercício da expressão, de ter voz, de tomar decisões e não com o de ser consultado sobre o que é pertinente para si e para a sua comunidade. No campo educacional, a pesquisa baseada nos princípios da IAP requer uma ação intencional de rompimento com o paradigma colonial que tem contribuído para a manutenção do *status quo* acadêmico e social. A pesquisa educacional decolonial deve produzir conhecimentos no e com

os envolvidos no processo investigativo a fim de tornar os mesmos capazes de compreender e transformar as práticas educativas que envolvem simultaneamente a educação, a pesquisa científica e a ação política. Nessa perspectiva metodológica, apresentaremos, a seguir, os processos constitutivos da elaboração dos capítulos que compõem a presente tese.

No primeiro capítulo desta tese foi realizada uma contextualização do lugar do qual a pesquisa emergiu sob um olhar crítico, dialético, da história de criação e constituição dos Institutos Federais. A pesquisa acadêmica requer um contexto, um lugar a partir do qual se constrói o diálogo. Não há a pretensão de explorar todas as possibilidades de leitura dessa realidade, mas somente apontar para a releitura dos processos históricos que marcaram a trajetória educativa dos Institutos no Brasil em relação a outros contextos educativos. Para Fals Borda,

trabajar arduamente con nuestros materiales y realidades, tratando de articular nuestras respuestas con fórmulas, conceptos y marcos de referencia de aquí mismo [...] fortalecer la investigación autónoma e independiente de los hechos sociales, estimulando el pensamiento creador y la originalidad. Esto es indispensable, porque las realidades encontradas son de un tipo conflictivo y diacrónico sobre el cual se conoce muy poco en los países avanzados de donde se difunden las pautas científicas (FALS BORDA, 1973, p. 19).

O percurso investigativo que resultou nesta tese foi constituído por pesquisas em documentos das Instituições de Ensino disponibilizados em sítios eletrônicos e em literatura acadêmica. De acordo com os pesquisadores Carolina Schenatto da ROSA, Gilberto Ferreira da SILVA (2017, p. 4)

Não há apenas um único método, um único caminho para cada pesquisa e essa escolha não precisa, necessariamente, ser feita antes da percepção do caso como um todo. Com isso queremos dizer que a construção da pesquisa é um processo que está em constante transformação e quanto mais liberdade o pesquisador tiver para percorrer os caminhos teóricos, o objeto e o contexto com um todo, maior qualidade terão as análises.

As informações referentes à Universidade Ixil, na Guatemala, foram obtidas através de um intenso movimento de garimpagem de fontes, pois há poucas informações disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição. A eleição desta Universidade é resultado da participação no I Congresso Internacional “penso onde sou: conhecimentos pertinentes para a Educação na América Latina, EDUPALA, na UNIPLAC, em outubro de 2017, em Lages, SC, evento no qual participou o Reitor da Universidade Ixil, professor Pablo Cetro, que narrou a experiência formativa em andamento naquela Instituição.

As dificuldades de obtenção de informações mais aprofundadas resultaram em uma análise descritiva da proposta curricular de formação de profissionais vinculados à comunidade Ixil. Por se tratar de uma Instituição que não goza do reconhecimento do Estado Guatemalteco e por ser um contexto no qual a oralidade expressa e contém a cosmovião do povo Ixil, nem todas as informações estão disponibilizadas para pesquisa. Mesmo após haver feito contatos por meios eletrônicos com o Reitor da instituição, não tivemos êxito em obter mais informações sobre o projeto pedagógico. Em decorrência disso, foram buscadas e coletadas informações disponíveis sobre a metodologia e o currículo em diferentes sítios e documentos relacionados à Universidade Ixil.

A Universidade de Antioquia, de Medellín, Colômbia, foi eleita por trazer, em seu histórico de construção e constituição do curso de Pedagogia, a presença e participação de lideranças de comunidades ancestrais e suas respectivas cosmovisões que se fundamentam na relação com a Mãe-Terra. As informações referentes ao PPP estão disponibilizadas em seu sítio eletrônico. Com base nos documentos disponíveis, foi realizada uma análise descritiva da proposta de formação, com ênfase na metodologia e no currículo de formação de pedagogos e pedagogas.

A Universidade Federal do Recôncavo Baiano foi incluída na investigação por se tratar de uma instituição pública, gratuita, de qualidade, que atende uma demanda local e regional por meio de ações e articulações metodológicas e curriculares que não se enquadram nos padrões e paradigmas científicos e acadêmicos de forma tradicional e convencional. O curso de Pedagogia noturno da UFRB foi criado recentemente e traz movimentos que podem ser analisados sob a ótica decolonial, mesmo estando sob o chancelamento do Estado fortemente marcado pelo pensamento colonial.

O capítulo referente à construção da proposta pedagógica foi desenvolvido a partir dos registros audiofônicos das reuniões do Núcleo Docente Estrutura do curso de Pedagogia. As gravações foram autorizadas como forma de registro histórico do processo de construção do Projeto Pedagógico. Esse processo foi permeado por uma metodologia dialógica, participativa na qual os participantes ativamente contribuíram para a formatação de uma proposta de formação docente.

A perspectiva decolonial está no alicerce das concepções curriculares e metodológicas do curso, sem, no entanto, estar visibilizada por meio de expressões es-

critas. Isso decorre das demandas e das reflexões realizadas no processo autoformativo dos integrantes do processo. Foram indicadas leituras e estabelecidos diálogos sobre a decolonialidade e as implicações na formação de pedagogos e pedagogas no decorrer da trajetória de construção da proposta que iniciou no segundo semestre de 2017 e foi concluído no segundo semestre de 2018.

Após essas análises e reflexões sobre as experiências formativas nos cursos de Pedagogia elencadas, foi realizado um exercício reflexivo crítico e analítico de síntese sobre a universidade, a epistemologia, a formação docente e metodologia decolonial.

A seguir, analisaremos o contexto no qual a pesquisa emergiu, os Institutos Federais.

3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO – OS INSTITUTOS FEDERAIS DESDE A ABYA YALA

A educação brasileira é marcada historicamente por estar vinculada aos interesses de camadas sociais mais abastadas e que vivem em contextos urbanos. A educação no campo não tem recebido a mesma atenção que é dada à escola urbana. Até 1998, as instituições públicas federais ficaram restritas a locais específicos e atendiam uma pequena parcela da sociedade. Com a criação dos Institutos Federais (IF), em 2008, ocorre uma mudança de rumo na oferta de educação pública federal que espalha *campi* em regiões e populações interioranas que tinham pouco acesso ao ensino público ofertado pelas universidades federais que se concentram especialmente em capitais e centros populacionais e industriais do país. Atualmente, o país conta com 68 universidades federais distribuídas entre os vinte e seis Estados e o Distrito Federal e 38 Institutos Federais com 644 *Campi* (MEC, 2018).

A proposta de universalização e interiorização da educação técnica e tecnológica possibilita sonhos de uma ampliação da formação da população brasileira, diferente daquela ofertada nas universidades públicas que possuem características elitistas e colonizadoras. A capacitação da classe trabalhadora numa educação politécnica passa a ser implantada nos currículos dos cursos de Ensino Médio dos IFs. Além disso, a verticalização da formação é parte integrante da proposta pedagógica (PACHECO, 2011). Isso oportuniza a criação de cursos tecnológicos superiores e licenciaturas em áreas com maior carência de profissionais, em especial, na área das ciências naturais e exatas.

O cenário mundial aponta, a partir de ações desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para uma educação para todos que teve início nos anos noventa. A Conferência Mundial de Jontiem (1990) apontou para as necessidades básicas de aprendizagem. No ano 2000, a Conferência de Dakar indicou a prioridade da primeira infância, da educação primária, das habilidades e a educação de jovens e adultos, a paridade de gênero e a qualidade. Já a Conferência da Coreia (2015) aponta para a universalização do acesso à Educação Básica e a qualidade da educação (MEC, 2014).

A ampliação do acesso à educação, portanto, antes de ser uma ação voluntária do Estado Brasileiro, atende aos propósitos do sistema capitalista que, por meio

de seus organismos e agências, articula e desenvolve políticas que devem ser assumidas pelos países-membro da Organização das Nações Unidas (ONU). A adesão ao ideário neoliberal capitalista, no Brasil, teve início nos anos 90 do século passado, ocasionando uma reestruturação dos processos produtivos. A partir das receitas do Banco Mundial (BM), foram promovidas mudanças nas políticas públicas educacionais, impactando na redução dos investimentos públicos na educação destinados ao investimento em docentes, técnico-administrativos e infraestrutura. Da mesma forma, a legislação educacional sofreu alterações, assim como a redução do papel do Estado trouxe consequências à Educação. O Estado passa a ser avaliador no lugar de promotor da Educação (AMORIM; SANTOS; NOVAES, 2018).

No Ensino Superior, o Brasil tem dado ênfase ao ensino privado. Isso é perceptível através de dados sobre as instituições de ensino e de matrícula. Em 2013, o país possuía 301 instituições públicas e 2.089, privadas, isto é, 87,4% das instituições são privadas e ofertam 66,2% dos cursos superiores (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

Ao olharmos para alguns países integrantes da Abya Yala, constatamos que a realidade da educação superior difere significativamente em comparação ao Brasil. O quadro a seguir apresenta dados relacionados à oferta de ensino público e privado.

Tabela 1 – Quadro comparativo ensino público e privado entre Brasil e países da América do Sul

País	Ensino Público em %	Ensino Privado em %
Uruguai	88,4	11,6
Argentina	85,2	14,8
Peru	62,3	37,7
Brasil	36,9	63,1

Fonte: Humerez, Jankevicius, 2015.

Se compararmos o Brasil com Canadá e Estados Unidos, a relação também difere significativamente.

Tabela 2 – Quadro comparativo ensino público e privado entre Brasil e países da América do Norte

País	Ensino Público em %	Ensino Privado em %
Brasil	36,9	63,1
Estados Unidos	68,7	31,3
Canadá	100	0

Fonte: Humerez, Jankevicius, 2015.

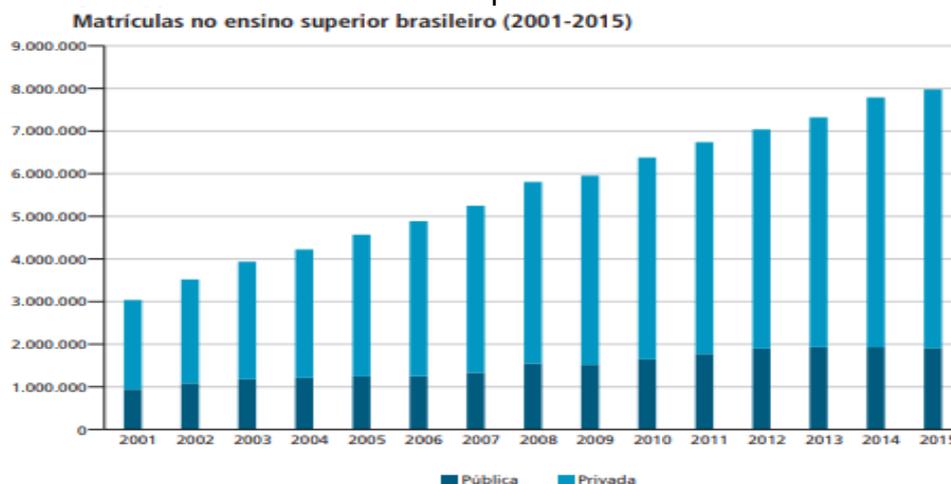
Esses percentuais apresentados nas tabelas acima apontam para um aspecto da história do Brasil. Os primeiros cursos superiores criados no país, sob os auspícios do Estado, foram destinados aos filhos da classe mais abastada e da elite dirigente da Nação. Em decorrência dessa concepção, localizamos poucas universidades públicas espalhadas pelo país, em especial, nas capitais dos Estados da Federação.

Agapito (2016) aponta a influência do receituário dos organismos internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional para a expansão do ensino superior privado através de programas como

Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (AGAPITO, 2016, p. 132).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas no ensino superior privado aumentou significativamente durante os anos de 2001-2015. As matrículas em instituições públicas permaneceram praticamente estáveis, conforme gráfico (1) a seguir.

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil

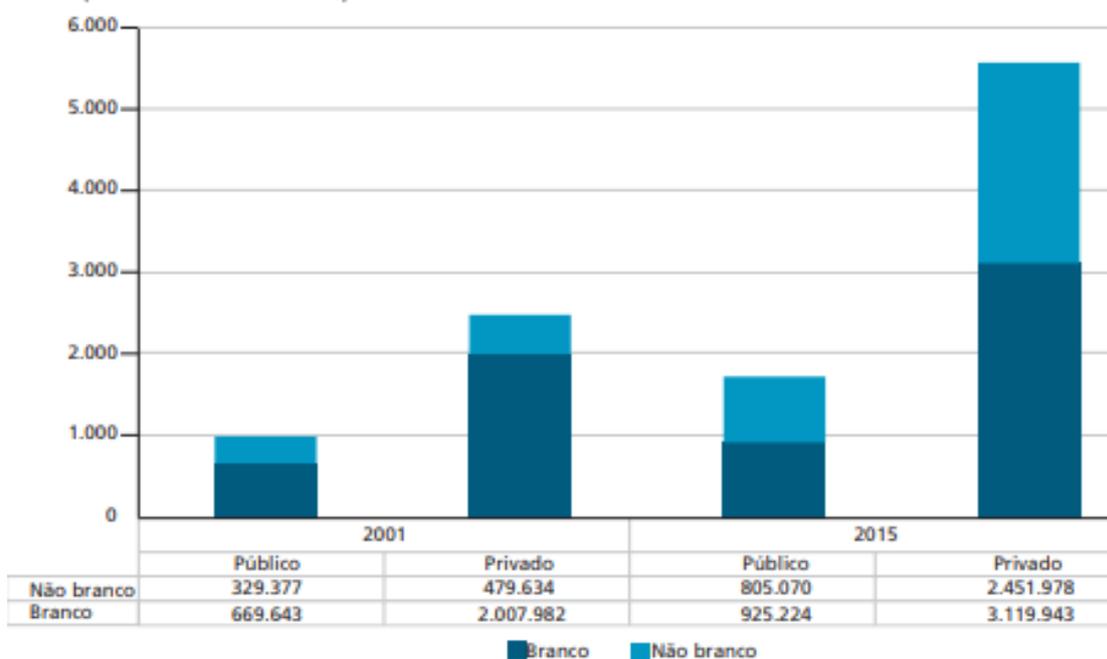


Fonte: Schwartzman, 2018, p. 334.

O acesso ao ensino superior de populações anteriormente excluídas do processo formativo teve um aumento expressivo no decorrer dos últimos quinze anos, em especial da população não branca. A seguir, o gráfico.

Gráfico 2 – Matrículas no Ensino Superior no Brasil por cor

Matrículas do ensino superior, por cor – setor público ou privado (2001 e 2015)
(Em números absolutos)



Fonte: Schwartzman, 2018, p. 341.

Ao analisarmos os dados, percebemos que as matrículas de pessoas não brancas, no período, aumentaram 144,40% no ensino público. No ensino privado, o aumento foi de 412,47%. O aumento nas matrículas está relacionado às políticas de incentivo e financiamento do Estado às instituições privadas. O número de pessoas brancas matriculadas no ensino público teve um crescimento de 38,2% e, nas instituições privadas, 55,4%.

Ao compararmos os dados entre brancos e não brancos, em instituições privadas, a relação, em 2001, era de 4,18 brancos por um não branco. Já em 2015, essa relação cai para 1,27 brancos por 1 não branco. Nas instituições públicas, a relação entre brancos e não brancos, em 2001, era de 2,03 por 1 e em 2015, passou para 1,14 por 1.

Os dados levantados pelo PNUD apontam para uma população com baixa formação escolar. Mesmo assim, nos últimos anos houve um aumento na taxa de

alfabetização de pessoas com mais de quinze anos e uma redução da desigualdade na fase adulta.

Figura 3 – Taxa de alfabetização nos países da América Latina e Caribe

	Taxa de alfabetização de adultos (15 anos ou mais)	População com pelo menos o ensino secundário (25 anos ou mais)	Média de anos de escolaridade
Cuba	99,8	77,1	10,2
Chile	98,6	74,0	9,7
Uruguai	98,1	49,8	8,4
Argentina	97,8	56,0	9,3
Venezuela	95,5	52,4	6,2
Paraguai	93,9	36,9	7,8
Colômbia	93,4	43,1	7,4
México	93,1	53,9	8,7
Equador	91,9	36,6	7,6
América Latina e Caribe	91,3	50,4	7,9
Bolívia	91,2	44,5	9,2
Brasil	90,3	49,5	7,2
Peru	89,6	52,9	9,6
Haiti	48,7	29,1	4,9

Fonte: PNUD (2010); PNUD (2013).

Fonte: Campos, 2018.

Para Schwartzman (2018), essa mudança ocorre devido à ampliação do sistema educacional, que criou espaços para novos grupos sociais e não às políticas de ações afirmativas restritas a estudantes da rede pública.

A seguir, detalharemos o processo de criação dos IFs com o intuito de compreender os movimentos e as políticas educacionais que o motivaram.

3.1 Da Escola de Aprendizes à criação dos Institutos Federais

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), em 2008, por meio da Lei 11.892, é uma ação das políticas governamentais na educação com impacto na formação profissional e tecnológica da sociedade brasileira. O governo brasileiro, em 1909, ainda sob influência das oligarquias rurais, sob a regência de Nilo Peçanha, cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, a partir deste, nas capitais, as Escolas de Aprendizes Artífices (SOARES, 1982), das quais os IFETS são herdeiros.

Em 1910, foram instaladas, em 19 capitais de Estados, as Escolas de Aprendizizes. Nas capitais, como Porto Alegre, em que já havia uma escola com as mesmas finalidades das Escolas de Aprendizizes, não foram instaladas novas unidades (SOARES, 1982). De acordo com Deitos (2010), as políticas públicas definidas e implantadas pelo Estado

são compreendidas como o resultado de mediações teórico ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição (DEITOS, 2010, p. 209).

Os IFETS são resultantes da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices que visavam

habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909).

Dessa forma, a classe trabalhadora brasileira, principalmente os filhos e filhas de trabalhadores em situações de risco social, nas capitais, em especial, passaram a ter acesso a uma perspectiva de formação voltada para o incipiente trabalho fabril.

Após Nilo Peçanha, presidente do Brasil de 1909 a 1910, iniciar a implantação desse ideário educativo da classe trabalhadora em 1909, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o Estado Brasileiro, em 1930, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, transformou essas escolas em Liceus Industriais que, em 1942, se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas com o intuito de “oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário” (OTRANTO, 2010). Em 1959, essas escolas técnicas federais passaram a ter o status de autarquias (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011).

Os IFETs são resultados, de forma geral, de uma concepção de educação baseada nos princípios desenvolvimentistas introduzidos no Brasil, no início do século XX. Por meio do Decreto 7.566/1909, foi criada a rede federal de educação profissional. Naquele período, o Brasil fazia seus ensaios para ingressar no processo de desenvolvimento científico, econômico e cultural vivenciados, principalmente, em países ocidentais, em especial, nos Estados Unidos. Nesse país, os processos de industrialização e urbanização estavam em acelerado processo de expansão, expondo, ao

mesmo tempo, as marcas do sistema, o surgimento de massas de trabalhadores sem qualificação e com salários baixos.

As profundas transformações em marcha no mundo da produção, após a Revolução Industrial, refletem-se nas políticas educacionais brasileiras, mesmo que de forma reduzida em termos de abrangência. Segundo SENAC (2004, p. 19):

O esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional só se torna efetivo no período de 1906 a 1910. É quando o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que a concepção de trabalho vai sendo modificada, adaptando-se e adequando-se aos novos modos de organização da vida. De acordo com Manfredini (2002, p. 33), o trabalho “[...] é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades”. Em sociedades primitivas e medievais, a educação era de caráter reconstrutiva e utilitarista, voltada para a vida e não para a “[...] lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS *apud* Jinkings, 2016) da sociedade industrial e pós-industrial atual.

3.1.1 *A transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais*

A criação das Escolas-Fazenda, na década de sessenta do século passado, vinculadas ao Ministério da Agricultura, possibilitou o surgimento da rede de Escolas Agrotécnicas Federais. Em 1967, essas escolas passam a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura que as transformam em Escolas Agrícolas. Esse processo culmina com a transformação de três escolas agrícolas (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), “equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários” (VIDOR; RIZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011, p. 49)

No decorrer dos anos sessenta e setenta do século XX, o capital, em crise, busca se reestruturar através de estratégias de recuperação das taxas de lucro. Para tal, o Estado passa a abrir e submeter a educação à lógica da mercantilização, desmontando o ensino público e favorecendo o surgimento e ampliação de instituições

privadas de ensino. Segundo Agapito (2016), “tais estratégias rebatem diretamente na organização do mundo do trabalho e nas políticas sociais dos países”. Esses movimentos privatistas da educação estão alinhados com o período militar que predominou nos países latino americanos nos anos sessenta a oitenta do século XX. No caso brasileiro, o acordo MEC-USAID (Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional) incentivou a educação privada e a formação tecnicista para a melhoria da produtividade e competitividade através das Ciências Naturais e Exatas. Dessa maneira, buscou-se atender a demanda do mercado de trabalho mundial (AGAPITO, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, influenciada pelo ideário neoliberal, favoreceu a expansão da iniciativa privada na educação. Essa legislação define a organização da educação superior, pública e privada, colocando-as em um patamar comum e garante a flexibilização, descentralização e pluralidade no ensino. Assim, a LDB expressa a

correlação entre Estado e sociedade civil num contexto de ajustes neoliberais em consonância com as orientações e acordos firmados com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (AGAPITO, 2016, p. 125).

Nos anos noventa, várias escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Cefets, dando origem ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994. Esse processo de criação e ampliação dos Cefets é interrompido em 1998, quando o governo federal proíbe a criação de novas escolas e, ao mesmo tempo, direciona as instituições existentes para ofertar predominantemente cursos de ensino superior, remetendo a oferta de cursos técnicos para os Estados e à iniciativa privada (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS, 2011).

A Rede Federal de Educação Tecnológica era composta, até 2008, por “36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal” (OTRANTO, 2010). A criação da Rede Federal oportunizou o desenvolvimento de

ações voltadas para pesquisa aplicada e extensão tecnológica, tendo como foco contribuir para o desenvolvimento regional do território em que se encontram. De 2005 a 2010 foram criadas 214 escolas técnicas federais no País, que se somaram às anteriormente existentes, totalizando 354 unidades (CGEE, 2015, p. 84).

O cenário globalizado da economia neoliberal que marca o final do século XX desencadeia diferentes (re)ações dos Estados frente ao mundo do trabalho que passa por mudanças. O termo mundo do trabalho refere-se à dimensão ontológica do ser humano, ao contrário do mercado de trabalho que diz respeito às formas de exploração da força de trabalho do ser humano. No contexto da Abya Yala, por exemplo, os anos oitenta e noventa, no campo da educação, foram marcados pelo aumento do tempo obrigatório na escola, a descentralização administrativa, a promoção de uma maior autonomia escolar, a implantação de métricas de qualidade para avaliar o rendimento estudantil, o estabelecimento de sistemas de informação e modernização curricular, o desenvolvimento docente e maior atenção aos grupos sociais menos favorecidos (GOROSTIAGA; TELLO, 2011).

O período de transição entre o século XX e o século XXI, no ensino superior, para a assistente social e pesquisadora Ana Paula Agapito (2016, p. 126), foi marcado pelas políticas educacionais “permeadas por uma lógica mercantil e de desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade”. Isso se reflete nos números de matrícula no ensino superior que, segundo censo educacional de 2002, apontava para o ingresso de 1.090.54 estudantes em instituições privadas e 320.354, nas instituições públicas (AGAPITO, 2016).

Nesse período transitório, o Estado prioriza e estabelece políticas sociais, especialmente, educacionais, direcionadas para o desenvolvimento científico e tecnológico aliado aos interesses econômicos dos países do centro do poder mundial. Dessa forma, as políticas educacionais devem efetivar ações que visam qualificar os trabalhadores para as demandas do capital (AGAPITO, 2016).

Os países latinos, segundo o antropólogo colombiano Omar Orlando Pulido Chaves (2010), implementaram políticas educacionais diferentes em relação à economia neoliberal. Para o autor, países como México, Peru, Chile (a partir de 2010), Costa Rica e Colômbia, entre outros, seguiram os ideários neoliberais com o intuito de melhorar a qualidade da educação como condição para o crescimento econômico e o aumento da produção por meio de tendências privatizadoras. Essas tendências fazem um discurso de defesa do direito à educação ao mesmo tempo que reduzem o financiamento da educação pública, fortalecem a terceirização dos serviços educativos, consolidam o comércio educacional e implementam radicais reformas nos modelos de gestão dos sistemas e instituições educativas baseados na administração técnica que visa otimizar a relação custo/benefício.

Países como Argentina, Chile (1990-2009), Brasil, Guatemala, Uruguai e Paraguai optaram por uma ruptura de ajustamento que se caracterizam pelo ascenso de movimentos democráticos e populares ao controle do Estado que buscam “fortalecer a identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social” (PULIDO CHAVES, 2010, p. 7). Para o pesquisador Roberto Deitos (2010), a política educacional empreendida no Brasil a partir da década de 1990 é resultado da articulação e consumação de forças econômicas e políticas que defendem políticas hegemônicas liberais ou sócio-liberais que definem os rumos políticos e educacionais do país.

Mesmo que haja uma tendência de ajustamento, de adequação do Estado aos interesses nacionais, as políticas públicas aproximam-se dos ideários (neo)liberais que reordenam as relações de forças no cenário internacional, sob a liderança dos países que compõem o padrão de poder mundial, eurocentrado (QUIJANO, 2000a). A reconfiguração do poder, da Colonialidade Global de Poder, do padrão hegemônico no planeta, segundo Quijano, aponta para mudanças que impactam diferentes áreas:

1. la re-privatización de los espacios públicos, del Estado en primer término;
2. la reconcentración del control del trabajo, de los recursos de producción y de la producción-distribución;
3. la polarización social extrema y creciente de la población mundial;
4. la exacerbación de la “explotación de la naturaleza”;
5. la hiperfetichización del mercado, más que de la mercancía;
6. la manipulación y control de los recursos tecnológicos de comunicación y de transporte para la imposición global de la tecnocratización / instrumentalización de la Colonialidad / Modernidad;
7. la mercantilización de la subjetividad y de la experiencia de vida de los individuos, principalmente de las mujeres;
8. la exacerbación universal de la dispersión individualista de las personas y de la conducta egoísta travestida de libertad individual, lo que en la práctica equivale a la universalización del “sueño americano” pervertido en la pesadilla de brutal persecución individual de riqueza y de poder contra los de más;
9. la “fundamentalización” de las ideologías religiosas y de sus correspondientes éticas sociales, lo que re-legitima el control de los principales ámbitos de la existencia social;
10. el uso creciente de las llamadas “industrias culturales” (sobre todo de imágenes, cine, TV, video, etc.) para la producción industrial de un imaginario de terror y de mistificación de la experiencia, de modo de legitimar la “fundamentalización” de las ideologías y la violencia repressiva (QUIJANO, 2014, p. 854).

A educação é uma das áreas nas quais a reconfiguração da hegemonia do poder impacta de forma muito perceptível. A implantação de políticas públicas, por meio de reformas na legislação da educação, impactou na redução da intervenção do Estado na Educação Básica e na abertura e flexibilização que permite o investimento do capital privado na educação básica e superior. Também permitiu a fragmentação

das estruturas e atribuições do Sistema Nacional de Educação, a desregulamentação dos direitos trabalhistas dos docentes e servidores da educação, além da desestruturação e desmantelamento das políticas educacionais que atendem a educação infantil e de adultos, bem como a criação de faculdades de ensino (AGAPITO, 2016).

Bolívia, Equador e Venezuela, por sua vez, seguiram o caminho da ruptura de autonomia que radicalmente se opõe ao neoliberalismo através da revolução anti-imperialista e democrática-burguesa, da criação de um Estado Plurinacional, intercultural e laico (PULIDO CHAVES, 2010).

Para Pulido Chaves (2010, p. 2), a implantação do neoliberalismo é parte “de la estrategia funcional de ajuste del capitalismo” e serviu para a recuperação da hegemonia política e econômica dos Estados Unidos, ao mesmo tempo que enfraqueceu as estruturas estatais que tentaram consolidar modelos de bem-estar social na região. Também contribuiu para a fragmentação das relações Estado e sociedade civil, beneficiando os interesses privados sobre os públicos, bem como alterou as relações de trabalho e os regimes de contratação, além satanizar os movimentos de resistência anticapitalista, mesmo aqueles que a buscam através da democracia, alterou os processos políticos e converteu a crise capitalista em benefício para aqueles que concentram a riqueza (PULIDO CHAVES, 2010).

Os movimentos de resistência a esses ajustamentos foram e continuam sendo perseguidos e combatidos com o intuito de não prejudicar a implantação de uma

educação voltada para a produção industrial e para o desenvolvimento econômico, [baseado n]o tripé educação/desenvolvimento/investimento [que] frisa que a educação aumenta a capacidade de trabalho, não apenas a produção, mas a produtividade (capacidade de produzir mais utilizando cada vez menos tempo) (SANTOS, 2015, p. 85).

A Lei de criação dos Institutos Federais, Decreto nº 6.095/07, está imersa nesse contexto de economia neoliberal de ajustamento. Busca-se adaptar e concertar as políticas educativas ao contexto específico. Com a Lei, foram estabelecidas as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), reorganizando, dessa maneira, os CEFETs do período anterior. A constituição dos IFETs tinha por base o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 que preconizava “uma atuação integrada e referenciada regionalmente” e, simultaneamente, manifestava a intenção de entrelaçar “educação sistêmica, desenvol-

vimento e territorialidade” (BRASIL, 2007, p. 32). No PDE, visualiza-se a interface entre a educação e as demais áreas de atuação do Estado, de forma que, na educação profissional e tecnológica, “os vínculos entre educação, trabalho e território se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis” (BRASIL, 2007, p. 31).

Os IFETs têm como objetivo, em relação à educação e ao trabalho, oferecer uma educação profissional e tecnológica, especialmente no Ensino Médio, com vistas à verticalização do ensino. Dessa maneira, busca-se atender todos os níveis e modalidades de educação e investigação.

Os IFETs buscam ser centros de excelência no ensino de ciências, ser centros de referência para o ensino de ciências nas escolas públicas e, além de ofertar programas de extensão científica, bem como:

oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007, p. 32-33).

De acordo com a lei de criação, Lei nº 11.892/08, os IFETs objetivam ser espaços de oferta de educação profissional e tecnológica que atende os seus níveis e modalidades com vistas à formação cidadã e atuação profissional nos diversos setores econômicos com prioridade para o desenvolvimento local, regional e nacional. Os Institutos visam, da mesma forma, desenvolver uma formação profissional e tecnológica enquanto “processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais buscam integrar e verticalizar a formação a partir da educação básica à educação profissional e superior, através da otimização da infraestrutura, quadro de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Os cursos ofertados pelos Institutos Federais devem beneficiar a consolidação e fortalecimento dos “arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (Brasil, 2008). Por meio dos arranjos produtivos, os Institutos devem também

estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007, p. 32).

O ensino de excelência de ciências, numa acepção geral, e das ciências aplicadas, em particular, nas instituições públicas de ensino, devem estimular o espírito crítico a partir da pesquisa empírica, bem como a capacitação e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas (Brasil, 2008). Logo, os IFETs devem

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

De acordo com dados do Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2018, a Rede é composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II que estão distribuídos em 643 *Campi* que atendem mais de um milhão de estudantes e com cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativo) (CONIF, 2018).

Em comparação com as instituições de ensino, públicas e privadas no decorrer da história brasileira, a primeira universidade pública surgiu em 1920. Ao final dos anos 50, havia no país 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior. No final da década de 80, o país chegou a ter 882 instituições de ensino superior.

A tabela a seguir apresenta a evolução do ensino superior no país a partir dos anos 90.

Tabela 3 – Quadro comparativo ensino público e privado no Ensino Superior no Brasil

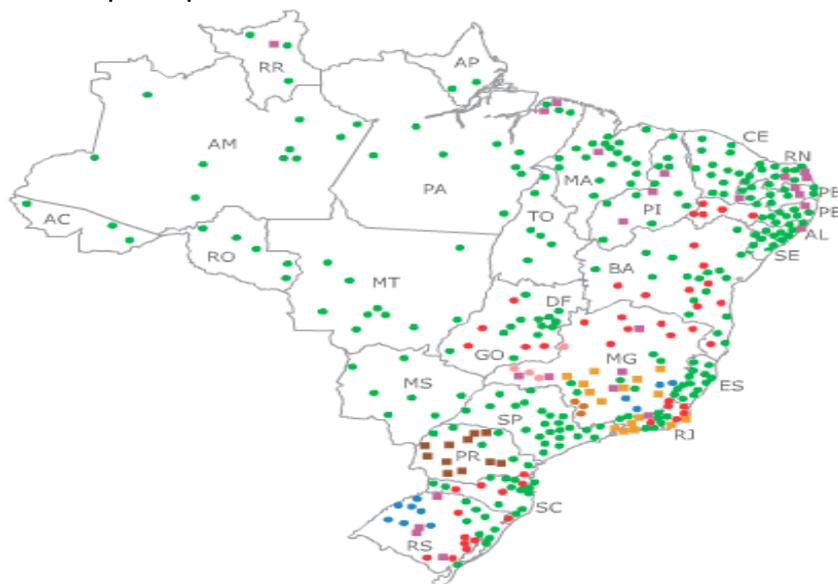
- Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa, Brasil 1991-2007*

Ano	Total	Públicas	Privadas
1991	893	222	671
1992	893	227	666
1993	873	221	652
1994	851	218	633
1995	894	210	684
1996	922	211	711
1997	900	211	689
1998	973	209	764
1999	1.097	192	905
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2004	2.013	224	1.789
2005	2.165	231	1.934
2006	2.270	248	2.022
2007	2.281	249	2.032

Fonte: Pfeifer, Giareta, 2009, p. 3727.

A educação profissional e tecnológica ofertada pelos Institutos Federais contava com 140 unidades no início do ano 2000. Entre 2004 e 2016, foram criadas mais 504 novas unidades. Atualmente, os IFs “estão presentes em mais de 10% dos municípios brasileiros” (FAVERI, PETTERINI, BARBOSA, 2018, 126). O mapa (1) a seguir apresenta a expansão do ensino público, em especial dos Institutos Federais.

Figura 4 – Mapa expansão dos IFs no Brasil



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/images/img/mapa.png>

O mapa acima aponta para uma maior presença das políticas educacionais do Estado nas diferentes regiões do país. A inserção das instituições de ensino público federal traz, segundo Marcelo Bizerril, professor da Universidade de Brasília, uma

significativa mudança do perfil dos discentes, agregando parcelas da população antes pouco representadas nas universidades públicas, como indígenas, negros, moradores da periferia, povos do campo, LGBTs e outros, na grande maioria das vezes compondo a primeira geração da família a obter um diploma de ensino superior. Essas mudanças aumentaram a diversidade sociocultural e trouxeram novos desafios antes ignorados pelas instituições que, apesar de públicas, atendiam a uma restrita parcela da elite e da classe média do país (BIZERRIL, 2018).

Além disso, os impactos sociais decorrentes da presença de instituições públicas de ensino apontam para mudanças no desenvolvimento humano, em especial, na “democracia, liberdade, responsabilidade social, pensamento científico e crítico” (BIZERRIL, 2018).

O autor também enfatiza que, com a criação de novas instituições de ensino público, ocorrem mudanças na organização institucional e de avaliação que impactam na construção de propostas curriculares com base na interdisciplinaridade, sustentabilidade e no diálogo acadêmico com as comunidades vizinhas (BIZERRIL, 2018).

No Rio Grande do Sul, há 36 *Campi* estruturados em três Institutos Federais³ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)⁴, com Reitoria sediada em Bento Gonçalves, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL)⁵, com Reitoria sediada em Pelotas e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)⁶, com Reitoria em Santa Maria.

Cada Instituto Federal, conforme a Lei de criação, nº 11.892/2008, é considerada uma instituição

de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas [...].

³ Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_cad_fed_2017.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/>>. 10 abr. 2018.

⁵ Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. 10 abr. 2018.

⁶ Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/portal>>. 10 abr. 2018.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado oficialmente pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Essa instituição é caracterizada como autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Conforme dados disponíveis no portal do INEP referente ao censo 2017 (2018), o IFRS possuía 851 docentes num universo de 119.544 docentes das Instituições Federais de Ensino. Dos docentes do IFRS, 804, estavam em exercício. Dos 851 docentes, 46,41% eram doutores, 46,42 %, mestres, 6,69%, especialistas e 0,35%, graduados.

Tabela 4 – Quadro formação dos docentes IFRS

Região / Instituições Federais	Docentes									
	Total	Em Exercício	Grau de Formação (Exercício e Afastados)			Regime de Trabalho em Exercício				
			Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Brasil	119.544	113.907	1	3.485	7.110	31.468	77.480	105.470	8.041	396
IFRS	851	804	-	3	57	396	395	758	40	6

Fonte: INEP, 2018.

O IFRS, de acordo com dados disponíveis no portal do INEP (2018), conta com 865 servidos técnico-administrativos. Destes, 2,77% eram doutores, 18,72%, mestres, 38,61%, especialistas, 25,54%, graduados, 13,17%, com formação em nível médio completo e 1,15%, com ensino fundamental completo.

Tabela 5 – Quadro formação dos Técnicos-administrativos IFRS

Região / Instituições Federais	Funcionários							
	Total	Grau de Formação (Exercício e Afastados)						
		Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	143.454	3.494	4.600	28.761	38.078	45.998	18.582	3.941
IFRS	865	-	10	114	221	334	162	24

Fonte: INEP, 2018.

O IFRS conta com 17 *Campi* (2018), a saber: “Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto

Alegre), Rio Grande e Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão”⁷.

O *Campus* Bento Gonçalves⁸ do IFRS (IFRS BG) foi criado em 1959 pela Lei 3646 que institui o Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 1985, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubitchek. Em 2002, foi implantado o CEFET Bento Gonçalves, última nomenclatura antes da Lei de criação dos IFETS (IFRS, 2016)⁹. A seguir, uma imagem do *Campus*.

Figura 5 – Imagem do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS



Disponível em: Site do IFRS BG¹⁰

O IFRS BG está inserido na área de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), composta por 25 municípios da Serra Gaúcha. Nessa região há 292 escolas, sendo 112 estaduais, 1 federal, 142 municipais e 37 particulares, nas quais atuam 3.783 docentes¹¹. Conforme dados estatísticos de 2017, na área de

⁷ Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

⁸ Um breve histórico sobre o processo histórico do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS pode ser visto em <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=26>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

⁹ Disponível em: <https://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20163298145269ppc_licenciatura_em_pedagogia_2015__janeiro_2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/bento/institucional/historico/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

¹¹ Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_estabs_2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

abrangência da 15ª CRE são atendidos 53.994 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio¹².

O IFRS BG é a única Instituição pública federal na área de abrangência e atende trinta e nove municípios (IFRS, 2016). No *Campus*, estão matriculados estudantes oriundos de mais de cem municípios do país (IFRS, 2016). Atualmente, o IFRS BG oferece os seguintes cursos:

Técnico em Agropecuária, Técnico em Viticultura e Enologia, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Comércio na modalidade de Ensino Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos e os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Viticultura e Enologia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Pedagogia (Plataforma Paulo Freire)¹³.

O IFRS é parte do processo de ampliação e inserção do ensino público federal em regiões remotas nas quais não havia oferta de ensino público em nível federal e atende as políticas educacionais do Estado Moderno que busca integrar a formação humanística e profissional de forma verticalizada.

Em consequência das políticas de ajustamento do Estado à economia capitalista, amplia-se o acesso ao ensino, sem romper, necessariamente, com os currículos e as práticas coloniais que priorizam a reprodução de conhecimentos descontextualizados, universalizantes, que sustentam as estruturas sociais, culturais e epistemológicas que mantêm o *status quo* vigente.

A colonialidade do poder, saber e ser ocorrem de forma oculta por meio da naturalização de conhecimentos e práticas educativas criadas em contextos geo-políticos e econômicos estranhos às formas de organização do trabalho e da vida individual e social da população do território. No decorrer da trajetória do *Campus* Bento Gonçalves, o conhecimento científico moderno, baseado nas ciências naturais e exatas foi priorizado, conforme os cursos que são oferecidos. Dessa forma, a formação voltada para a qualificação da produtividade e da competitividade do sistema padrão mundial foi desenvolvida. Nesse contexto, surge o curso de Pedagogia, que será objeto de análise no próximo momento.

¹² Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

¹³ Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em 5 jun. 2018.

3.2 Histórico da implantação do Curso de Pedagogia no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS

O curso de Pedagogia está relacionado ao campo de conhecimento que estuda a problemática educativa em sua totalidade e historicidade e, simultaneamente, é uma diretriz que orienta a ação educativa. Além disso, a Pedagogia se ocupa com “os processos educativos, métodos, maneiras de ensinar” (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

O curso de Pedagogia, através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁴, foi criado em 2010, no *Campus* Bento Gonçalves, com o objetivo de atender

professores da rede pública de Educação Básica os quais não tinham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação quisessem realizar o curso de licenciatura na área em que atuam em sala de aula, atendendo às exigências da Capes (PEIXOTO, 2015, p. 33).

Em 2010, o número de pré-inscrições alcançou 215 candidatos, todos profissionais da Educação Básica, conforme Manual Operativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, sendo validadas 173 inscrições para 40 vagas (Peixoto, 2015), um índice de 4,32 candidatos por vaga. Em 2011 e 2012, novas turmas foram abertas. Devido ao baixo número de interessados, em 2013 e 2104 não foram abertas novas turmas. Em 2015, a partir da reivindicação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente (FEPADs), a Capes alterou o critério de ingresso no curso, possibilitando a

pré-inscrição aos profissionais cadastrados no Educacenso com função de Auxiliar / Monitor / Atendente de Educação Infantil, público esse que há muito vinha solicitando vagas para participar dos cursos do Parfor (PEIXOTO, 2015, p. 34).

Com essa alteração, a Capes permitiu que o curso de Pedagogia – Parfor fosse aberto com 20 vagas e com no mínimo de 50% da turma composta por docentes e as vagas remanescentes ocupadas por outros profissionais que atuam em escolas, conforme o Manual Operativo (PEIXOTO, 2015).

¹⁴ O curso de Pedagogia - Parfor também é ofertado no *Campus* Porto Alegre do IFRS a partir de 2011. Dessa forma, a Pedagogia é ofertada no IFRS nestes dois *campi*. O curso de Pedagogia regular é ofertado somente no *Campus* Bento Gonçalves.

Em 2015, foi aberto o curso de licenciatura em Pedagogia regular noturno¹⁵, com 40 vagas para atender a demanda de uma região em que não há outra instituição pública de formação de pedagogos e pedagogas e com mais de um milhão de habitantes (IFRS, 2016). Das 40 vagas disponíveis, 50% são destinadas aos candidatos que realizam a prova própria e os outros 50% para candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os candidatos podem optar pela prova ou a nota do ENEM como critérios de classificação.¹⁶

Os dados apresentados, abaixo, dizem respeito às inscrições para a prova própria, institucional. No primeiro processo seletivo, as inscrições homologadas alcançaram 101 candidatos. A relação candidato/vaga foi 5,05¹⁷ nas 20 vagas disponibilizadas no processo próprio de ingresso. Em 2016, no segundo processo seletivo próprio, foram homologadas 143 inscrições para as 20 vagas disponíveis, num percentual de 7,15 candidatos/vaga¹⁸. No processo seletivo de 2017, foram homologadas 211 inscrições, perfazendo uma relação de 10,55 candidatos/vaga¹⁹. Já em 2018, 155 inscrições foram homologadas, estabelecendo uma relação percentual de 7,75 candidatos/vaga²⁰. Na tabela abaixo, sintetizamos o número de candidatos para o curso de Pedagogia a partir da criação do curso de Pedagogia regular:

Tabela 6 – Quadro candidatos por vaga no processo seletivo

Ano	Vagas PROVA	Inscrições PROVA	Candidatos/vaga/ PROVA	Candidatos/vaga/ ENEM
2015	20	101	5,05	5,05
2016	20	143	7,15	7,15
2017	20	211	10,55	*
2018	20	155	7,75	2,80

Fonte: Elaboração do autor.

*Dado não disponível no site do IFRS.

¹⁵ Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20163298145269resolucao_33_16.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

¹⁶ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/processo-seletivo-de-estudantes-20181-ifrs-recebera-pedidos-de-isencao-na-taxa-de-inscricao/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

¹⁷ Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2015-2/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/candidato_vaga_02.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

¹⁸ Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2016-2/wp-content/uploads/sites/6/2016/06/Candidato-vaga-PROVA.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

¹⁹ Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2017-2/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/Candidato-vaga-prova.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

²⁰ Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2018-2/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/Candidato-Vaga-Prova.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

O número de inscrições homologadas se refere aos candidatos que fizeram o pagamento da taxa de inscrição ou que obtiveram a isenção da mesma através de solicitação por meio de formulário específico.

Os dados acima indicam que o curso de Pedagogia ofertado no IFRS BG, público, gratuito e com qualidade socialmente referenciada, atende a uma demanda histórica local e regional para a inclusão de pessoas que ficaram sem acesso à educação pública. Em nível nacional, o curso de Pedagogia é um dos mais procurados entre os cursos superiores. De acordo com dados do Sistema de Seleção Unificada (SISU), para o ano de 2019, os cursos superiores mais procurados são Direito, Administração, Pedagogia, Medicina, Educação Física, Engenharia Civil, Ciências Biológicas, Enfermagem, Psicologia e Ciências Contábeis²¹.

O *Campus* Bento Gonçalves do IFRS oferece cursos em nível de Ensino Médio e superiores tecnológicos e licenciatura em Matemática, Física, Pedagogia e Letras, na perspectiva da verticalização, além de pós-graduação, nível no qual o *Campus* oferece:

Especialização em PROEJA (Programa de Educação Profissional de Nível Técnicos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos), Especialização em Viticultura e Especialização em Educação, Ciência e Sociedade: a atuação docente na contemporaneidade²².

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, o *Campus* Bento Gonçalves, de acordo com dados de 2018, conta com 108 docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), sendo 1 com regime de 40 horas, 1 com regime de 20 horas, 2 do Magistério Superior e 104 docentes com Dedicção Exclusiva (GABINETE, 2018). No curso de Pedagogia, que em julho de 2018, contava com 185 estudantes matriculados nas modalidades regular e Parfor, estão lotados dois pedagogos e duas pedagogas docentes²³. Os demais docentes que atuam nesse curso também atuam no Ensino Médio e em cursos tecnológicos e demais licenciaturas.

A partir deste breve inventário da trajetória de criação do curso de Pedagogia, podemos perceber que o resultado da opção de ruptura de ajustamento nas políticas

²¹ Disponível em: <<https://sisu2019.inf.br/cursos-mais-procurados-sisu-2019/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

²² Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20150261522458420150126-pdi_2014_2018_versao_final_-_sem_res.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

²³ Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/bento/institucional/servidores/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

educacionais do Estado, organizou e ampliou a estrutura da educação pública federal de forma espalhada e oportunizou a implantação dessa licenciatura no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS.

A criação dos IFs e do curso de Pedagogia emerge de um contexto de ajustamento no qual há uma intenção do Estado em formar trabalhadores para uma sociedade capitalista. O currículo de formação dos profissionais da educação está baseado no paradigma cartesiano e no positivismo epistemológico que busca universalizar o conhecimento produzido regionalmente em solo europeu e estadunidense. Isso iremos aprofundar no próximo capítulo.

4.O TEMA DA INVESTIGAÇÃO – O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA SOB A ÓTICA DECOLONIAL

Após termos realizado uma breve contextualização da criação dos IFs e do curso de Pedagogia, objetivamos refletir sobre o currículo a partir da decolonialidade. O currículo é o núcleo do projeto educacional e contempla os interesses e as representações sociais. Ao buscarmos uma reflexão sobre o currículo na perspectiva decolonial, optamos por uma análise crítica e histórica sobre a educação planejada e executada no ambiente formativo institucional, a escola. No nosso caso, analisaremos o percurso colonial que perpassa o currículo com vistas à formação de pedagogos e pedagogas, para, em seguida, buscar experiências instituintes e movimentos decoloniais de currículo de formação docente.

A decolonialidade, por sua vez, apresenta-se como 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.

A decolonialidade emergente do contexto da Abya Yala, nos anos noventa do século XX, introduz uma outra proposta de formação, diferente daquela difundida a partir dos colonizadores dos territórios indígenas e negros localizados em espaços e tempos antagônicos aos fundamentos e cosmovisão europeia. A educação decolonial pauta suas práticas educativas em metodologias que produzem outras formas de saber, ser e poder, interconectadas com as diversas formas de expressão da vida.

A educação decolonial visa resgatar a epistemologia ancestral e as organizações da vida laboral e comunitária com base numa horizontalidade holística que supera a modernidade atrelada ao mercado de consumo e exploração da diversidade cultural e ambiental para a geração de lucro para alguns poucos da sociedade global. A decolonialidade pressupõe 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.

Um currículo decolonial de formação de docentes no curso de Pedagogia irá requerer uma outra metodologia, uma outra epistemologia, uma outra práxis educativa que envolva a comunidade, o contextos, as histórias e os espaços vitais.

3.1 Em busca de uma conceituação de Currículo

O currículo é tema que tem recebido crescente importância nas reflexões sobre a educação no decorrer das últimas décadas. Para Miranda, o currículo é uma “organização das políticas de transmissão de conteúdos escolares” (2013, p. 108). A escola que conhecemos nas sociedades influenciadas pelo padrão de poder colonial, eurocentrado e estadunidense, a partir da Revolução Industrial, reproduz

o padrão da fábrica, da cadeia de montagem. Dividiu e segmentou os modos, os tempos, os espaços de produção. Especializou, hierarquizou as pessoas em séries. Organizou o trabalho numa lógica de reprodução e repetição. Aliou e escravizou as pessoas (ALVES, 2017, p. 7).

Isso nos remete a uma perspectiva histórica de análise do currículo à medida que os conteúdos escolares são definidos e legitimados pelas instâncias de poder colonial, representadas pelo Estado, que selecionam conhecimentos com base na cosmovisão eurocêntrica. Esse currículo monocultural ignora a pluralidade de culturas que convivem diariamente nos territórios que compõem a Abya Yala. Através das “pedagogias midiáticas, [d]os discursos/textos curriculares, [d]as práticas docentes subalternizadoras” (MIRANDA, 2013, p. 108) são conduzidos os processos formativos que tendem a considerar naturais as desigualdades sociais.

A formação dos indivíduos, realizada na escola, se distinguia de acordo com sua classe social. Aos descendentes da classe mais abastada, era ensinada a *arte liberal* composta por gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia com o intuito de formar seres livres. Aos filhos da classe trabalhadora, eram ensinadas as *artes illiberales*, profissões como lanifício, armas, defesa, navegação, agricultura, caça, medicina e teatro (FUCHS, 2016). No currículo colonial, a forma e o conteúdo sempre estiveram vinculados aos interesses econômicos e sociais hegemônicos. Em decorrência disso, os conteúdos humanísticos deram lugar a conhecimentos tecnicistas com o mote de favorecer a produção e o acúmulo de capital (FUCHS, 2016).

De acordo com ALVES (2017, p. 7), a educação industrial buscava “homogeneizar, estandardizar, disciplinar, ordenar as vontades e gestos”. Por consequência, as desigualdades passaram a ser naturalizadas a partir de premissas raciais.

A escola passou de uma ordem limitada, artesanal e pessoal para um padrão fabril, em série, que forma milhões de pessoas para viverem dentro de um mundo empresarial e político que se sustenta no individualismo (ALVES, 2017).

A passagem desse modelo personalizado (*modus italicus* – preceptor-aluno) e de acesso limitado de educação para uma de acesso massivo (*modus parisienses* – professor-alunos) impactou na constituição de um currículo que, de acordo com Elizabeth Macedo, é um híbrido formado por

tramas oblíquas de poder [que] tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação com as estruturas de violência e violação que (as) produziram (MACEDO, 2006, p. 290).

O currículo e a prática pedagógica, à medida que são compreendidos como espaço-tempo colonizadores, denunciam que a escola e o currículo estão “à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos” (MACEDO, 2006, p. 292). Em direção contrária, o currículo pode se tornar um espaço de resistência e de produção de outros conhecimentos, contra hegemônicos.

A construção do currículo e as definições sobre a organização e o funcionamento do processo formativo pode ser realizada por meio de uma ampla participação da comunidade escolar ou um processo burocrático que envolve algumas lideranças da escola. Com base na legislação educacional, o currículo deve ser desenvolvido por meio da gestão democrática do ensino público (LDB, 1996). Essa concepção desafia a sociedade organizada a participar dos processos educativos com maior comprometimento dos rumos da educação.

A escola é um espaço importante na disputa por visões de mundo e de organização do trabalho que se arranja em forma de economias e culturas. Conforme Moacir Gadotti (2007, p. 12), “a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver”. A escola é o espaço em que intencionalmente se educa. O educador João Paulo Medina (2000) compreende que a escola é o que as forças dominantes desejam que ela seja. Ela exerce a função de controle social por meio da estabilidade e do ajustamento. No entanto, a escola não é estática e mera reprodutora

do que existe, ela muda e se renova à medida que as contradições sociais forçam o rearranjo das estruturas ou dos discursos da classe dominante.

Saviani (2005, p. 22) define a especificidade da educação como um trabalho imaterial, cujo produto está vinculado ao ato de produzir e

permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

O espaço escolar tem sido ocupado preponderantemente por visões coloniais que orientam a organização dos espaços, tempos e conteúdos curriculares sob a ótica do poder eurocêntrico.

Por ser resultado de uma construção na qual há alguns consensos mínimos baseados na legislação e nas políticas educacionais, o currículo representa mais os interesses de grupos econômicos e culturais hegemônicos em termos de poder, saber e ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o currículo escolar remete a dois aspectos da formação, o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. Ao enfatizar o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural, os documentos normativos partem da epistemologia colonial que determina qual é o contexto, a cultura e a concepção de indivíduo a ser desenvolvido na educação.

A escola atual é resultado dos processos industriais do século XIX, da influência da administração científica de Frederick Taylor e das concepções de currículo de John Franklin Bobbit que organiza o mesmo sob a ótica administrativa e técnica (FUCHS, 2001). A necessidade de mão de obra do mercado neoliberal e as experiências gerenciais dos processos produtivos impulsionaram as empresas a buscarem uma educação que atendesse a demanda por indivíduos com raciocínio lógico, capacidade de aprender, motivados, líderes formados por meio do “treinamento, qualificação, formação profissional, entre outros, necessários à força de trabalho” (MUELLER, 2013, p. 739).

A educação passa a desenvolver em seu currículo “conceitos-chave como liderança participativa, motivação, trabalho em equipe, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades” (MUELLER, 2013, p. 739) com vistas a atender o trabalho nas organizações. Inicialmente, esses conceitos foram desenvolvidos e

aperfeiçoados dentro das indústrias por meio do “Training within Industry” (TWI)– treinamento dentro das indústrias (MUELLER, 2013).

Em decorrência dessa influência, a escola define sua forma de organização sob a métrica administrativa, racional, cartesiana que tem como fundamentos a economia capitalista e o paradigma racial moderno que preconiza a existência de seres humanos aptos ao conhecimento, ao estudo e governo e os demais, subalternos, destinados ao trabalho. Para Mignolo (2003), o homem branco e europeu pode dar nome e classificar, criar fronteiras, decidir os padrões de conhecimentos e comportamentos, instaurar a visão de mundo eurocêntrico, descartar ou desqualificar outras epistemologias e conhecimentos. A Europa se considera o centro civilizador, superior, desenvolvido. Os demais são considerados primitivos, subdesenvolvidos, a periferia. Para Quijano (1992), esse centro civilizador, superior, deve ser compreendido como um provincialismo cuja cosmovisão étnica particular pretende ser universal.

É a partir desse homem, do gênero masculino, europeu, que são designados os demais povos e grupos culturais, como

indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos y las geoculturales del colonialismo, como América, Africa, Lejano Oriente, Cercano Oriente (ambas últimas Asia, más tarde), Occidente o Europa (Europa Occidental después) (QUIJANO, 2000b, p. 342).

A escola tem sido adaptada aos interesses coloniais cuja cosmovisão está atrelada ao desenvolvimento que consiste em relações raciais e de gênero representadas pelo poder, saber, ser e na exploração da natureza (SILVA, 2017). Quijano (2014), ao refletir sobre o desenvolvimento, o relaciona com o aumento da exploração, da violência e da dominação. Mas, com a decolonialidade, busca-se

una identidad histórica nueva, histórico / estructuralmente heterogénea como todas las demás, pero cuyo desarrollo podría producir una nueva existencia social liberada de dominación / explotación / violencia (QUIJANO, 2014, p. 859).

Esse desenvolvimento apregoado pelo colonialismo está relacionado com o progresso das ciências, “sinônimo de civilização, [...] [forma de] eliminar diferenças históricas, o atraso secular dos nativos primitivos” (MENEZES, 2004, p. 726).

O currículo monocultural predominante nas escolas brasileiras e latinas favorece a construção de uma identidade racial homogênea, naturalizando as hierarquias

instituídas que justificam a suposta naturalidade da inferioridade das populações subalternizadas (SANTOS, 2010). Por meio do currículo monocultural, busca-se a implementação dos programas baseada na metodologia “TWI”: “instrução de trabalho (*job instruction*), métodos de trabalho (*job methods*), relações de trabalho (*job relations*) e o desenvolvimento de programa (*program development*)” (MUELLER, 2013, p. 740). Esses programas desenvolvidos nas empresas requerem uma mediação entre os supervisores e seus funcionários com o objetivo de aumentar a produtividade industrial americana (MUELLER, 2013).

Em decorrência dos programas, foi desenvolvido um processo de ensino composto por quatro passos ou operações de treinamento: “passo 1- preparação; passo 2 – apresentação; passo 3 – aplicação e passo 4 – teste (ou inspeção)” (MUELLER, 2013, p. 742) que são sempre ensinados em sequência com o objetivo de ajustar padrões, estabelecer a instrução correta, treinar de maneira contínua dentro das instituições e ser realizado durante um longo período de tempo. Dessa forma, a formação experimentada nas indústrias passa a ser parâmetro para a organização curricular dos sistemas educacionais que adotam técnicas e métodos que auxiliem na formação de indivíduos subordinados aos instrutores treinados para a repetição dos conteúdos selecionados pelos representantes do centro do poder mundial. Em consequência, a educação é reduzida a “objeto (moeda) de troca entre capital e trabalho” (MUELLER, 2013, p. 752).

Jacques Delors (1996), ao apresentar as bases da educação para o século XXI, baseada nos estudos da UNESCO, menciona o aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser como pilares para o desenvolvimento de uma educação com vistas à sociedade industrial do futuro. Gadotti (2002), ao fazer referência a Paulo Freire, afirma que este acrescentaria um quinto pilar aos quatro elencados pela UNESCO, o aprender para quê. Aos povos que vivem em outros territórios, como na Abya Yala e África, por exemplo, busca-se implementar uma educação que reforça o modo de aprender, fazer, ser e conviver espelhados nos padrões culturais produzidos nos países colonizadores, mesmo que estes nem sempre sigam esses padrões.

A monocultura curricular contribui para a manutenção da colonialidade à medida que reforça, por meio dos conteúdos e da forma de organização e gestão escolar, o racismo epistêmico e social. Desse modo, se privilegiam os conhecimentos e a cosmovisão eurocêntrica e, ao mesmo tempo, se justifica a missão salvífica e redentora

dos homens brancos para com as populações inferiores, negros, índios e mulheres (SANTOS, 2010) através da educação. Cabe, em consequência, aos povos inferiores, reproduzir a sua inferioridade e negar seus conhecimentos que são transformados em produtos exóticos celebrados em datas comemorativas no currículo turístico da escola (FUCHS, 2001).

O currículo colonial contribuiu para a expansão do padrão de poder eurocêntrico ser espreado pelo mundo, para difundir a concepção de ciência colonial e para naturalizar a ideia de raça nas relações de dominação entre europeus e os povos que vivem fora deste contexto geocultural (QUIJANO, 2002).

3.2 Do currículo colonial ao decolonial

A abertura de um curso que atenda uma grande população com uma educação gratuita traz inúmeros desafios, seja de ordem financeira, administrativa ou de infraestrutura num contexto no qual os investimentos do Estado são sistematicamente reduzidos pelo governo²⁴ em decorrência dos ajustes da economia neoliberal vigente.

A economia e a política neoliberal presentes nas políticas públicas de ajustamento do Estado Brasileiro mant/~em o paradigma da modernidade como base epistêmica e de poder à medida que preserva as estruturas e as organizações curriculares dos cursos de formação. Apesar da descentralização administrativa da gestão escolar, as concepções e práticas pedagógicas continuam sendo perpetuadas através de componentes e conteúdos curriculares dos projetos pedagógicos de curso. A modernidade está relacionada com a colonialidade (MIGNOLO, 2007) que norteia os processos formativos nos países periféricos em relação aos países do centro do mundo, em especial, alguns países europeus.

Os movimentos recentes de construção de alternativas ao padrão mundial de poder passam por esforços vigorosos e multifacetários oriundos de diferentes lugares do mundo, como por exemplo,

las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de "abrir las ciencias sociales"; los aportes de los

²⁴ Dados sobre os investimentos em educação nos últimos anos estão disponíveis no sítio do portal da transparência. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham y Oyemka Owomoyela, y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial vigor en muchos departamentos de estudios culturales de universidades norteamericanas y europeas (LANDER, 2000, p. 4-5).

Antes de aprofundar o movimento decolonial, cabe uma breve incursão no contexto filosófico-teológico que fundamenta a ciência colonial. Na tradição judaico-cristã, Deus criou o mundo, mas o mundo não é Deus, não é sagrado. Logo, Deus criou o ser humano à sua imagem e o elevou sobre todas as criaturas que vivem na terra, dando-lhe o direito de intervir na realidade. Diferentemente dos demais sistemas religiosos, o ser humano não possui inibições para a sua intervenção no mundo. Mas, a partir do Iluminismo e o desenvolvimento da posterior ciência moderna, ocorre uma sistematização e fragmentação da relação ontológica do ser humano. Com Descartes, a razão e o mundo estão rompidos. A compreensão do mundo já não está em sintonia com o cosmos, como no período dos pensadores gregos. O mundo é o que é para os cidadãos do mundo moderno, “un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón” (LANDER, 2000, p. 6).

Essa ontologia se contrapõe ao mundo não-eurocêntrico, no qual o ser humano, por meio de sua cultura, cosmovisão, imaginário, realiza uma produção sistemática de conhecimentos associada à perspectiva de totalidade das formas de vida (QUIJANO, 1992). A ciência moderna, formulada pelos filósofos iluministas do séc. XVIII, por sua vez, “se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias” (LANDER, 2000, p. 6).

Com base nessa concepção, desenvolveu-se a ideia de raça que distingue os europeus dos demais povos, tirando destes o direito à terra, à cultura, e submetendo-os ao Estado que passa a ser o organizador da vida, a partir do direito à propriedade privada. Quijano aponta que o surgimento do Estado não está bem estabelecido em termos históricos e geográficos e que “foi imposto como forma central universal de controle da autoridade coletiva e de dominação política, menos ainda quando, como e onde chegou a ser Estado-nação” (QUIJANO, 2002, p. 5). Sabe-se que o Estado é relativamente recente e não está consolidado em todos os lugares, mas seus princípios fundamentais foram difundidos por toda a parte, a saber:

a cidadania ou presunção formal de igualdade jurídico-política dos que habitam em seu espaço de dominação não obstante sua desigualdade nos demais âmbitos do poder; segundo, a representatividade política que, sobre essa base, se atribui ao Estado com respeito ao conjunto de cidadãos e não só, como nas outras variantes de Estado, de algum interesse social particular ou setorial (QUIJANO, 2002, p. 5).

O Estado europeu foi gestado nas teorias políticas desde Maquiavel a Carl Schmitt, passando por Thomas Hobbes e John Locke. Ele foi construído “sobre las experiencias y la memoria de los reinados y principados europeos, la formación de los Estados y la crisis del Estado liberal” (MIGNOLO, 2007, p. 28).

Quijano (2002, p. 18) afirma que a Colonialidade, atrelada ao Estado, com suas

tendências predatórias do capitalismo atual e a reconcentração do controle mundial do poder com o bloco imperial mundial abrem caminho aos fundamentalismos, a todos os preconceitos e mitos sobre os quais se baseia a sacralização das hierarquias sociais; pressionam na direção do uso exclusivamente tecnocrático do conhecimento, da ciência, da tecnologia, com o propósito explícito e excludente de fortalecer a exploração, a dominação, incluindo agora a intervenção tecnológica na biologia humana para perpetuar a discriminação racista/eticista a serviço dos privilégios impostos, através do colonialismo e do imperialismo, contra a imensa maioria da espécie.

Para Quijano, essa matriz cognitiva eurocêntrica manteve-se inalterada, apesar das mudanças em seus conteúdos específicos, das críticas e debates realizados no âmbito acadêmico e social, durante o longo período de “duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno” (QUIJANO, 2000b, p. 74). Essa ciência baseada na modernidade/racionalidade está em crise.

Uma alternativa à colonialidade é construída a partir de movimentos sociais e grupos de intelectuais a partir do contexto latino-americano. Um dos grupos pioneiros é o Grupo Modernidade/Colonialidade, criado no final dos anos 90 do século passado (BALLESTRIN, 2013). Não é um movimento de contraposição ou de ajustes ao colonialismo, mas uma outra forma de poder, saber e ser denominada de decolonialidade. Esta entende que

la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13).

O colonialismo moderno está em constante transição para uma nova forma colonial, globalizada, que mantém intactas as estruturas políticas e econômicas criadas em solo europeu e difundidas e implantadas nos países periféricos através de programas educacionais e políticas sociais. Nesse sentido, a criação dos Institutos Federais pode ser entendida como uma forma de ajuste às demandas do capital colonial e simultaneamente como uma forma de provocar rupturas e abrir espaços para um giro decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), em uma outra base epistemológica, ontológica e política. Para Catherine Walsh (2005), falar da decolonialidade é viabilizar as lutas contra a colonialidade não somente em termos paradigmáticos, mas a partir da gente e suas práticas sociais, epistemológicas e políticas. Isso implica um giro decolonial que pode ser compreendido como um movimento teórico, ético e político que questiona a pretensa objetividade do conhecimento científico dos últimos séculos, em especial, nas Ciências Sociais (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

A colonialidade do poder está estruturada e ramificada no controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (MIGNOLO, 2010). A superação da colonialidade do poder mundial poderá ocorrer por meio do giro decolonial que, conforme Mignolo (2007, p. 28-29), é:

la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).

O giro decolonial está relacionado com a epistemologia que se funda numa nova comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências e significados, baseado numa outra racionalidade que pretenda alguma universalidade (QUIJANO, 1992).

No contexto universitário latino-americano, o currículo mantém heranças dos paradigmas coloniais do saber, do ser e do poder, segundo Lander (2000, p. 65), através da:

[...] formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte.

Para Memmi (2007), o docente, formado em contextos universitários colonizados, pode se tornar um colonizador, considerando o racismo e a desigualdade em relação ao colonizado, que busca uma atitude mental em forma de paternalismo.

Trata-se [...] de um racismo caridoso – que não é o menos hábil e o menos rentável. Pois o paternalismo mais aberto se revolta assim que o colonizado *reivindica* alguma coisa, seus direitos sindicais, por exemplo. Se ele aumenta o salário do colonizado, se sua mulher cuida dele, trata-se de uma doação, nunca de dever. Se ele reconhecesse que tem deveres, precisaria admitir que o colonizado tem direitos. Ora, está entendido, por tudo o que precede, que ele não tem deveres, e que o colonizado não tem direitos. (MEMMI, 2007, p. 112).

O indivíduo colonizado, para Memmi (2007), não se sente responsável, se sente fora da história. Por não se considerar cidadão, não possui esperança de que os filhos venham a ser cidadãos, apega-se facilmente a tradições, não dispõe do passado, a escola fala de um mundo alheio ao seu, o bilinguismo torna-o relativamente neutro.

Memmi (2007) constata que o colonizado, na relação com o colonizador, percebe-se inferior ao Outro no sistema colonial, pois o colonizador impõe esse retrato. Mas, em meio a esses colonizados, há aquele que não aceita essa anulação e busca sair dessa relação tornando-se um colonizador para poder sobreviver nessa sociedade. Dessa maneira, o eu oprimido configura-se em um eu opressor. Em decorrência dessa relação entre colonizador e colonizado, podem originar-se três identidades, a do colonizado aceitar a condição colonial; o colonizado tornar-se um colonizador ou, ainda, o colonizado rebelar-se contra o colonizador (Memmi, 2007).

O antilhano Aimé Cesáire (1979, p. 15) afirma que a colonização não é:

nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo, por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas.

Cesáire (1979) vê, na relação estabelecida entre colonizador e colonizado, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, bem como a fabricação acelerada de milhares de empregados subalternos necessários para o êxito nos negócios.

Nessa relação colonizador/colonizado, Cesáire (1979) observa que somente há lugar para o trabalho forçado, intimidador, pressionador, policial. Também percebe o roubo, a violação, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a grosseria, entre outras práticas culturais impostas pelas elites descerebradas e as massas aviltadas. Somente há relação de domínio e submissão que transformam o colonizador em criado, um ajudante e o colonizado como instrumento de produção.

A partir de Fanon, Memmi e Césaire, podemos perceber que o currículo escolar constituído pela universalidade eurocêntrica de humanidade fez com que os povos americanos, asiáticos e africanos fossem colonizados em seus corpos, territórios, história e cultura.

Nesse sentido, a universidade se constitui sob a perspectiva de que o conhecimento possui uma hierarquia, com especialidades que delimitam e marcam as diferenças entre os campos de saber, fronteiras epistêmicas que não podem ser transgredidas, cânones que definem procedimentos e funções (Castro-Gómez, 2000). Além disso, a universidade, para ele, é concebida como um lugar privilegiado de produção do conhecimento que conduz ao progresso moral e material assim como é o núcleo vigilante da sociedade.

O pensamento decolonial, como vimos, surge em meados dos anos 1990, a partir das teorias pós-coloniais, composto por intelectuais latino-americanos, radicados em sua maioria nos Estados Unidos da América, que buscavam pensar histórica-filosófica, econômica e sociologicamente as relações de poder que incorporaram e subjugararam os povos da Abya Yala ao sistema mundo capitalista. Essas relações de poder fazem parte do projeto colonialidade/modernidade²⁵. Esse projeto envolve aspectos que podem ser sintetizados como um modo-de-produção de vida, pois abrange a ontologia, o poder, a epistemologia e a produção, perpassada pelo poder racial e de gênero. Quijano (2000) afirma que, com o novo padrão de poder mundial, todas essas questões eram histórica e sociologicamente novas. Dessa forma, a colonialidade funda uma nova ordem e padrão de poder mundial na qual

todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos, fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial.

²⁵ Alguns pesquisadores que fazem parte do projeto são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, entre outros.

Quedaron incluidas la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario (QUIJANO, 2000a, p. 204).

Para Quijano (1995), a formação do mundo colonial capitalista produziu uma novidade histórica que articula as diversas relações de exploração e de trabalho relacionadas ao capital e seu mercado, como a escravidão, a reciprocidade, o trabalho assalariado, a pequena produção mercantil. E também a produção de novas identidades, como “índios”, “negros”, “mestiços”, que foram impostas como categorias básicas das relações de dominação e como fundamento da cultura racista e étnica.

As diversas formas de exploração do trabalho e as novas identidades impostas pelo Estado colonial capitalista também contribuíram para uma nova ordem social de poder. Para Quijano (2010), esse novo poder estabelecido com base na exploração, dominação e conflito busca o controle do trabalho e seus produtos, a natureza e seus recursos, o sexo e seus produtos e a reprodução da espécie, a subjetividade e seus produtos, materiais e intesubjetivos, como o conhecimento, por exemplo, e a autoridade e seus instrumentos de coerção que asseguram a reprodução desse padrão de poder regular das relações sociais.

A decolonialidade, conforme Walsh, “denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 4). Mignolo, por sua vez, entende a decolonialidade como “a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Isso porque o ocidente tem sustentado sua epistemologia num conjunto complexo de relações de poder que “se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica toda violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13).

A colonialidade baseada no tripé poder, ser e saber, se constitui parte do Estado moderno que, por meio de suas estruturas, implanta e permeia as relações sociais. Segundo Quijano (2000), o padrão colonial de poder é exercido a partir de quatro domínios, a saber, controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da subjetividade. O Estado exerce e representa o padrão colonial de poder e, por conseguinte, regula as políticas públicas de acordo com os princípios da democracia moderna, baseada na acumulação dos bens e do capital produzido

pelos trabalhadores. A educação é parte integrante das políticas públicas orientadas e implantadas pelo Estado.

Com o neoliberalismo econômico sendo adotado pelo Estado nos países periféricos, este passa a fazer ajustes para se adequar ao padrão de poder colonial. A política de ajustamento às demandas da colonialidade globalizante baseada na economia neoliberal não altera as bases epistêmicas e as relações de poder, saber e ser da modernidade eurocentrada. Quijano afirma que

A globalização em curso é...a culminação de um processo [institucional] que começou com a constituição da América e a do capitalismo colonial/moderno e euro-centrado como um novo padrão de poder mundial; um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial sob a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência...da dominação colonial e...permeia as dimensões importantes do poder mundial incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2000a, p. 2011).

A colonialidade está relacionada, portanto, com o processo de globalização de desenvolvimento do capitalismo da qual fazem parte as reformas nas políticas sociais e educacionais nas diferentes regiões e países fora do padrão mundial de poder. A decolonialidade²⁶, por sua vez, aponta para um giro epistêmico e geopolítico que torna possível uma outra forma de ser, saber, poder e se relacionar com a natureza. A colonialidade, para Mignolo (2005, p. 75), “é constitutiva da modernidade” que tem por base a raça e disso decorre o processo de educação proposto nos diferentes sistemas educacionais dos países periféricos em relação aos países que integram o centro de poder mundial, em especial, os países que colonizaram e submeteram povos e culturas, extinguindo-as, na maioria das vezes, aos padrões e modelos europeus.

A decolonialidade é um processo que aponta para outras epistemologias, ontologias e relações de poder produzidas a partir de realidades diversas daquelas moldadas e ensinadas pela colonialidade. A decolonialidade emergente nos contextos sócio-geo-políticos dos países do sul busca outros saberes e práticas educativas em instituições existentes e criadas sob a perspectiva colonial.

²⁶ O termo decolonial é adotado com o intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo decolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política, da independência dos países-colônias de suas antigas metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

3.3 A decolonialidade no currículo

O ambiente escolar é espaço tempo (MACEDO, 2006) marcado pelas diferentes culturas manifestadas no cotidiano da vida em sociedade. Mas essa diversidade, devido ao paradigma educacional adotado pelo capitalismo, dificulta o processo de inclusão e de construção de relações de aprendizagem a partir da diferença. Ou seja, a escola continua veiculando um conhecimento curricular distanciado da realidade concreta dos seres humanos que tem se transformado em seres que vivem do trabalho, alienados da possibilidade de produzir e construir novos jeitos de viver e dar sentido à vida. A escola, ao invés de trilhar os caminhos árduos da humanização, segue a cartilha (neo)liberalista que precariza e desvaloriza o trabalho enquanto princípio fundante da condição humana. A diversidade cultural, de acordo com a UNESCO (2002), é patrimônio comum da humanidade e, conseqüentemente, deve estar inserido no contexto escolar, possibilitando aprendizagem a partir do currículo baseado nos direitos humanos e na emancipação do ser humano.

A escola é um espaço no qual as diferentes manifestações culturais estão presentes e constituem a diversidade das experiências humanas. A escola é desafiada a superar os muros e as cadeias que impedem a produção de conhecimentos. As formas de organização e sentido da vida através do trabalho, da arte, da religião, da sabedoria dos anciãos, da relação com os recursos naturais, da forma como é ocupado o tempo de vida são expressões da pluriversalidade cultural que estão representados nos espaços escolares, mas não necessariamente explicitados nos currículos oficiais. O currículo escolar, definido pelas autoridades que representam o padrão de poder mundial, colonial, torna o percurso formativo das crianças e adolescentes em processos alienantes e desvinculados da realidade e dos saberes locais. A vida passa pelo estabelecimento de vínculos entre os conhecimentos locais e aqueles produzidos pela humanidade.

O currículo escolar é o espaço de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, pois, através daquele, é possível identificar a intencionalidade do trabalho realizado no espaço tempo da vida escolar. A concepção de ser humano, sociedade, trabalho, entre outros, tornam-se perceptíveis através da organização curricular. É por meio do currículo que são conduzidos os trabalhos pedagógicos. Assim, como a soci-

idade tem se transformado no decorrer dos tempos da vida, o currículo escolar também passou por diferentes compreensões e olhares, passando do tradicional, para a crítica e mais recentemente, a pós-crítica (FUCHS, 2001).

O currículo escolar, enquanto espaço privilegiado de sistematização e organização do conhecimento historicamente acumulado e selecionado de acordo com os interesses de grupos hegemônicos (FUCHS, 2001), frequentemente reformulado pelo Estado, busca se adequar aos parâmetros internacionais de avaliação da educação, baseados em provas de matemática e linguagem. Portanto, busca-se comparar com nações centrais do poder hegemônico, sem, contudo, obter significativos resultados.

A partir da colonialidade percebemos que o currículo é definido com base na racialidade colonizadora que pressupõe um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela qualidade do macho branco, civilizado, cristão, heterossexual que deve ser imitado pelos subalternos que não podem ser como aquele colonizador (SILVA, 2015).

Para atender as exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar é o produto de um conhecimento local (europeu) cuja cosmovisão local torna-se universal. Para isso, aplica-se o epistemicídio que consiste na “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 16). Esse processo educativo pressupõe:

uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O outro é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) daquele que é. O outro vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-lhe reconhecer-se como o não-ser e obedecer àquele que é (SILVA, 2015, p. 51-52).

Com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades. Logo, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola. Quijano (2005), ao analisar a imposição dos padrões eurocêtricos, compreende que a história na América Latina inicia com a destruição de todo o mundo histórico sociocultural e demográfico, caracterizado como o maior acontecimento que se tenha conhecimento.

A dimensão epistemológica presente no currículo é outra forma de colonizar na medida em que impõe uma única episteme, a do poder central. A periferia é colocada à margem, na periferia. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos, não escritos, mas orais, não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares. Esses conteúdos são representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc.

O currículo, na perspectiva decolonial, explicita:

a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente (SILVA, 2015, p. 56).

Por consequência, diante da lógica estruturante do currículo colonial, a decolonização implica num giro decolonial (CASTRO GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007) que demanda uma abertura e liberdade de pensamento e de formas de vida outras, seja na economia, na política, bem como a limpeza da colonialidade do ser e saber, o desprendimento retórico moderno e do seu imaginário imperial de democracia.

O rompimento da colonização eurocêntrica não se dá por meio de um fenômeno extraordinário, mas, conforme Grosfoguel, através da desobediência epistêmica e civil, que redefine o discurso de emancipação proposto pela modernidade a partir de cosmologias e epistemologias subalternas, do oprimido e explorado, rumo a uma luta de libertação decolonial capaz de superar a modernidade eurocêntrica (GROSFUGUEL, 2010).

O pensamento de fronteira, segundo Grosfoguel, contribui no processo de “des-pensar e desaprender” (GROSFUGUEL, 2010, p. 480) e produz:

uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá 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 (GROSFUGUEL, 2010, p. 480).

O currículo escolar é o centro da disputa de cosmovisões que se encontram na medida em que o colonizado passa a reivindicar seu lugar e sua forma de vida

comunitária como legítima fonte de conhecimento que aponta para outros mundos possíveis, pluriversal e não universal como em curso nas escolas latino-americanas. Nesse sentido, é imprescindível compreender que a colonialidade do poder se manifesta na organização curricular escolar à medida que é um processo de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial com base na divisão internacional do trabalho articulada com a hierarquia étnico-racial que inscreve os migrantes dos países periféricos nas relações étnico-raciais das cidades metropolitanas globais (GROSGUÉL, 2010).

A decolonização do currículo parte do pressuposto de que a América Latina é constituída de uma “multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana” (BARBOSA, 2014, p. 145). No entanto, Grosfoguel (2010) nos alerta que sempre falamos de um determinado lugar dentro das estruturas de poder. Ninguém vive fora das hierarquias de classe, de sexo, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do sistema/mundo marcado pelo patriarcado, capitalista, colonial e moderno.

A decolonialidade contribui para indisciplinar a sociedade e a educação, como Maldonado afirma: “indisciplinar el conocimiento, indisciplinar la sociedad, indisciplinar las instituciones” (2007, p. 235), porque a história ocidental tem sido marcada pela disciplinarização da sociedade e do conhecimento. A indisciplinarização da sociedade está relacionada com a equivocada instrumentalização da educação para o desenvolvimento humano, da sociedade e da humanidade. Maldonado é taxativo em afirmar que

no ha habido ningún proyecto social, cultural, religioso o político que no haya pasado por la educación y haya convertido a esta en una herramienta fundamental para la conservación del poder y del statu quo, o bien para el cambio de la sociedad y de la época (MALDONADO, 2007, p. 236).

No Antigo Egito, após o Faraó, o escriba era o segundo na hierarquia de poder que era compartilhado pelos sacerdotes, “quienes encanaban y representaban la educación y el conocimiento” (MALDONADO, 2007, p. 236). No período grego, o Liceu e a Academia eram responsáveis pela formação dos melhores homens. No período medieval, o *Trivium* e *Quadrivium*, contribuíram para a formação de especialistas em algumas áreas do conhecimento, em especial, a Teologia como *Scientia Magna* e a Filosofia como *Via Regia* (MALDONADO, 2007).

A partir de Jean-Jacques Rousseau, Johann Wolfgang von Goethe e Johann Heinrich Pestalozzi, a conceituação de criança altera a compreensão da realidade que terá novos impulsos posteriores através de Maria Montessori, John Dewey, Henri Giroux e Paulo Freire, entre outros, enquanto pertencentes ao mundo ocidental. Sob a perspectiva não-ocidental, as contribuições de Guamán Poma de Ayala, Ottobah Cugoana, Mahatma Gandhi, José Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Franz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, Alberto Memmi, Enrique Dussel, Hugo Assmann, Carlos Cullen, Arturo Andrés Roig, Leopoldo Zea, entre outros que, de acordo com WALSH, buscam “las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y reexistencia que construyen y hacen posible este modo otro” (2014, p. 24).

As práticas pedagógicas decorrentes da concepção ocidental, segundo Walsh (2007, p. 103),

suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas. Claro es que en esta jerarquización, existen ciertos supuestos como la universalidad, la neutralidad y el nologar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidade capaz de ordenar el mundo.

O conhecimento, segundo Maldonado-Torres (2009), é topológico e relacionado com a geopolítica e a cultura. Em decorrência das práticas educativas monoculturais, universais e imperiais, racionais e científicas, os povos do sul têm sido educados sob os referenciais coloniais. Os docentes têm sido formados nesse paradigma científico-positivista que hierarquiza os conhecimentos, com ênfase nos conhecimentos compendiados em livros didáticos.

As práticas pedagógicas decoloniais devem provocar, inspirados em Fanon (2008), a visibilidade daquilo que ficou invisível ou marginal até o momento e “desvendar as categorias da condenação – por exemplo, o negro, o judeu e o muçulmano”. (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 377).

Práticas pedagógicas decoloniais nos desafiam a revelar o que era irrevelável, a ver o que era invisível, a perceber o que era impercebível, a desinvisibilizar o que era invisibilizado, a desaparecer o que era apagado (AMARO, 2014).

As instituições de formação docente, segundo DIETZ (2014, p. 320), ao analisar o contexto educacional mexicano, “están concentradas en regiones urbanas y no rurales y se enfocan hacia estudiantes mestizos (no indígenas) y no a estudiantes indígenas” ou afrodescendentes. Para o autor, as instituições de formação continuam sendo, além de nomoculturais, “muy centralizada, urbana y enfocada a nociones occidentales de carreras y programas de estudio” (DIETZ, 2014, p. 321). Essa proposta formativa predominante, porém, possibilita, através de brechas na legislação, propostas curriculares multiculturais e pluriversais, com espaços para a cultura afro-brasileira e indígena, no caso brasileiro (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996). Libâneo (1992) apregoa que a educação, a prática educativa é um fenômeno social e universal, uma atividade humana que contribui para a existência e funcionamento de qualquer sociedade. Em cada sociedade é necessário cuidar da formação dos indivíduos e auxiliar no desenvolvimento das capacidades físicas e espirituais e prepará-los para participar das várias instâncias da vida social de forma ativa e transformadora.

Para Libâneo, toda a sociedade possui sua prática educativa assim como toda a prática educativa está vinculada a uma sociedade. A prática educativa

não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidade econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1992, p.17).

A vinculação a uma sociedade torna o processo educativo em formação para a cidadania. Freire, ao fazer uma reflexão sobre sua cidadania, se compreende como um cidadão enraizado na sua localidade e a partir deste local, espriar-se, mundializar-se. Para ele, “ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 1995, p. 25).

Se toda a prática educativa é parte do processo de provimento de conhecimento e experiências culturais para os infantes e adolescentes, então essa prática deve estar atrelada aos processos históricos e identitários dos grupos culturais que não seguem uma padronização universalizante. Nesse sentido, a emergência de práticas educativas decoloniais torna-se imprescindível para um outro mundo possível.

Em busca da construção e implantação de um currículo decolonial, o Estado exerce uma função estimuladora de políticas direcionadas ao desafio de

constituir em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações étnicorraciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos,

respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2005, p. 15).

A produção de conhecimentos étnicorraciais no currículo torna-se relevante devido ao contexto no qual a população afro-descendente integra aquelas que mais enfrentam diariamente as diferentes formas de preconceito, racismo e discriminação que marcam a sociedade brasileira (BRASIL, 2005).

De forma semelhante, a população indígena sofre o preconceito, o racismo e a discriminação (BRASIL, 2005). No currículo tradicional, com base na cultura ocidental-europeia, o conhecimento válido é tão-somente o de origem branca, masculina, europeia, científica e racialmente justificada. Esse conhecimento descontextualizado contribui para a colonização do poder, ser e saber de povos que são subjugados em suas formas de vida originários. Esse currículo colonial produz discriminações e penaliza crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à exclusão e ao fracasso escolar. Isso resulta no reduzido número de negros no ensino superior, em torno de 10% dos estudantes universitários do país (BRASIL, 2005). Se olharmos para a população indígena, esse número é ainda menor.

A educação decolonial pressupõe “la interculturalidad y la diversidad [...] [como] el fundamento de sus actividades educativas” (DIETZ, 2014, p. 323). Para Walsh, a interculturalidade enquanto

proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que assume la decolonialidad como estrategia, acción y meta. La interculturalidad en este sentido no es outro universal abstracto, sino [...] un principio ideológico que ha guiado su pensamiento y acciones en los ámbitos sociales y políticos, pero también en torno a lo epistemológico (WALSH, 2005, 25).

Em decorrência desses fundamentos epistêmicos, gnosiológicos e metodológicos, o currículo necessita de um novo desenho do percurso formativo, “adaptados al entorno local tanto en términos lingüísticos y culturales como en relación con la situación económica y de empleabilidad regional” (DIETZ, 2014, p. 323). Em decorrência, o currículo sofre os impactos dos movimentos sociais reivindicatórios de outros conhecimentos e práticas, pois

é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas (BRASIL, 2005, p. 14).

O currículo decolonial busca atrelar a construção do conhecimento ao desenvolvimento da identidade vinculada ao grupo cultural originário no qual os seres humanos constroem seus vínculos identitários, refazendo e reorganizando os sentidos existenciais fundamentais para a vida em suas diferentes formas de manifestação. Ao apontar uma outra educação, busca-se desvelar, revelar os mecanismos eurocêntricos do currículo, das práticas pedagógicas e do pensamento didático colonizadores do saber, do ser e do poder (OCAÑA, 2018).

Apesar de a modernidade ter disseminada a ideia de que o currículo é imóvel e imodificável, os espaços acadêmicos são constituídos, segundo Ocaña (2018), baseado em Zulma Palermo, por representantes de outros contextos socioculturais que vivem em outros mundos e representam outras histórias constituídas por subjetividades diferentes, configuradas em itinerários não reconhecidos, negados ou invisibilizados pelas narrativas discursivas do Estado.

O currículo colonial atende a necessária homogeneização e standardização da educação a partir da cosmovisão eurocêntrica que tem se mostrado obsoleta frente à diversidade/diferença/outro distinto/heterogeneidade (OCAÑA, 2018).

Um currículo decolonial que atende as demandas sociais busca desenvolver práticas educativas equitativas, pertinentes, relevantes, eficazes e eficientes (UNESCO/OREALC, 2008). Esse currículo deve formar pessoas para o exercício da liberdade e da cidadania, com conteúdos pertinentes às condições concretas em que essas pessoas atuam. Esse percurso formativo, direito humano, busca habilitar as pessoas para as suas qualificações e deve seguir o princípio da equidade. Essa educação visa alcançar os objetivos planejados e fazer uso adequado dos investimentos públicos realizados nessa área (UNESCO, 2008). Diante disso, percebemos que mesmo organismos internacionais representantes do pensamento eurocêntrico e capitalista, abrem brechas para uma outra educação, pois a modernidade não consegue abarcar e ocultar toda a diversidade e pluralidade cultural, epistêmica e social existente na atualidade. Nessa direção, a pedagogia requer um giro decolonial que necessita

retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir (OCAÑA, 2018, p. 79).

O giro decolonial parte do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho e a hierarquia étnico-racial das populações formada durante séculos de expansão colonial europeia, não se transformou com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-Nação dos países periféricos (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A manutenção da periferia em uma posição colonial, subordinada, se materializa por meio das novas instituições do capital global, como FMI, BM, OTAN, agências de inteligência, Pentágono, entre outras, conformadas após a Segunda Guerra Mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

O currículo colonial está vinculado umbilicalmente com o sistema capitalista global que, segundo Castro-Gómez, pretende ser um deus escondido capaz de analisar e ser modelo para a leitura de qualquer realidade ou “pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83).

Castro-Gómez denuncia, com base no filósofo francês Jean-François Lyotard duas metanarrativas modernas que sustentam a colonialidade do sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSFUGUEL, 2005), a saber: a educação do povo e o progresso moral da humanidade.

A educação para o povo parte da premissa de que a universidade deve gerar uma série de sujeitos capazes de prover e incorporar conhecimentos úteis para “progresar y mejorar las condiciones materiales de vida para todos” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80) por meio de tecnologias e ciências aplicáveis e, desse modo, elevar o progresso material de uma nação.

O progresso moral está relacionado com a formação humanista da universidade que visa formar “sujeitos capaces de ‘educar’ moralmente al resto de la sociedad” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80). Dessarte, a universidade é a *alma máter* da sociedade na medida que forma seres espirituais que favorecem empiricamente a moralidade.

Um currículo pautado pelas metanarrativas mencionadas favorece um conhecimento hierarquizado, especializado, que limita as fronteiras entre saberes e epistemologias que não devem ser transgredidas por serem cânones procedimentais com funções específicas.

Conforme a Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e Comunitárias da Abya Yala (RUIICAY, 2012), os modelos tradicionais de Universidade vêm formando profissionais e técnicos desenraizados da sua matriz cultural. Portanto, administram

um conhecimento que facilita os processos de industrialização em detrimento do meio ambiente e da biodiversidade necessária para o bem viver dos povos.

A universidade ocidental, organizada em suas inúmeras disciplinas e ramificações do conhecimento, de acordo com Maldonado-Torres, é uma instituição que se transforma lentamente e se legitima por meio de processos históricos de alta envergadura e longa duração, como, por exemplo, o surgimento de uma linha que demarca a revelação ou a fé religiosa e o conhecimento secular (MALDONADO-TORRES, 2007).

Essa lentidão se torna uma forma de legitimar os conhecimentos coloniais padronizados e naturalizados nos currículos universitários. A universidade reflete a divisão secular entre o mundo religioso, o espaço público e o Estado-Nação, bem como

uma 'linha de cor', também de larga duração, entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos* (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 76).

Esse conhecimento hierarquizado está localizado no espaço universitário. É a partir dele que se produz o conhecimento que conduz para o progresso moral e material da sociedade, por meio de um sistema de vigilância que legitima esse espaço acadêmico. Podemos compreender a universidade como o lugar que estabelece a fronteira entre a *doxa* e a *episteme*, entre o útil e o inútil, entre o conhecimento a ser legitimado e o não reconhecido (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Para esse autor, a universidade desenvolve seu conhecimento a partir do ponto zero, do princípio fundante da modernidade eurocentrada e capitalista.

Cabe retomar um aspecto relevante nesse percurso reflexivo relacionado à concepção de mundo anterior à Modernidade, em que predominava uma visão orgânica do mundo, na qual a natureza, o ser humano e o conhecimento formavam parte de um todo interrelacionado que, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial europeia começa a ser subalternizada (DUSSEL, 2009).

A universidade moderna, a partir de Descartes, em especial, concebe o conhecimento racional da realidade a partir da fragmentação, ontologicamente separada entre o ser humano e a natureza. Dessa maneira, o ser racional pode exercer o domínio sobre a realidade e desconsiderar as "conexiones ocultas' entre todas las cosas"

(DUSSEL, 2009, p. 82). Quijano (2014), compreende que a ética produtivista do capitalismo que, de forma dualista, adota o pensamento cartesiano, apoiada na ideia de raça, justifica e explora a natureza como explora os seres humanos inferiores. Para ele,

el Capitalismo Colonial / Global practica una conducta cada vez más feroz y predatoria, que termina poniendo en riesgo no solamente la sobrevivencia de la especie entera en el planeta, sino la continuidad y la reproducción de las condiciones de vida, de toda vida, en la tierra. Bajo su imposición, hoy estamos matándonos entre nosotros y destruyendo nuestro común hogar (QUIJANO, 2014, p. 855).

Batz afirma que o sistema ocidental difunde uma “lógica colonial extrativista que marginaliza, apropria, destrói e tenta deslegitimar todos os outros conhecimentos” (BATZ, 2018, 105). Em consequência, a educação não visa o crescimento intelectual e a capacitação, mas o sistema de controle (BATZ, 2018).

As sociedades coloniais, para tentarem alcançar o desenvolvimento daquelas que fazem parte do centro de poder mundial, devem adequar os currículos universitários às engenharias e arquiteturas curriculares semelhantes àquelas em curso nos países colonizadores. Aquelas universidades que não se adequam e renunciam às formas de organização social e expressões culturais e de conhecimento locais não fazem parte do projeto moderno e são considerados “os obsoletos, os ignorantes e pré-modernos” (RIBEIRO, 2017, p. 46). A partir dessa conformação curricular universitária, estabelece-se uma divisão entre o mundo europeu e o mundo da América Latina, o mundo visibilizado e reconhecido e o mundo a ser ignorado, subestimado ou inferiorizado.

Ocaña (2018), ao analisar a colonialidade epistêmica e epistemológica na educação, afirma que a mesma tem operado de forma silenciosa e exitosa nos sistemas educativos e teorias pedagógicas que negam as outras formas ancestrais, diversas, singulares ou emergentes de configuração do conhecimento, simplesmente por não ser europeu, norteamericana, branca, patriarcal ou científica.

O currículo decolonial, por seu turno, busca reconectar a existência da vida à totalidade das forças humanas e naturais, compreendendo as dimensões afetivas, religiosas, espirituais, cognitivas, psicológicas, linguísticas, laborais, culturais e epistêmicas intrinsecamente interligadas. Walsh (2012) aponta para a relação entre o mágico/espiritual/social, entre a relação milenar entre os mundos biofísicos, humanos,

espirituais, que incluem os mundos dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás, e que sustentam os sistemas integrais da vida, do conhecimento e a humanidade.

Uma arqueologia do conhecimento na Abya Yala nos desafia a uma educação decolonial relacionada umbilicalmente com a mãe-terra,

la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia (WALSH, 2012, p. 68).

Essas relações e dimensões se tornam manifestas em movimentos sociais como “movimento negro, quilombola, feminista, indígena, pacifista, ecologista” (RIBEIRO, 2017, p. 46), entre outros.

A decolonização curricular reivindica um movimento transdisciplinar e não somente a interdisciplinaridade, pois esta ainda se mantém dentro dos limites vigilantes da colonialidade. A transdisciplinaridade oportuniza um movimento no qual, inspirados em Fanon, os métodos científicos são dissolvidos e se parte para um “manejo de um método sem método” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 93). Diante disso, as disciplinas e métodos provam seu rigor na medida que participam efetivamente da criação de uma transdisciplinaridade decolonial enquanto projeto e atitude (MALDONADO-TORRES, 2007). Essa atitude remete a uma consciência decolonial em contraposição à consciência moderna. Esta afiança as bases seculares e ontológicas moderno-coloniais enquanto que aquela “busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 93).

A transdisciplinaridade busca criar laços e novas formas entre os conhecimentos que foram fragmentados pela Modernidade, como

a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento. A consciência decolonial acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 94).

Por conseguinte, o encontro entre as fronteiras do conhecimento do ser, moderno, e do não-ser, colonizado, desafiam a rigidez das disciplinas curriculares e seus métodos, oportunizando a emergência de uma consciência diferencial, “como um manejo versátil e criativo de tecnologias de emancipação em vias de decolonização” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 94). Essa consciência diferencial, decolonial, tem

prioridade ética, política e epistêmica em relação às artes liberais e seu projeto moderno, colonizador.

Milton Santos, ao falar da interdisciplinaridade, introduz a metadisciplina. Para ele,

Cada disciplina possui um módulo que a identifica e a distingue das demais. O que faz com que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que a minha disciplina se transforme... Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo. Quando no processo de informá-la, colocamos o mundo dentro de uma disciplina, e dele fazemos a inspiração mãe, temos a metadisciplina. Por isso, o mundo é que permite que se estabeleça um discurso inteligível, um canal de comunicação entre as disciplinas (SANTOS, 2000, p. 50).

Para Santos, a interdisciplinaridade não é algo que diga respeito às disciplinas, mas à metadisciplina. Uma disciplina que não tiver o mundo como inspiração na produção de seu próprio conhecimento, não se presta a um trabalho interdisciplinar que não é uma atividade em conjunto, mas a “possibilidade de um discurso intercambiável, com a fertilização mútua de conceitos que, apesar dos jargões respectivos, não serão impenetráveis” (SANTOS, 2000, p. 50).

Santos conclui sua definição de metadisciplina afirmando que ela “é a filosofia particular a cada disciplina que lhe permite conversar com as outras” (SANTOS, 2000, p. 50).

A partir da consciência diferencial, o currículo decolonial buscará um desenvolvimento fundado na interculturalidade e na ampliação das capacidades e liberdades humanas características do bem viver (*sumak kawsay*²⁷). Esse desenvolvimento, conforme Walsh, baseado nas experiências do Estado Plurinacional da Bolívia e do Equador, é concebido como

la consecución del buen vivir de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El buen vivir presupone que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversidades identidades colectivas y cada uno –visto como un ser humano universal y particular a la vez– valora como objetivo de vida deseable. Nuestro concepto de desarrollo

²⁷ O termo cunhado pela comunidade chéchuá, do Equador e aymara, da Bolívia. “Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza”. (Acosta, 2016, p. 24). Uma abordagem contextualizada está disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3436-pablo-davalos>>. Acesso em: 13 abri. 2018.

obliga a reconocernos, comprendernos, valorarnos unos a otros a fin de posibilitar la autorrealización y la construcción de un porvenir compartido (SENPLADES *apud* WALSH, 2009, p. 148).

A partir dessa concepção de desenvolvimento, o currículo decolonial impactará na produção de conhecimentos através de metodologias dialógicas, horizontais, transdisciplinares e vinculadas ao território da existência vital. A decolonialidade curricular desafia as universidades a estarem prontas a enfrentar a nova luta histórica contra a colonização da razão, o saber e o ser, que disfarçadamente propõem modelos de desenvolvimento, como a globalização e a tecnociência (RUIICAY, 2017).

No próximo capítulo, analisaremos as experiências instituintes de algumas instituições de ensino superior públicas e seus movimentos decoloniais nos currículos do curso de Pedagogia.

5 OS PROJETOS CURRICULARES INVESTIGADOS – EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA ABYA YALA

O currículo moderno, como vimos, está fortemente relacionado com a colonialidade. Isso nos abre a curiosidade sobre currículos outros, em cursos superiores, com propostas e práticas decoloniais na Abya Yala. Neste capítulo, buscaremos refletir sobre o currículo e algumas experiências de formação em nível superior baseadas nos conhecimentos e metodologias decoloniais. Analisaremos possíveis brechas para um currículo decolonial concebido como processo de desenvolvimento na, da e a partir da Abya Yala.

Como vimos, a decolonialidade emerge de um contexto histórico por meio de movimentos acadêmicos e sociais nos anos 90 do século XX. A materialização de propostas curriculares que respondam aos anseios e urgências epistemológicas nos territórios da Abya Yala, portanto, requerem um olhar muito mais microscópico para ser localizado e identificado enquanto movimento decolonial em suas dimensões “ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial” (WALSH, 2018).

No decorrer das investigações, foram encontradas iniciativas interculturais e decoloniais de formação universitária em diferentes territórios da Abya Yala. Optamos por analisar experiências curriculares de contextos e instituições públicas que buscam realizar uma outra formação acadêmica, com perspectivas decoloniais. Mesmo que seja um processo árduo de superação do cartesianismo ocidental, a intenção de formar profissionais vinculados ao território, à história, à cultura e, por conseguinte, da identidade de cada comunidade aponta para uma educação decolonial.

A escolha por essa delimitação parte da compreensão de que os contextos geográficos, culturais e históricos que marcam a pluriversidade cultural dessas comunidades diferem entre si, mesmo que sejamos habitantes de um mesmo continente. A trajetória de submissão e dominação, mesmo sendo idênticos, diferem devido à língua e aos métodos empregados nos processos de independência política. A experiência da Universidade Ixil, na Guatemala, chamou a atenção por ser uma instituição de formação não reconhecida pelo Estado por não se adequar aos padrões coloniais de formação. A Universidade não oferta curso de Pedagogia, mas cursos voltados para a inserção e transformação da realidade a partir dos conhecimentos originários e das lideranças comunitárias. O currículo é desenvolvido a partir da pesquisa de temas e

aspectos relacionados à práxis. A Universidade não se caracteriza pelos prédios imponentes e nem pelos referenciais teóricos disponibilizados na biblioteca, mas 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.

A Universidade de Antioquia (UdeA) foi escolhida por ter, na criação do projeto do curso de Pedagogia, a presença ativa de representantes das comunidades originárias indígenas. A organização curricular propõe uma ênfase na pesquisa, na intervenção na realidade e não somente a leitura de livros, apostilas e compêndios escritos por pensadores teóricos que ensinam o pensamento colonial. Por ser uma Instituição histórica, essa Universidade se aproxima da realidade educacional brasileira à medida que segue padrões acadêmico-científicos coloniais, enquanto organização curricular e estrutura física. No entanto, busca uma formação por meio da pesquisa e de metodologias participativas

Inicialmente analisaremos, com os dados disponíveis e acessíveis, a Universidade Ixil. Após conhecer o Magnífico Reitor da Universidade, Pablo Ceto, no Congresso Internacional “Penso onde sou”: conhecimentos pertinentes para a educação na América Latina, na Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, em outubro de 2016, e ouvir o relato da experiência decolonial da comunidade Ixil, buscamos conhecer e compreender o processo formativo local através de pesquisas em sítios eletrônicos e artigos. A relação dos estudantes com as lideranças comunitárias e a metodologia desenvolvida para a construção de saberes que não se submetem plenamente aos padrões coloniais de saber, ser e poder não é facilmente encontrada em outros territórios. Realizamos uma tentativa de contato com o Reitor, mas não obtivemos êxito. Da Universidade de Antioquia, na Colômbia, o curso de Pedagogia foi elencado por estabelecer uma relação entre os conhecimentos curriculares coloniais e decoloniais por meio de uma organização do percurso formativo mais dinâmico, interativo e conectado com a realidade, na qual os profissionais desenvolverão suas atividades na educação. A inclusão de componentes curriculares que estabelecem uma comunicação mais profunda entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional buscam superar a educação bancária e colonizadora da universidade tradicional com seus padrões ocidentais.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo Baiano foi analisado por ser uma instituição criada nos últimos anos, com uma perspectiva de formação mais contextualizada e voltada para a formação de profissionais capacitados a intervir na realidade.

Por último, analisaremos a proposta de currículo do curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. O interesse por esse curso está relacionado ao contexto no qual o mesmo está inserido, ao fato de o autor estar vinculado a ele e porque atende a uma parcela da população menos favorecida da região da Serra Gaúcha.

Faremos, a seguir, uma breve exposição das práticas de cada instituição a partir dos dados obtidos por meio informações disponíveis em sítios eletrônicos. Cada uma das instituições e cursos será analisada a partir do seu contexto, sua proposta curricular e sua metodologia. Ao compreender que o currículo não se restringe a uma relação de componentes curriculares, mas envolve os conhecimentos, metodologias em um determinado contexto, torna-se relevante uma abordagem sistêmica de cada proposta formativa. Ao analisar somente o aspecto curricular, novamente estaremos analisando de forma fragmentada e colonial os movimentos e as intencionalidades inerentes a cada curso. Não visamos globalizar as experiências locais, mas compreender e analisar a proposta de formação com vistas a perceber e construir referenciais decoloniais na formação para o curso de Pedagogia.

5.1 Universidad Ixil (Guatemala)

A Universidad Ixil, fundada em 2011, criada pelos povos e lideranças comunitárias e autoridades Ixil, é uma instituição comunitária indígena²⁸, localizada no Departamento de Quiché, região ocidental de Guatemala, no território indígena maya ixil. Ela está “orientada al progreso integral de los descendientes de la represión militar de la década de los años ochenta” (BOTÓN, 2015). Esse conflito armado dizimou mais de 200 mil pessoas. Todavia, a comunidade, composta por aproximadamente 93 mil

²⁸ Sobre a história da Universidad Ixil, veja: “Universidad IXIL” Disponível em: <http://www.uitc-edu.org/fileadmin/user_upload/Imagemes/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universidad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

peessoas²⁹, sofre os impactos das operações transnacionais de megaempresas que exploram os bens naturais da área sem a devida consulta à comunidade³⁰ (SABAS, 2016). Os habitantes dos três municípios, Chajul, Cotzal, e Nebaj, que compõem a região são principalmente ixils, com pequena presença de K'iche ', Q'anjob'al e Ladinos. A maioria dos habitantes são agricultores. A maioria da população recebe por dia em torno de 4 dólares (BATZ, 2018).

A imagem do google maps indica a geografia e a localização da comunidade Ixil. A região dista aproximadamente 270 quilômetros da capital, Cidade de Guatemala. A região é marcada por montanhas e florestas. Em meio a essa região, mineradoras e madeireiras buscam explorar os recursos naturais que, conseqüentemente, causam prejuízos à vida das comunidades indígenas mayas, originárias do território.

Figura 6 – Mapa região das comunidades Ixil da Guatemala



Legenda: 1 – Chajul; 2 – Cotzal. 3 - Nebaj

Fonte: Página do Google Maps³¹

²⁹ Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Ixil_\(etnia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ixil_(etnia))>. Acesso em: 10 out. 2018..

³⁰ De acordo com o Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais em países independentes, é garantido às comunidades o direito de consulta e participação no uso, gestão e conservação de seus territórios. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 10 out. 2018

³¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Cooperativa+Maya+Ixil,+R.L/@15.4497254,-90.9659076,2073m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x858b9561dd4ce773:0x43b00e106463c486!8m2!3d15.4527806!4d-90.9629>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

5.1.1 A criação da Universidade

Durante um ano, líderes comunitários, anciãos e membros da Fundação Maya³² e jovens, reunidos em inúmeros encontros, debateram a criação de um espaço educacional para fazer frente aos muitos problemas da região Ixil (BATZ, 2018).

A Instituição acadêmica objetiva formar jovens que tenham

orgullo campesino y demostrar a sus padres que pueden hacerse cargo responsablemente de su patrimonio de tierra, se colaboran mutuamente en sus iniciativas agricultoras a través del *Xula'* (SABAS, 2016).

A imagem (1) a seguir apresenta aspectos da realidade campesina da região na qual está instalada a Universidade Ixil.

Figura 7 – Imagem comunidade Ixil



Fonte: Página da Ecoosfera³³

A intencionalidade educativa está relacionada com o contexto no qual a instituição está inserida. Segundo Batz (2018), há duas hidrelétricas no território e mais uma em construção, mesmo havendo um “amparo” que impede a construção de pro-

³² La Fundación Maya (Fundamaya) tiene como finalidad contribuir a desarrollar una nueva gestión municipal en la que se ejerza la democracia y desaparezca la marginación y discriminación hacia los pueblos indígenas. Disponível em: <<http://www.comunit.com/la/node/36890>>. Acesso em 10 out. 2018. A Fundação está vinculada à Comunidade Central Menonita da Guatemala. Disponível em: <<https://mcc.org/learn/where/latin-america-and-caribbean/guatemala>>. Acesso em: 10 out. 2018.

³³ Disponível em: <<https://ecoosfera.com/2017/11/indigenas-proyectos-comunitarios-medio-ambiente-universidad-ixil-guatemala/>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

jetos sem os devidos processos de consulta e decisão judicial. Há um projeto de mineração para extração de barita, que tem gerado tensões e potencial conflito. 80% da floresta da região foi destruída ilegalmente, segundo dados do Instituto Nacional de Florestas.

A imagem a seguir é uma visão panorâmica da cidade de Nebaj. O município possui uma população estimada de 54 mil habitantes. Destes, 19 mi vivem na cidade³⁴. A imagem revela novamente aspectos de uma região de montanhas e florestas que despertam os interesses das grandes empresas exploradoras dos recursos naturais das comunidades. Esse cenário revela as dificuldades do povo maya de manter a sua identidade e garantir a continuidade da cultura e língua por meio de uma educação intercultural e contextualizada. A escola do Estado não leva em consideração os aspectos sócio-históricos e culturais dos povos originários, impondo outros conhecimentos, estranhos ao contexto.

Figura 8 – Imagem vista panorâmica da cidade de Nebaj



Fonte: Página do Google Maps³⁵

³⁴ Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Nebaj>>. Acesso em 13 dez. 2018.

³⁵ Disponível em: <

Para a comunidade, o sistema educacional não tem conseguido preparar as futuras gerações para enfrentar os desafios da comunidade. Não há espaço de trabalho para profissionais egressos das universidades. A estimativa é de que haja “800 profissionais desempregados, como enfermeiros, professores e contadores”³⁶ (BATZ, 2018, p; 108). Inclusive tem gerado um sentimento de vergonha aos formados ao retornarem para suas comunidades e trabalhar na agricultura. Além disso, segundo Batz,

estudantes estrangeiros e ixil às vezes se tornam alienados e sentem-se desapegados de suas comunidades, assim como experimentam discriminação e racismo de seus correspondentes ladinos dentro das universidades (BATZ, 2018, p; 108).

A seguir, uma visão panorâmica da cidade de Chajul. O município possui aproximadamente 32 mil habitantes. Destes, 10 mil residem na cidade. Com base no censo de 2002, menos de 1% das crianças concluem o ensino médio. A maioria das crianças abandona a escola para auxiliar no orçamento familiar. 75% dos adultos são iletrados. 80% da população vive na miséria³⁷. A preocupação da comunidade Ixil é manter seus jovens com identidade e vínculo com sua forma de saber, ser e poder, o que garante uma relação profunda entre seus membros e a natureza. À medida que os jovens são atraídos pelos apelos do capital e do consumo, a preocupação das lideranças comunitárias aumenta e mobiliza o coletivo a buscar alternativas educativas que fortaleçam os vínculos identitários do povo maya Ixil.

Figura 9 – Imagem panorâmica da cidade de Chajul

³⁶ Tradução livre de “there were 800 unemployed professionals, such as nurses, teachers, and accountants”.

³⁷ Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Chajul>>. Acesso em: 3 dez. 2018



Fonte: Página do Google Maps³⁸

Aos pais também é oneroso matricular seus filhos em escolas, pois, por não haver financiamento público, eles precisam vender terras para possibilitar a formação de um dos filhos, excluindo as mulheres dessa formação (BATZ, 2018). Na Guatemala, existem 14 Universidades privadas e uma pública. Todas elas localizadas na capital e com *Campi* em várias cidades do país. A Universidade pública recebe 5% do orçamento do país. As Universidades privadas precisam ser aprovadas pelo Conselho de Ensino Superior Privado, criado no período militar, em 1966, e está vinculado ao Ministério da Educação (BATZ, 2018).

Outro aspecto que impulsionou a criação da universidade é a proposta de educação ocidental que visa formar indivíduos que tiram proveito pessoal em detrimento do coletivo, da cosmovisão ixil.

Por exemplo, alguns disseram que um Ixil que se torna um médico cobra uma quantia inviável para curar pessoas. Isto é em comparação com um curandeiro ou curandeiro que vê seu papel não como uma maneira de ganhar dinheiro, mas sim como “Chamado”, “responsabilidade” e / ou “carga” (posição / trabalho). Tradicionalmente, muitos curadores não podiam cobrar as pes-

³⁸ Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/Chajul,+Guatemala/@15.4841497,-91.0378146,3a,75y,130.5h,90t/data=!3m8!1e1!3m6!1sAF1QipPq9MB7gMID1IF9_EXyUkK-poUncvm4tlnyrJ6Df!2e10!3e11!6shttps:%2F%2Fh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipPq9MB7gMID1IF9_EXyUkKpoUncvm4tlnyrJ6Df%3Dw203-h100-k-no-pi0-ya28.500004-ro-0-fo100!7i8704!8i4352!4m5!3m4!1s0x858b923caae-abba7:0x47d8ed1d1a8c9172!8m2!3d15.483483!4d-91.0370704>. Acesso em 5 dez. 2018.

soas diretamente e aceitavam o que quer que as pessoas pudessem oferecer. Para curar alguém é um presente, para lucrar seria antiético³⁹ (BATZ, 2018, p. 109).

A necessidade de recuperar, curar, fortalecer e restaurar a história e o senso de pertencimento identitário à comunidade ixil e camponês, com vínculos entre anciãos e jovens que foram profundamente prejudicados com a violenta guerra, é outro fator para a criação da Universidade Ixil (BATZ, 2018).

A seguir, uma vista de Cotzal (figura 10). O município possui aproximadamente 20 mil habitantes, sendo 9 mil residentes na cidade. A cidade possui 22 escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio. 10% das crianças frequentam a pré-escola; 72%, os anos iniciais; 14%, os anos finais do ensino fundamental e 1% o Ensino Médio. Em termos econômicos, 66% dos lares recebem entre 200,00 e 400,00 reais⁴⁰ por mês.

Figura 10 – Imagem panorâmica da cidade de Cotzal



Fonte: Página do Google Maps⁴¹

³⁹ Tradução livre de “For example, some have said that an Ixil that becomes a medical doctor charges an unaffordable amount to cure people. This is in comparison to a curandero or healer who views their role not as a way to make money, but rather as their “calling,” “responsibility,” and/or “cargo” (position/job). Traditionally, many healers could not charge people directly and accepted whatever people could afford to offer. To heal someone is a gift, to profit off it would be unethical.

⁴⁰ Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/San_Juan_Cotzal> 5 dez. 2018.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/San+Juan+Cotzal,+Guatemala/@15.4351546,-91.0351742,3a,107.5y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipNHuMaodhO1JgLiEs-rrZsoab0tr2atGyVv11jIP!2e10!3e12!6shttps:%2F%2FIh5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipNHuMaodhO1JgLiEsrrZsoab0tr2atGyVv11jIP%3Dw203-h152-k->>

Contra a corrente da educação colonial que busca tirar os jovens do contexto campesino e comunitário ixil,

a Universidade Ixil é a única universidade que procura estudantes e vai para suas comunidades. [...] Os alunos da Universidade Ixil tiram folgas do trabalho e organizam suas aulas. A Universidade Ixil se vê como contra-corrente (contra a atual), uma vez que eles estão tentando reverter e prevenir os danos causados pela educação formal⁴² (BATZ, 2018, p. 110).

A universidade, membro da Rede de Universidades Interculturais⁴³, administrada por jovens mayas ixils (Ecoosfera, 2017), propõe uma formação para os que não tiveram acesso às instituições públicas e privadas do país a partir dos conhecimentos do campo e da sabedoria ancestral como fonte para a aprendizagem. A Universidade não possui um espaço físico. Suas aulas ocorrem em diferentes comunidades da região (BATZ, 2018).

5.1.2 O currículo

O currículo da Universidade é composto, de acordo com o Reitor Pablo Ceto, por “macro temas concernientes a los problemas y necesidades comunitarias. Valoriza el conocimiento de personalidades y autoridades comunitarias para la formación” (BOTÓN, 2015). Para o reitor,

En el sistema convencional, los estudiantes consultan en Internet sus tareas o investigaciones. Para el caso nuestro, pertenecemos a comunidades que ni siquiera aparecen en *Google*. La Universidad le da valor a “la plática” y nuestros facilitadores están capacitados para hacer hablar a los estudiantes. Debemos recuperar (como Ixiles) el derecho a la palabra. Los egresados de la Licenciatura de la Universidad Ixil son agentes que ayudan a crear soluciones y que están en capacidad de discutir con cualquier ministro o autoridad sobre política pública (SABAS, 2016).

no!7i480!8i360!4m5!3m4!1s0x858b92ec18764945:0x85fd7af5d27a40f2!8m2!3d15.4366393!4d-91.0322845>. Acesso em: 5 dez. 2018.

⁴² Tradução livre de “Ixil University is the only university that looks for students and goes to their communities. [...] The students from the Ixil University take days off from work and organize their classes. The Ixil University views itself as contra-corriente (against the current) since they are trying to reverse and prevent the damages caused by formal education.

⁴³ Ata de criação da Rede Internacional Intercultural está disponível em: <http://www.uniq.edu.pe/public/documentos/convenios/red_afiliacion_de_universidades_interculturales_Peru.pdf>.

Durante a formação acadêmica, segundo o reitor, são desenvolvidos três temas:

Administración de recursos naturales (manejo comunitario de los bienes comunes de la población), Comida- La agricultura como base material de la civilización maya, y jóvenes con conocimiento sobre derecho Maya Ixil y Leyes nacionales e internacionales (SABAS, 2016).

A metodologia de aprendizagem é desenvolvida por meio de entrevistas a autoridades da comunidade e sobreviventes do regime opressivo militar que impactou a organização da vida nos anos oitenta, consultas a fontes oficiais, reconhecimento dos antigos lindeiros, elaboração de propostas de organização da vida comunitária. O resultado deve ser apresentado às autoridades indígenas para sua aprovação (BOTÓN, 2015). Dessa maneira, a produção de conhecimentos é primada pela oralidade e é resultado da relação com a sua própria terra (SABAS, 2016). A fonte dos conhecimentos está na memória das pessoas da comunidade. A Universidade, com sua metodologia,

pone énfasis en la tradición verbal y el derecho a la palabra, y promueve una educación más horizontal que vertical, donde la participación comunitaria es figura clave (ECOOSFERA, 2017).

A maior parte da formação é destinada para realizar as pesquisas, acompanhada por profissionais. Os encontros em sala de aula ocorrem duas vezes por mês, pois, segundo a líder comunitária e pedagoga ixil Cristina Sólis, “La realidad social no está en medio de cuatro paredes; la realidad social se encuentra al visitar a tus autoridades y al caminar en tu comunidad para ver cómo está actualmente” (BOTÓN, 2015).

Com esta metodologia, busca-se sistematizar os conhecimentos diversos e propor soluções para os problemas que não possuem respostas prontas e disponíveis em livros ou em sítios eletrônicos. A formação está direcionada para o desenvolvimento comunitário. Isto posto, é desenvolvida uma formação ética. Segundo Miguel de León, líder indígena, “Enseñamos de cómo se trabaja, cómo se apoya en la comunidad y no de cómo se aprovechan de la comunidad” (BOTÓN, 2015).

A imagem a seguir retrata um momento de aula com a presença de estudantes, líderes comunitários e docentes.

Figura 11 – Retrato de um encontro de formação Ixil



Fonte: Página da Universidad Ixil no Facebook⁴⁴

A formação dos estudantes ocorre por meio da prática e introduz um modelo através do qual o trabalho do estudante gera benefícios à comunidade. Uma vez por semana, os estudantes devem oferecer algum serviço para a comunidade (SABAS, 2016).

O método pedagógico desenvolvido pela Universidade é baseado na cosmovisão ancestral: a tradição xula' que “básicamente se trata del acto de intercambiar mano de obra por mano de obra” (ECOOSFERA, 2017). Esse método funde a pedagogia crítica e a cosmovisão ancestral através da qual se troca não só a mão de obra, mas também conhecimentos adquiridos. Nesse método, a tradição verbal se antepõe à escrita, “esto es que su enciclopedia institucional es en realidad el conocimiento ancestral heredado, los ancianos de la comunidad, y un diccionario de valores imborrable” (ECOOSFERA, 107).

De acordo com Elias Solis, graduado no programa de desenvolvimento rural,

a través del Xula', se intercambia no solo trabajo sino también conocimiento. El Xula' también hace que la labor sea más divertida. El trabajo de agricultura no contradice necesariamente a la educación formal. Siempre se debe de llevar el machete, el azadón y la libreta en mano (SABAS, 2016).

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10158517120083868&set=a.10150960519163868&type=3&theater>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

Nos dois primeiros anos de formação, as aulas, organizadas pelos estudantes, são realizadas quinzenalmente, em diferentes espaços comunitários ou em escolas ou em outros locais. As aulas ocorrem na língua Ixil ou, em caso de participação de pessoas de outros grupos ou visitantes, as aulas são realizadas na língua espanhola. No intervalo dos encontros, os estudantes devem realizar tarefas práticas que dizem respeito a conhecer a sua comunidade e devem ser realizadas com a ajuda de líderes comunitários com conhecimento relevante sobre o tópico a ser estudado, como “autoridades ancestrais, guias espirituais e membros da família” (BATZ, 2018, p. 110). As tarefas compreendem, por exemplo,

saber quantas nascentes naturais existem na comunidade, as fronteiras de sua comunidade, as diferentes espécies de fauna, e os nomes e propósitos dos locais sagrados em sua comunidade (BATZ, 2018, p. 110).

Durante o terceiro ano de formação, os estudantes devem escrever uma tese a ser defendida perante o Conselho de Examinadores composta por administradores, autoridades, líderes dos estudantes locais, profissionais e acadêmicos. O Conselho

destina-se a garantir transparência e rigor acadêmico, bem como testar as habilidades orais dos alunos. Se quiserem ser líderes comunitários, os estudantes precisam transmitir suas idéias a outras pessoas dentro e fora da região Ixil (BATZ, 2018, p. 111).

As formações ofertadas pela Universidade estão relacionadas às carreiras agrícolas. Por intermédio da metodologia proposta, busca-se

conjuguar la pedagogía crítica y participativa de occidente. Su metodología pone énfasis en la tradición verbal y el derecho a la palabra, y promueve una educación más horizontal que vertical, donde la participación comunitaria es figura clave (ECOOSFERA, 2017).

Os projetos de tese estão relacionados a tópicos e metodologias e

são uma fonte de inovação e criatividade conduzida de maneira rigorosa e cuidadosa. Eles exploram tópicos que muitos estrangeiros têm acesso limitado. [...] como privatização da água e recursos naturais, usos de plantas medicinais, violência contra mulheres, práticas agrícolas, migração internacional para os EUA, entre outros. A parte única dessas teses não é apenas analisar um problema, mas também a necessidade de desenvolver soluções em colaboração com os líderes da comunidade para esse problema. Isso incentiva o aluno a pensar criticamente e oferecer soluções para sua comunidade (BATZ, 2018, p. 111).

Após a defesa da tese, o estudante recebe o diploma de Técnico em Desenvolvimento Comunitário Rural com especialização em Recursos Naturais. Se o estudante tiver interesse, poderá concluir a licenciatura e trabalhar em outro tema de tese (BATZ, 2018).

A imagem a seguir traz uma visão panorâmica dos rios e vegetação de Quiché, Guatemala, região na qual vive o povo indígena Ixil.

Figura 12 – Imagem da região de Quiché



Fonte: Página de Mynor Alonzo no Facebook⁴⁵

Por ocasião da primeira defesa de tese da Universidade Ixil, em 2013, o então Reitor Vitalino Similox, manifestou a intencionalidade formativa da Instituição ao afirmar que

Este exercício acadêmico destina-se a cultivar nossas próprias cosmovisões, sabedoria, tecnologias, valores e princípios, modelos produtivos e econômicos, práticas culturais que não fazem parte dos currículos formais clássicos, europeus, norte-americanos, nem com a ideia de formar profissionais para o mercado livre, mas em vez de entender, transformar as necessidades e demandas de suas comunidades. Os participantes da Universidade Ixil, com este processo, formam e fortalecem suas próprias capacidades e potenciali-

⁴⁵

Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10158517119838868&set=a.10150960519163868&type=3&theater>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

dades. Eles se preparam para se tornarem empreendedores e não empregados, gestores e sujeitos de seus próprios destinos e não os objetos do destino⁴⁶ (BATZ, 2018, p. p. 104).

Uma das dificuldades encontradas pela Universidade é o reconhecimento do Estado para essa formação. Mesmo com o acordo firmado em 1996 entre a guerrilha e o Estado guatemalteco, a instituição não é reconhecida pelo Ministério da Educação. Por outro lado, é reconhecida e tem parceria com a Universidade São Carlos, Universidade de Torino, Itália, Universidade Evangélica Nicaraguense Martin Luther King Jr⁴⁷, Universidade Misak, na Colômbia, Universidade do Texas, em Austin (BATZ, 2018).

A Universidade Ixil é gratuita e mantida por meio da Fundação Maya que canaliza fundos provenientes do exterior (BOTÓN, 2015). Uma das entidades apoiadoras do projeto é o Comitê Central Menonita (SABAS, 2016).

Ao observarmos a proposta curricular e a metodologia da Universidade Ixil à luz da decolonialidade, podemos perceber uma intencionalidade de superação da colonialidade. Conforme Castro-Gómez, Grosfoguel (2007), é necessário, para uma educação decolonial, realizar o giro, mudar o horizonte, a realidade a ser mirada, estudada, transformada. Não dar as costas para a realidade na qual a vida pulsa em suas diferentes manifestações. É a partir dessa realidade vivencial que se busca a abertura e a liberdade do pensamento e de formas outras de economia e política.

A busca por uma formação a partir, na e para a comunidade local, baseada nos conhecimentos ancestrais e na biodiversidade, com a participação de lideranças comunitárias e religiosas e seus saberes, indica para um mundo real, das relações entre seres humanos e as demais formas de vida fora dos padrões do sistema-mundo colonial. A formação busca vincular os conhecimentos produzidos coletivamente para a superação das dificuldades da comunidade. Não se incentiva a formação para a individualidade e a desvinculação com a vida comunitária. Para Mignolo, “eu sou onde faço e penso” (MIGNOLO, 2010, p. 92). No espaço vital, inserido na história local, na comunidade, o ser humano se constitui e realiza seus projetos.

⁴⁶ Tradução livre de This academic exercise is meant to cultivate our own cosmovisions, wisdoms, technologies, values and principles, productive and economic models, cultural practices that do not form part of the classical, European, North American formal curriculums, nor with the idea of forming professionals for the free market, but instead to understand, transform the needs and demands of their communities. The participants of the Ixil University, with this process, forms and strengthens their own capacities and potential. They prepare to become entrepreneurs and not employees, managers and subjects of their own destinies and not the objects of destiny.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.uenicmlk.edu.ni/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

A decolonialidade se torna manifesta na opção pelos conhecimentos locais e nas estruturas institucionais que não se submetem aos preceitos legais guatemaltecos, mesmo que isso traga dificuldades de reconhecimento acadêmico do Estado colonial. De acordo com Lander (2000), a colonialidade do saber, ser e poder perpassa a formação acadêmica e aponta para o Norte. Decolonizar as instituições, enfrentar de forma articulada e estrategicamente organizada o poder e o saber hegemônicos torna-se um desafio hercúleo em tempos de recrudescimento do pensamento colonial.

A preocupação com a formação através da pesquisa e do diálogo evidencia uma ciência que compreende a vida em todas as suas formas e dimensões, contrapondo-se à racionalidade cartesiana. Escobar (2003) nos desafia a intervir no discurso próprio das ciências de forma convincente para configurar espaços outros de produção de conhecimento, uma forma distinta de pensar, um paradigma outro, a possibilidade de falar, em sua língua, sobre outros mundos e conhecimentos de outro modo.

5.2 Universidad de Antioquia (Colômbia)

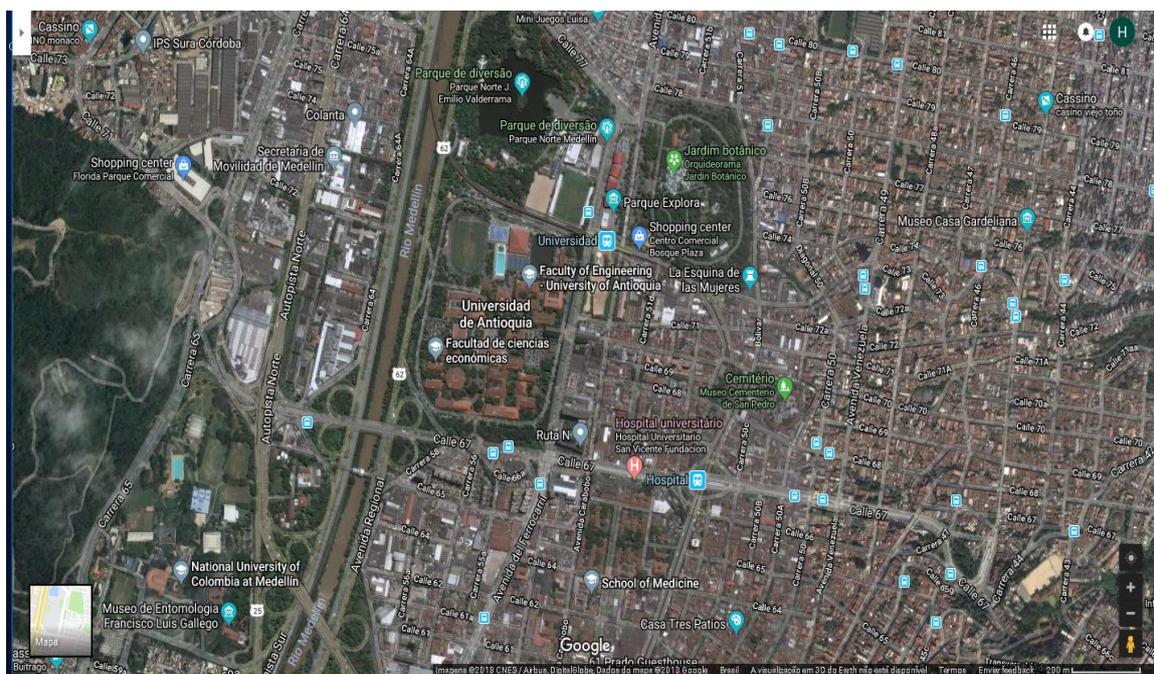
A Universidade de Antioquia (UdeA) está localizada em Medellín, capital do Estado de Antioquia, Colômbia. A cidade possui aproximadamente 2,5 milhões de habitantes. A região metropolitana, composta por nove municípios, é formada por 3,7 milhões de pessoas. A população de Medellín é composta por negros, mulatos, afrodescendentes (6,5%), indígenas (0,1%) e sem afiliação étnica (93,4%). Mais de 90% das residências possuem eletricidade, água potável e telefone fixo. A taxa de analfabetismo é de aproximadamente 6%. Em termos de escolaridade, aproximadamente 31% possui ensino primário; 37%, ensino secundário; 17%, superior e pós-graduação. A taxa de pobreza é de 14,7% e a de extrema pobreza é de 2,8%⁴⁸.

A universidade foi fundada em 1803, como Colegio de la Nueva Fundación de San Francisco, e é uma instituição pública. Ela oferece, entre os vários cursos, o de Licenciatura em “Pedagogía de la Madre Tierra”, aprovado pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia em 2011 (UdeA, 2018).

⁴⁸ Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Medell%C3%ADn>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

A sede da universidade está localizada na região central de Medellín, em uma área de 23,75 hectares. Além da sede, a universidade está presente em onze *Campi* regionais fora da cidade. A seguir, uma imagem da sede.

Figura 13 – Imagem da sede da Universidade de Antioquia



Fonte: Google maps⁴⁹

O curso de Pedagogia, juntamente com outros 71 cursos, é ofertado na sede da Universidade. Além desses, são ofertados mais 50 cursos nos demais *Campi* (UdeA, 2018).

5.2.1 O curso de Pedagogia

A construção da proposta do curso que articula de forma mais direta a política e a política com a educação na defesa da “Mãe Terra” iniciou em 2005, com a

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Universidade+de+Antioquia/@6.2679079,-75.5678545,1715m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x8e4428e0c9c8772f:0x10cce7ece69b2e2b!8m2!3d6.2677479!4d-75.5688416>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Organización Indígena de Antioquia, la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación con el Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Educación Indígena, y comunidades indígenas de Antioquia, a través de sus jóvenes, mujeres, líderes sabios y sabias (UdeA, 2018).

O objetivo desse projeto é “formarnos maestros y maestras líderes de los pueblos y a la vez, líderes maestros y maestras con pedagogía y *corazón bueno*” (UdeA, 2018). O projeto que tem a “Mãe Terra” como a grande pedagoga, parte da concepção de que os seres humanos fazem parte da criação, uma pedra a mais na terra, assim como são

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).

O projeto pedagógico pressupõe o cuidado da terra para cuidar de “cada uno, nuestra mente, nuestro cuerpo, nuestro espíritu y a la vez cuidarnos todos y todas entre si”. (UdeA, 2018). Da mesma forma, propõe uma mudança de pensamento colonizador, mercantil e consumidor por um consciente, duradouro e equitativo ensinado pela “Mãe Terra”, a fim de cuidar e conservar o bem viver.

O curso busca formar pessoas 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).

A seguir, uma imagem da Universidade com seus inúmeros prédios. Destaca-se a presença de muita vegetação entre os prédios e o rio ladeando a área da universidade, oportunizando, de acordo com o projeto pedagógico de curso, a formação vinculada à natureza.

Figura 14 – Imagem da Universidade de Antioquia



Fonte: asenred⁵⁰

Através dessa formação, as pessoas devem empregar ferramentas pedagógicas para

convocar, analizar, crear y participar en escenarios de construcción educativa y cultural sobre el ser indígena, el buen gobierno del territorio, los planes de vida, la producción sostenible, los sitios sagrados, la historia ancestral, el género, la generación y las familias, las etnomatemáticas, la proyección comunitaria (UdeA, 2018).

No percurso formativo, os estudantes devem se tornar capazes de “aprender la historia y caminar los sueños” (UdeA, 2018) e, para tal, participar de atividades como

Lenguajes e interculturalidad, en Salud Comunitaria Intercultural y en Ordenamiento y Autonomía Territorial. Se desempeña en diversos campos de liderazgo en la propia comunidad, escuelas propias e interculturales, organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil municipal, regional, nacional e internacional. Asesora Cabildos Mayores y Locales y a sus respectivas comunidades [...]; camina en el diseño y desarrollo de proyectos diversos y es observador activo de la realización de políticas en sus territorios y de la garantía de Derechos de todos y todas niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres, adultos, viejos y viejas, incluyendo los de la Madre Tierra. En palabras del Consejo de Sabio y Sabias (UdeA, 2018).

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.asenred.com/u-de-a-la-segunda-mejor-de-colombia-segun-revista-britanica/>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

5.2.2 O Currículo

O currículo é composto por dois tempos, um período de três anos, de formação básica, e um tempo de aprofundamento, com duração de dois anos. No período básico, são abordados temas da vida das culturas a partir de perguntas como:

¿cómo estamos hoy, en la actualidad (yo, en la familia, en la comunidad, en la región, en el país, en la madre tierra?; ¿Cómo era la vida antes de la colonización, qué ha cambiado según la historia ancestral, según el territorio y la lengua?; ¿Qué nuevos retos y posibilidades plantea a los pueblos la relación intercultural y con la madre tierra?; ¿Cómo otros pueblos ancestrales y mestizos viven y resuelven nuevas dinámicas mundiales como la globalización, los conflictos políticos, las migraciones, las pandemias, las tecnologías, etc.?; ¿Cómo soñamos el futuro, los hijos e hijas para la vida en la madre tierra? (UdeA, 2018).

Essas perguntas compõem o tecido dos encontros denominados por “Seminário integrativo, Etnomatemáticas, Lenguajes y Comunicación, Planes de Vida y Proyección Comunitaria” (UdeA, 2018).

Na etapa do aprofundamento ou ênfase, o ou a estudante, em acordo com a família e a comunidade, escolhe um campo do saber no qual encontre mais possibilidades de contribuir com o aperfeiçoamento da vida escolar e comunitária. Memmi (2007) aponta para a necessidade de superar o individualismo exacerbado do mundo colonizado. A construção da identidade e da subjetividade estão relacionadas com as experiências e relações de vida que são estabelecidas a partir, com e na comunidade. É nesse contexto que emergem as aptidões e os projetos de vida construídos em diálogo com as lideranças comunitárias e religiosas. A partir do e no percurso de formação, a retomada e o aprofundamento dos vínculos comunitários recupera o processo de formação identitária necessária para uma inserção transformadora da realidade.

Cesáire (1979) reflete sobre a desestruturação das relações sociais motivadas pelo padrão colonial de poder. À medida que a universidade não estabelece uma proposta curricular atrelada com a vida comunitária, as relações e estruturas sociais passam a sofrer os impactos de forma mais acelerada do sistema-mundo colonial racial e excludente.

A formação está baseada em três ênfases, “Lenguajes e Interculturalidad, Salud Comunitaria Intercultural, Ordenamiento y Autonomía Territorial (estos pueden variar por cohorte)” (UdeA, 2018), que são definidas a partir das necessidades e das oportunidades para os povoados.

Walsh (2017) enfatiza que a interculturalidade não é uma abstração universalizante, mas um princípio ideológico e epistemológico que tem guiado o pensamento e as ações decoloniais. O resgate das dimensões da saúde comunitária, o ordenamento e a autonomia das comunidades reforça uma intencionalidade de superação dos padrões culturais que ignoram as experiências medicinais e as práticas do cuidado da vida e da mãe-terra, bem como a forma organizacional das comunidades que vivenciam relações de saber, poder e ser com base na horizontalidade e dialogicidade.

No decorrer do ciclo de aprofundamento, dependendo da ênfase escolhida, a formação ocorre por meio de

encuentros educativos (o cursos) denominados: Saberes y Prácticas Ancestrales, Perspectivas Interculturales, Pedagogías desde la Diversidad, Etnomatemáticas, Asuntos Jurídicos y cursos Electivos. Al comenzar este tiempo también se concreta la Práctica Pedagógica Profesional o trabajo de grado (UdeA, 2018).

A proposta curricular, em síntese, pode ser demonstrada graficamente da seguinte forma, levando em consideração a dinâmica não linear e progressiva do currículo:

Tabela 7 – Organização curricular do Curso de Pedagogia – UdeA

1ª fase	Lenguajes e Interculturalidad
	Salud Comunitaria Intercultural
	Ordenamiento y Autonomía Territorial
2ª	Saberes y Prácticas Ancestrales
	Perspectivas Interculturales
	Pedagogías desde la Diversidad
	Etnomatemáticas
	Asuntos Jurídicos
	Cursos Electivos
	Práctica Pedagógica Profesional
	Trabajo de Grado

Fonte: Adaptado pelo autor.

As práticas pedagógicas investigativas são desenvolvidas no IV, V, VI e VII semestres e visam

a reflexión teórica y práctica y el desarrollo de habilidades investigativas, en relación con problemas formativos y educativos en distintos contextos y el despliegue de competencias profesionales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la interacción con diferentes poblaciones, la resolución de problemas, la lectura crítica y analítica de contextos, el despliegue de habilidades comunicativas orales y escritas (UdeA, 2018).

A prática pedagógica é um espaço para “la articulación entre teoría y práctica, y el despliegue de habilidades para el ejercicio profesional” (UdeA, 2018). Os estudantes são desafiados a estabelecer relações com diferentes grupos de pesquisa e aprender a partir da tradição acadêmica as linhas de pesquisa da Faculdade. Castro-Gómez (2007), ao denunciar as marcas coloniais e a morosidade das mudanças curriculares baseadas na tríade colonial, oportuniza uma reflexão sobre outras ciências e conhecimentos possíveis no contexto acadêmico. Não é necessário permanecer nas mesmas pesquisas, nos mesmos conceitos paradigmáticos da ciência moderna. A busca por novos conhecimentos perpassa a abertura curricular para construir conhecimentos em parceria com outros grupos de pesquisa que realizam investigações sobre práticas e cosmovisões outras, não convencionais e de acordo com os padrões colonizadores das mentes curiosas e capazes de alçar outros patamares de produção de conhecimentos decoloniais.

Por meio das práticas pedagógicas, busca-se envolver o estudante nos cenários de atuação enquanto sujeito e pedagogo em formação para que encontre as relações

entre los saberes y lógicas desde el ámbito social (propuestas comunitarias) y cultural, teniendo en cuenta las acciones que caracterizan a dichos espacios y la forma como han surgido para dar respuesta a los conflictos o necesidades de la población (UdeA, 2018).

Nos seminários, por sua vez, são abordados três eixos temáticos:

El rol del pedagogo y pedagoga, el sentido de los contextos y escenarios educativos de ciudad y la investigación como herramienta para el análisis y la reflexión de lo ético, político y educativo, considerar los campos de intervención del pedagogo, proyectando la posibilidad de crear y proponer estrategias pedagógicas adecuadas y conectadas a la realidad de los contextos y escenarios, con las precisiones conceptuales que ameriten (UdeA, 2018).

A matriz curricular do curso de Pedagogia é composta por cinquenta componentes curriculares. Até o sétimo nível, são apresentados seis componentes por nível. Nos quatro últimos níveis, são propostos três componentes. Essa dinâmica organizativa do currículo, com redução de componentes e carga horária, oportuniza o desenvolvimento de uma maior autonomia investigativa discente. Fals Borda (2016) aponta para uma metodologia investigativa baseada na produção a partir da realidade, da inserção, da participação dos sujeitos da formação. Essa metodologia requer tempo, planejamento e diálogo com atores sociais que não estão nas bibliotecas e salas das instituições acadêmicas, mas vivem nas contradições cotidianas que as estruturas coloniais provocam nas experiências forjadas nas lutas por bem viver. A seguir, a planilha com a distribuição dos componentes por nível.

Tabela 8 – Componentes curriculares Curso de Pedagogia – UdeA

Nível	Componente curricular	Créditos
1	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA CLÁSICA	3
	INFANCIAS Y CULTURAS JUVENILES	3
	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: TEORÍAS Y PROCESSOS	3
	COGNICIÓN, CULTURA Y APRENDIZAJE	3
	FORMACIÓN Y CONSTITUICIÓN DE SUBJETIVIDADES	3
	SEGUNDA LENGUA - ENGLISH 1	2
2	SEMINARIO DE ESCUELA NUEVA	3
	ÉTICA Y EDUCACIÓN POLÍTICA	2
	PEDAGOGÍA, INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD	3
	CIBERCULTURA Y PROCESSOS EDUCATIVOS	3
	ARTE, ESTÉTICA Y EDUCACIÓN	3
	SEGUNDA LENGUA - ENGLISH 2	2
3	SEMINARIO DE PEDAGOGAS CONTEMPORÁNEAS	3
	TRADICIONES Y PARADIGMAS E`N PEDAGOGIA	3
	POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA	2
	TEORIAS CURRICULARES Y CONTEXTOS EDUCATIVOS	3
	ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	3

	SEGUNDA LENGUA - ENGLISH 3	2
4	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA Y EN AMERICA LATINA	3
	SEMINARIO DE EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	3
	EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DE LOS APRENDIZAJES	2
	SEGUNDA LENGUA - ENGLISH 4	2
	PRÁCTICA INVESTIGATIVA I	4
	INVESTIGACIÓN HERMENEUTICA EN EDUCACIÓN	3
5	EPISTEMOLOGIA DE LA PEDAGOGIA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2
	SEMINARIO EDUCACIÓN Y MUSEOLOGÍA	3
	SEMINARIO EDUCACIÓN, LENGUAJES Y COMUNICACIÓN	3
	SEGUNDA LENGUA - ENGLISH 5	2
	PRÁCTICA INVESTIGATIVA II	4
	INVESTIGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	3
6	PLANEACIÓN Y EJECUCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	3
	SEMINARIO PEDAGOGÍA DEL TRABAJO Y PROYECCIÓN COMUNITARIA	3
	DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS	3
	PRÁCTICA INVESTIGATIVA III	4
	INVESTIGACIÓN ACCIÓN-EDUCATIVA	3
	FORMACIÓN CIUDADANA Y CONSTITUCIÓN	1
7	SEMINARIO EDUCACIÓN Y CIUDAD	3
	SEMINARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	3
	EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y ANALISIS ESTADÍSTICOS	3
	PRÁCTICA INVESTIGATIVA IV	4
	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN EDUCACIÓN	3
8	SEMINARIO DE PROFUNDIZACIÓN 1	3
	ELECTIVA 1	3
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1	8
9	SEMINARIO DE PROFUNDIZACIÓN 2	3
	ELECTIVA 2	3
	PRÁCTICA PEDAGÓGICA 2	8

10	SEMINARIO DE PROFUNDIZACIÓN 3	3
	ELECTIVA 3	3
	TRABAJO DE GRADO	8

Fonte: Adaptado pelo autor.

A formação pedagógica ocorre através de uma metodologia baseada na análise crítica e na resolução criativa, participativa e intercultural de dificuldades. Essa metodologia propõe um

diálogo amplio, con la inteligencia y con el corazón sincero, al interior de nuestras comunidades, de nuestros vecinos, de nuestra familia y así sucesivamente, hasta llegar a articular un movimiento mundial en defensa de la tierra como madre, que permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar el pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestro propio rostro y nuestra propia huella, partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados, para conversar y sentir el latido del corazón y al mismo tiempo seguir caminando con buenos sueños para todos y todas como hijos de la Madre Tierra (UdeA, 2018).

Ao analisar os componentes curriculares organizados por dez níveis, podemos perceber algumas inovações e movimentos decoloniais nas práticas investigativas e nos seminários de aprofundamento. Esses componentes abrem espaços para uma formação integral, holística, conectada com a Mãe-Terra (FALS BORDA, 2014). Ao mesmo tempo, percebemos uma educação com elementos característicos coloniais, como, por exemplo, na introdução da Língua Inglesa em um contexto influenciado pelas culturas indígenas e afrodescendentes. No entanto, cabe destacar que o domínio da língua e das ferramentas de dominação por parte dos povos subalternizados é parte da estratégia de libertação. A educação decolonial está presente nos demais componentes que são comuns à área da Pedagogia na ótica eurocêntrica.

A organização sequencial, ordenada, previsível do currículo é uma característica de uma proposta que atende aos interesses e necessidades ocidentais de formação de profissionais. A fragmentação dos conteúdos em componentes distribuídos em níveis crescentes torna a formação mais controlada. O acesso e o aprofundamento de análises produzidas na academia tendem a ignorar os saberes ancestrais e das comunidades originárias nas quais se produzem outros conhecimentos, inter-relacionados e vinculados à natureza e aos espaços tempos sagrados da cultura laboral e religiosa. Nesses espaços tempos sagrados, as relações de ser, saber e poder se articulam de uma outra forma, com base em outras cosmovisões. À medida que o

currículo propõe um percurso formativo previsível, a colonialidade se torna manifesta, mesmo de forma oculta.

Walsh aponta que a tarefa epistêmica de um currículo decolonial é

[...] quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García (WALSH, 2013, p. 12)

Desaprender o aprendido colonial implica superar as lacunas entre a teoria e a prática presentes no currículo de formação docente. O currículo decolonial vai além dos encontros diários em salas de aula, das memorizações e reproduções de conceitos e teorias que não visam mudar a realidade. A teoria colonial aliena e distancia os aprendentes e ensinantes da realidade, transformando-os em seres desumanizados, colonizados e colonizadores (FANON, 1979).

A intencionalidade da educação colonial está na reprodução de conhecimentos classificados e reconhecidos como científicos e produzidos em laboratórios experimentais em contextos estranhos à realidade da Abya Yala. Isso desemboca numa formação desconectada e carente de sentido para uma intervenção e transformação social.

A decolonialidade curricular pressupõe 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. A formação 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).

A proposta curricular da Universidade de Antioquia apresenta características de um conhecimento colonial, estruturado e organizado a partir de referenciais científicos modernos que, por meio da fragmentação do conhecimento, buscam formar uma visão de mundo a partir do sistema-mundo eurocêntrico.

O pensamento colonial se torna manifesta na inclusão da Língua Inglesa no currículo. Por que não uma língua indígena? Mignolo (1996) nos alerta sobre o papel

da língua e da literatura na formação do pensamento colonial à medida que negligencia as línguas e produções literárias locais e “fixa, transmite e transforma o sentimento e o sentido de identidade que anima todo grupo humano” (MIGNOLO, 1996, p. 143) a, subjetivamente, não se identificar com o contexto e o território.

Os componentes curriculares distribuídos nos dez semestres do curso são, na essência, os conhecimentos aceitos pela sociedade moderna colonial para a formação de docentes reprodutores de saberes produzidos em contextos estranhos à realidade local.

A decolonialidade pode estar presente através dos seminários, nas práticas investigativas e no trabalho de conclusão, os quais requerem uma outra dinâmica formativa, sem a previsibilidade controladora da formação colonial, com mais atividades de inserção na realidade e com metodologias ativas que promovem a autonomia e o comprometimento com a realidade existencial local.

A participação inicial das comunidades ancestrais locais na construção do projeto pedagógico do curso pode ensejar uma perspectiva decolonial de formação. No entanto, ao analisar o currículo, essa decolonialidade não se torna evidente. Não é possível concluir que a proposta curricular contemple uma busca pela superação da modernidade científica colonial baseada na cosmovisão eurocêntrica.

A metodologia participativa (FAIs Borda, 2014) sugere uma aproximação e envolvimento do corpo estudantil com a realidade que o desafia a promover transformações em suas diferentes dimensões de vida e realidade, assim como contribuir para uma provável decolonialidade curricular.

Uma pedagogia decolonial requer um currículo que supera os traços e marcos fundantes do pensamento colonial. Mancilla, ao refletir sobre uma pedagogia do sul, afirma:

Uma pedagogia do Sul, contra a pedagogia normatizadora e disciplinar da totalidade da moderno-colonialidade do Norte, ergue-se, parafraseando a Dussel, desde a sombra que a luz do Ser não tem conseguido iluminar, desde o não-ser, do nada, o outro, a exterioridade, o mistério do sem sentido. É então, uma “pedagógica barbara”. Trata-se de uma pedagogia cujas bases - já lançadas pela práxis da educação popular e pelo pensamento dialógico de Paulo Freire, que se desenvolve no contexto dela, e por uma larga trajetória de correntes de pedagogias crítico-transformadoras emancipadoras/libertadoras - se constituem numa releitura permanente de uma prática educativa, múltipla e diversa, em que a voz do subalterno possa, com base numa plataforma dialógica e colaborativa (ampliando o potencial do uso das novas tecnologias articuladas em redes humanas de troca de experiências, de tecnologias sociais leves e de saberes subalternizados ressignificáveis), se constituir em elemento chave de uma prática curricular efetivamente multicultural;

prática curricular em movimento que, pelo seu caráter ativo e insurgente, seria assim capaz de produzir um conhecimento pluriversal ou, com Žižek (2006), universal porque na/da luta (MANCILLA, 2014, p. 210).

A partir da Mancilla, podemos inferir que a pedagogia decolonial pressupõe uma prática educativa múltipla e diversa na qual os subalternos, os colonizados possam se constituir dialogicamente em seres humanos que vivenciam a multiculturalidade. O currículo decolonial requer um movimento ativo e insurgente que produz conhecimentos pluriversais.

Após analisarmos e apresentarmos a proposta de formação de Pedagogos da Universidade de Antioquia, Colômbia, passaremos a analisar experiências no contexto brasileiro. A seguir, analisaremos a Universidade Federal do Recôncavo Baiano.

5.3 Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB (Brasil)

A Universidade Federal do Recôncavo Baiano é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Ela foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Bahia. A sua sede está localizada em Cruz das Almas e está organizada em multicampi, com *Campus* instalados em Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus (UFRB, 2008).

Na imagem a seguir, uma visão panorâmica da sede da Universidade, em Cruz das Almas. Podemos perceber uma área afastada do centro urbano, com poucos habitantes nas proximidades.

Figura 15 – Imagem panorâmica da UFRB em Cruz das Almas



Fonte: google imagens⁵¹

A Universidade busca uma inserção na realidade com o objetivo de explorar o potencial socioambiental do território que envolve:

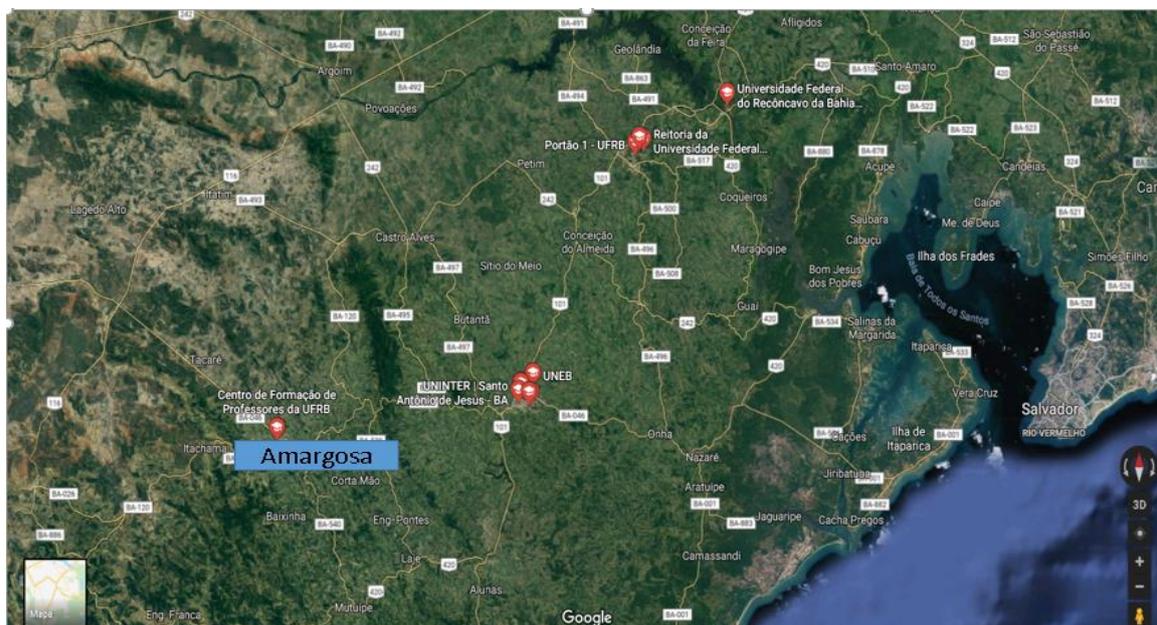
- Cooperação com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País e compromisso com o desenvolvimento regional;
- Criação de marcos de reconhecimento social, oriundos dos serviços especiais prestados no atendimento da população;
- Gestão participativa;
- Uso de novas tecnologias de comunicação e de informação;
- Equidade nas relações entre os *campi*;
- Desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação a distância;
- Processo de avaliação institucional permanente;
- Adoção de políticas afirmativas de inclusão social (UFRB, 2008).

Dentre os vinte e quatro cursos de licenciatura ofertados pela Universidade, está o curso de Pedagogia. Esse curso, diurno e noturno, lotado no Centro de formação de professores da UFRB, é realizado no município de Amargosa. Na sede, em Cruz das Almas, é realizado o curso de Pedagogia na modalidade PARFOR.

A seguir, o mapa da região em que está localizado o *Campus* de Amargosa que dista aproximadamente 140 quilômetros da capital, Salvador. O *Campus* de Amargosa dista aproximadamente 100 quilômetros da sede da Universidade.

⁵¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwib1cP74a_fAhXBFZAKH-YIVCqkQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.bahianoticias.com.br%2Fnoticia%2F170118-porteiro-de-predio-da-ufrb-e-feito-refem-durante-arrombamento-de-caixa-eletronico.html&psig=AOvVaw2yLo_YIYGAXDrzFg4vgHq3&ust=1545441905799580>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Figura 16 – Mapa da Região com destaque para a cidade de Amargosa



Fonte: Google maps⁵²

A cidade de Amargosa, fundada em 1891, está situada no Vale do Jequiriçá, local de mata nativa, rios e fazendas e é habitada por aproximadamente 37 mil pessoas. A cidade está localizada numa região de altitude que varia de 230 a 980 m. A vegetação é formada por florestas secundárias e caatinga. A atividade econômica é baseada na agropecuária e em indústrias⁵³. Em termos de renda, o salário médio, conforme dados de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) era de 1,4 salários mínimos. Somente 9,2% da população total possui uma ocupação. Em torno de 46% dos domicílios recebem até meio salário mínimo mensal. Em relação à escolaridade, 96,8% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos frequentam a escola. Aproximadamente 0,4% da população possui formação em curso superior⁵⁴. A popu-

⁵² Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Centro+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+da+UFRB/@-13.0235422,-39.8494212,96122m/data=!3m1!1e3!4m8!1m2!2m1!1suniversidade+do+reconcavo+baiano+campus+amargosa!3m4!1s0x73fdd262a0a4f05:0x61d56ac49f8c340d!8m2!3d-13.0235422!4d-39.6137419?hl=pt-BR&authuser=0>>. Acesso em 10 dez. 2018.

⁵³ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Amargosa>>. Acesso em 10 dez. 2018.

⁵⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

lação originária era composta por índios Karirís que foram massacrados pelos colonizadores em meados do século XIX. Os habitantes do município são principalmente descendentes de italianos, espanhóis, portugueses e afrodescendentes⁵⁵.

Amargosa compõe, juntamente com outros vinte e três municípios, o Vale do Jequiriá. No município está a sede da Diretoria Regional de Educação (DIREC 29), que reúne e organiza, em âmbito estadual, a educação, de outros dez municípios. Em relação à educação superior, está instalado, desde 2006, o Centro de Formação de Professores da UFRB. É a partir desse cenário que a Universidade oferece três cursos, Física, Matemática e Pedagogia (UFRB, 2008).

O *Campus* de Amargosa se localiza na região central da cidade, na Av. Nestor de Melo Pita, 535 - Centro - Amargosa – BA, conforme mapa abaixo.

Figura 17 – Mapa da cidade de Amargosa



Fonte: Google maps⁵⁶

A seguir, apresentamos uma imagem da fachada do prédio do *Campus* Amargosa da UFRB.

Figura 18 – Imagem do Camps UFRB de Amargosa

⁵⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.google.com/maps/@-13.024345,-39.611159,836m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>>. Acesso em: 12 dez. 2018.



Fonte: Wikipedia⁵⁷

5.3.1 *O curso de Pedagogia*

O Curso de Pedagogia é ofertado no turno diurno desde 2006, com 40 vagas a cada processo seletivo da UFRB. Devido à demanda para a formação de professores na região, o Colegiado aprovou, em 2007, a criação do curso noturno de Pedagogia, para atender “parcela da população trabalhadora excluída do ingresso no ensino superior diurno” (UFRB, 2008, p. 7).

O curso tem como princípios a pesquisa e a práxis pedagógica concebidas como

eixos [...] 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).

⁵⁷ Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f8/UFRB.jpg>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

A proposta curricular do curso de Pedagogia do *Campus Amargosa*, resultado do diálogo dos membros do Colegiado de Pedagogia, se organiza em torno de três eixos: Básica, Efetiva e Eletiva. Ela é “composta por Unidades Temáticas a serem demandadas no processo formativo” (UFRB, 2008, p. 2).

O curso é organizado em torno de dois eixos, a saber, 1) Pesquisa, Novas Tecnologias e 2) Práxis Pedagógica. Isso por que a

formação do professor na contemporaneidade tem demandado um diferencial que perpassa o envolvimento da pesquisa como eixo do processo de ensino e aprendizagem na constituição das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura (UFRB, 2008, p. 2).

Ao dar ênfase à pesquisa, que perpassa todos os semestres do curso, se possibilita uma formação de profissionais comprometidos

com o questionamento de sua própria realidade e inconformado com os resultados que se apresentam em sua prática, portanto, um profissional que compreende a realidade em que vive e atua de modo a transformá-la. Além de constituir-se num processo formativo, a pesquisa atrela ao ensino a possibilidade de uma produção e sistematização coletiva do conhecimento através da vivência de processos de ação-reflexão-ação (UFRB, 2008, p. 3).

A pesquisa como atividade cotidiana do profissional da educação possibilita a formação de um docente autônomo que constrói alternativas para os problemas que enfrenta no seu trabalho (UFRB, 2008).

Em cada semestre, um docente é responsável pela articulação da pesquisa e por distribuir entre os docentes do semestre as orientações individuais/grupais. A carga horária da orientação será computada para todos os docentes inseridos no curso com o objetivo de “estimular e favorecer a inserção em práticas de pesquisa” (UFRB, 2008, p. 4). O docente articulador também deverá organizar coletivamente os colóquios de socialização dos resultados das pesquisas do período, bem como estimular a produção textual para publicação e apresentação em eventos acadêmicos.

Através da pesquisa como prática pedagógica, pretende-se criar espaços de reflexão sobre as práticas e representações docentes, bem como dos conteúdos do processo de ensino aprendizagem e a história e filosofia dos processos pedagógicos (UFRB, 2008).

A instituição das tecnologias educacionais, enquanto eixo de formação, visa articular as várias linguagens e instrumentos dos vários campos de saber que podem estar à serviço da educação, como

da Arte, da Corporeidade e Educação e das TICs tradicionais, tentando fundar inclusive uma outra racionalidade em torno da tecnologia como estruturante do fazer pedagógico (UFRB, 2008, p. 4).

O curso de Pedagogia da UFRB se fundamenta em uma base curricular que possui

o trabalho pedagógico como sentido da formação; a ênfase numa sólida formação teórica; a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social; o trabalho partilhado e coletivo através da docência compartilhada; o trabalho interdisciplinar; a articulação teoria-prática e a flexibilização curricular (UFRB, 2008, p. 4).

O curso oferece, a partir de 2009, 50 vagas em cada processo seletivo⁵⁸. A forma de ingresso no curso ocorre por meio da nota do ENEM e a seleção é realizada através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). 50% das vagas são preenchidas pelo sistema de cotas, Lei 12.711, de 2012 (UFRB, 2018).

O curso objetiva formar profissionais que atuarão na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos Normais em nível Médio e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que prevejam conhecimentos pedagógicos (UFRB, 2008).

Os egressos do curso poderão atuar ainda na

organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional (UFRB, 2008, p. 14).

O curso pretende oportunizar uma formação mais abrangente, contextualizada e com práticas educativas vinculadas ao cotidiano. Fals Borda (2014) sugere uma metodologia baseada numa visão holística e sistêmica com o intuito de produzir conhecimentos na e a partir da realidade e com as pessoas que constituem e constroem o seu espaço e o seu território.

A partir dessa caracterização do curso, analisaremos o currículo e sua organização no próximo momento.

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/ufrb-aumenta-oferta-de-vagas-em-cursos-noturnos/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

5.3.2 O currículo

O curso prevê a sua integralização em oito semestres. Nesse percurso, o desafio é formar profissionais a partir de uma “profunda [...] revisão tanto dos modelos formativos quanto das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente” (UFRB, 2008, p. 7).

O currículo busca dialogar com a realidade regional e conectar com o “mundo dos sujeitos, seus anseios, limites e potencialidades” (UFRB, 2008, p. 7), construindo caminhos e identidades profissionais que ultrapassam as exigências do mercado e produzindo conhecimentos que tencionam as realidades históricas (UFRB, 2008).

A partir de audiências públicas e diálogos com a comunidade acadêmica e local, representantes da Secretaria Municipal de Educação e de plenárias, foram definidos os quatro princípios básicos da proposta pedagógica do curso: a horizontalidade, a emancipação, o empoderamento e a transformação (UFRB, 2008).

Entre os objetivos decorrentes desses quatro princípios está o de “realizar um trabalho interdisciplinar que permita uma visão ampla de conhecimento e da educação” (UFRB, 2008, p. 10). Com esse objetivo, percebe-se a busca por uma epistemologia e metodologia outra, que pode superar a fragmentação do conhecimento. Pedro Demo afirma que esse conhecimento “é tomado como dinâmica disruptiva e rebelde, sempre em formação e revisão, não admitindo discurso último ou formato final” (DEMO, 2012, p. 6).

O trabalho interdisciplinar, segundo Japiassu, pode ser caracterizado como

o nível em que a colaboração entre diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas [...]. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades [...] fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem [...] (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A relação com a comunidade deve ser estabelecida por meio de um “trabalho partilhado e coletivo através da docência compartilhada” (UFRB, 2008, p. 10). Essa vinculação com a realidade sócio-política-cultural oportuniza uma formação que produz conhecimentos e “intervenção na realidade social” (UFRB, 2008, p. 10) através da pesquisa.

Os princípios curriculares estabelecidos não garantem, por si só, ações e práticas curriculares, mas requerem “componentes curriculares, atividades articuladores e projetos de docência compartilhada” (UFRB, 2008, p. 10). Por isso, busca-se “garantir uma flexibilidade curricular e estratégias de auto avaliação constantes em relação à proposta pedagógica” (UFRB, 2008, p. 10). A práxis decorrente dessa dinâmica curricular envolve o ensinar e o aprender e interação com elementos como: “valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e sobretudo, indivíduos e grupos sociais” (UFRB, 2008, p. 10).

O currículo é organizado em quarenta e quatro componentes curriculares distribuídos em oito semestres. Em todos os semestres estão previstos os componentes curriculares Estágio e Pesquisa. Em quase todos os semestres está previsto o componente Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A matriz curricular apresenta os seguintes componentes curriculares por semestre:

Tabela 9 – Componentes curriculares do Curso Noturno de Pedagogia do *Campus* Amargosa da UFRB

Semestre	Componente curricular	Créditos
1	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS BÁSICOS	4
	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	4
	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E POLÍTICAS PÚBLICAS	4
	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS ACADÊMICOS	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
	TICs	
	2	HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		4
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO		4
CONCEPÇÕES SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO		4
TRABALHO E EDUCAÇÃO		4
UNIDADE TEMÁTICA		3
ESTÁGIO		
PESQUISA		

3	ÉTICA E EDUCAÇÃO	4
	CURRÍCULO	4
	AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	4
	ENSINO E APRENDIZAGEM NA ED. INFANTIL ALFABETIZAÇÃO	5
	PRÁTICA REFLEXIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
	TICs	
4	HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4
	ASPECTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	4
	ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUA PORTUGUESA	5
	GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES ESCOLARES	4
	PRÁTICA REFLEXIVA NA ALFABETIZAÇÃO	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
5	DIDÁTICA	4
	ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	5
	ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS	5
	GESTÃO DO TRABALHO PED. EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	4
	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
	TICs	
6	EDUCAÇÃO ESTÉTICA	4
	ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	5
	ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	5
	EDUCAÇÃO ESPECIAL	4
	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO MONOGRÁFICO	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
	TICs	
7	ENSINO E APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	5
	PRÁTICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4

	EDUCAÇÃO POPULAR	4
	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO MONOGRÁFICO	4
	PRÁTICA REFLEXIVA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	4
	UNIDADE TEMÁTICA	3
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
8	ENSINO E APRENDIZAGEM DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS	5
	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA DE MATÉRIAS PEDAGÓGICAS	4
	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	4
	PRÁTICA REFLEXIVA NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4
	TRABALHO MONOGRÁFICO	1
	ESTÁGIO	
	PESQUISA	
	TICs	

Fonte: adaptado pelo autor

Além desses componentes, estão previstos mais quatro componentes curriculares que serão ofertados no eixo Unidades Temáticas do quadro acima. No entanto, essas unidades temáticas não estão fechadas, pois, de acordo com a caminhada do curso, outras demandas podem ser construídas. São eles:

Tabela 10 – Componentes do eixo Unidades Temáticas

Nome	Créditos
EDUCAÇÃO E AFRICANIDADES	3
EDUCAÇÃO NO CAMPO	3
EDUCAÇÃO INDÍGENA	3
EDUCAÇÃO ESPECIAL: LIBRAS	3

Fonte: Adaptado pelo autor.

Ao analisar a matriz curricular, percebemos uma intencionalidade de estabelecer uma relação mais próxima com a realidade por meio da docência compartilhada, dos estágios e da pesquisa. Os estágios são oportunidades de inserção na realidade concreta na qual a teoria e a prática dialogam com os sujeitos em formação.

A pesquisa busca transcender os limites controláveis da produção do conhecimento. O aprofundamento de temas emergentes das inserções no cotidiano educativo deve provocar olhares outros sobre os saberes e práticas socioculturais com vistas à transformação da realidade. A pesquisa não deve ser individualizada e desvinculada da realidade, mas coletiva e enraizada nas relações comunitárias que produzem vida em suas inúmeras formas de expressão e manifestação. Castro-Gómez; Grosfoguel (2007), ao abordar a decolonialidade, afirmam que a pesquisa precisa entrar em diálogo com outros conhecimentos e saberes não-ocidentais. Esses conhecimentos são produzidos nas comunidades, nas rodas de diálogo. É nesse contexto que a pesquisa pode superar o cartesianismo científico hegemônico da universidade ocidentalizada.

A inserção de Unidades Temáticas, além das previstas na legislação vigente e mencionadas acima, oportuniza uma maior flexibilidade e não previsibilidade do percurso formativo. Também há uma possibilidade de constante atualização dos saberes e práticas pedagógicas que são chancelados pelo colegiado de curso. As Unidades Temáticas são invenções que materializam a superação da fragmentação curricular colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

O currículo é organizado de forma tradicional, colonial, cuja trajetória formativa pode ser controlada nos diferentes tempos disciplinares distribuídos em oito semestres. Há uma previsão do conhecimento a ser acessado e reproduzido nos diversos componentes elencados na matriz curricular. Os movimentos híbridos de construção do currículo são inerentes ao processo de criação de propostas decoloniais. Castro-Gómez (2007), ao analisar a estrutura das instituições de ensino, percebe que a maioria funciona como faculdade, com departamentos e programas nos quais se refugiam as epistemologias. Consequentemente, as disciplinas estão atreladas às faculdades e raramente um docente pode se mover de um departamento a outro.

A oferta noturna do curso contribui para a inclusão de uma população trabalhadora no ensino superior e na formação docente numa instituição pública que oferece uma educação gratuita e que conta com uma estrutura para atender a demanda local e regional. Uma educação decolonial parte do contexto existencial e vivencial, histórico-cultural no qual a instituição formadora está inserida. Mas sem realizar o giro decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), o processo formativo se manterá dentro dos padrões do sistema-mundo colonial. O currículo deve estar imbricado

com a vida e o trabalho de forma a oportunizar uma formação enraizada e transformadora. Se o currículo não estabelece vínculos com os participantes do processo formativo, os conhecimentos serão estranhos e descontextualizados e desestimularão o envolvimento e engajamento de cada pessoa no percurso formativo.

A perspectiva decolonial pode ser percebida nos estágios e nas diferentes etapas da pesquisa que buscam dialogar com a realidade local, com os diferentes sujeitos sociais, históricos e culturais que fazem parte do contexto regional de Amargosa. Mignolo (2003), ao refletir sobre as histórias locais, aponta para os interesses e as utopias do espaço vivencial. Os pensamentos subalternos, as cosmovisões subjogadas pela epistemologia colonial necessitam ser revisitados, investigados, retomados a fim de dar vida à história e às experiências apagadas no decorrer do processo de implantação do sistema-mundo colonial.

As unidades temáticas que foram indicadas atendem aos dispositivos legais da educação brasileira e buscam abrir espaços de reflexão sobre temas que tensionam a colonialidade. Os estudos sobre as africanidades, o campo e as questões indígenas, à medida que dialogam de forma interdisciplinar com os demais conhecimentos contemplados no currículo, superam o paradigma científico moderno e incorporam conhecimentos outros, relacionados à história e às práticas sociais de uma população que vive numa região com baixa renda.

O currículo atende aos dispositivos legais para a formação em Pedagogia e, simultaneamente, propõe uma metodologia ativa, reflexiva, participativa e disruptiva através das atividades práticas desenvolvidas no decorrer do curso. Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta (1998) apontam para a emergência de uma nova prática, de um novo sujeito, de uma nova teoria sem disciplinas no interstício das disciplinas acadêmicas, da crítica filosófica à metafísica ou à teoria literária e cultura contemporânea que perpassa a história. Há algo de novo nos movimentos decoloniais que se constitui por entre os marcos legais e fronteiriços das disciplinas cartesianas colonizantes das mentes e corpos à medida que metodologias participativas, dialógicas e ativas passam a fazer parte dos processos formativos.

A ênfase numa formação atrelada ao cotidiano, com estágios e pesquisas, numa metodologia interdisciplinar, busca superar o modelo idealista de formação docente colonial. A presença constante dos estudantes nos diferentes espaços educativos provoca reflexões e a necessária curiosidade epistêmica para compreender e intervir de forma transformadora na complexa realidade das relações humanas numa

sociedade capitalista que ensina o ser humano a ser individual e global sem a necessária vinculação com as pessoas e a realidade local. Para Mignolo (2014), a superação do pensamento colonial inicia com o pensamento sobre a nossa condição. Para ele,

Para derrubar a geografia do raciocínio moderno, o método e o tópico, a observação e a descrição, o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer etc, é fundamental tomar consciência de que não se pode observar de fora o padrão colonial de poder: todos estamos inseridos nele (MIGNOLO, 2014, p. 63).

A inserção dos estudantes e a sua vinculação transformadora da realidade produzem decolonialidades. Castro-Gómez (2007, p. 88) afirma que

O diálogo de saberes só é possível através da decolonização do conhecimento e da decolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento. Decolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar do qual se produz esse conhecimento.

Portanto, o diálogo decolonizador implica estar no lugar onde se produz o conhecimento, nas relações cotidianas entre as pessoas que se organizam a partir do trabalho e dos espaços coletivos de manutenção da vida nas suas diferentes e múltiplas formas de expressão e manifestação. O convívio e as aprendizagens com lideranças e com as pessoas que diariamente criam a vida por meio de práticas que rompem e superam a colonialidade torna a formação docente mais comprometida com a superação do pensamento colonial. No contexto de pobreza e miséria, a decolonialidade é uma esperança e um desafio, pois a colonialidade do poder, ser e saber está impregnada na vida de cada ser vivente. É nesse contexto que a formação docente emerge como fundamento, princípio, método e horizonte decolonial.

No próximo capítulo, buscaremos analisar a proposta de formação no Curso de Pedagogia no *Campus* Bento Gonçalves do IFRS.

6 A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA – O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFRS – CAMPUS BENTO GONÇALVES

Neste capítulo, analisaremos aspectos do processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS. Seguiremos a estrutura padrão de apresentação do PPC do IFRS. Essa escolha está relacionada com a dinâmica de trabalho desenvolvido pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Do PPC, analisaremos os fundamentos pedagógicos e o currículo.

6.1 O processo de construção do PPC

O objetivo deste capítulo é analisar aspectos do processo de construção do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A escolha por este curso deve-se ao fato de o autor desta tese ser integrante do corpo docente e ter participado do processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), protagonizado pelo seu NDE, no decorrer do segundo semestre de 2017 e durante o ano de 2018. O Projeto está em fase de aprovação pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFRS.

Como visto anteriormente, o curso de Pedagogia foi implantado no *Campus* por meio do Programa de Formação de Professores (PARFOR), em 2010. Em 2015, foi criado o curso regular que, em 2018, passou a contar com quatro turmas em formação, com ingresso anual, no segundo semestre.

O curso de formação docente é definido a partir das Diretrizes Nacionais para a formação de professores e segue as políticas públicas orientadas pelo Ministério da Educação e por suas diferentes instâncias consultivas e normativas, como o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com base nas percepções, experiências e reflexões dos docentes e discentes no decorrer do curso e impulsionados pela exigência expressa na Resolução CNE/CP nº 2/2015 que fixa um prazo para a reformulação dos PPCs dos cursos, tornou-se necessária a revisão e atualização do PPC. O prazo para a apresentação do PPC, conforme CNE, inicialmente previsto para 2015, foi prorrogado para julho de 2019 (CNE, 2018).

Cabe ao NDE, conforme Regulamento dos Núcleos Docentes Estruturantes, “V - propor atualização, sempre que necessário, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ao Colegiado do Curso” (IFRS, Resolução 37/2018). O NDE é constituído por docentes do quadro permanente do *Campus* Bento Gonçalves. No caso, os integrantes são servidores com regime de trabalho de dedicação exclusiva. O órgão é composto por três docentes com formação em nível de doutorado, um com mestrado e dois doutorandos, sendo duas mulheres e quatro homens. No decorrer do processo, em dezembro, houve a troca de dois docentes em decorrência de uma transferência de *Campus* e outra de gravidez. Assim sendo, oito docentes contribuíram diretamente com o processo de construção do PPC, além de dois encontros com os docentes e o colegiado e encontro com os estudantes do curso.

O cronograma de trabalho previu encontros quinzenais, de duas horas e, eventualmente, de encontros com quatro horas de duração. Entre os encontros, os participantes eram incumbidos de tarefas preparatórias para serem debatidas na reunião seguinte com vistas a acelerar o processo. O grupo se organizou para a busca coletiva por um projeto pedagógico mais dinâmico e atualizado, com nova organização curricular. A seguir, refletiremos sobre os fundamentos pedagógicos do PPC.

6.1.1 Os fundamentos pedagógicos

No mês de agosto de 2017, o NDE iniciou o processo de construção de uma nova proposta curricular para o curso. Inicialmente foi realizada uma reunião com os docentes do curso para, entre outros assuntos, iniciar as reflexões sobre o currículo e a indicação de docentes que irão compor o grupo que irá realizar a tarefa. Devido ao prazo exíguo, o trabalho foi realizado através de encontros semanais ou quinzenais, nas quartas e sexta-feiras, em datas previamente combinadas entre os integrantes.

Antes de iniciar o processo de elaboração do PPC e dos encontros sistemáticos de trabalho, a coordenação do NDE encaminhou um e-mail com um artigo de Santiago Castro-Gómez (2007), “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” como forma de sensibilização para o trabalho a ser realizado pelo Núcleo. Nesse artigo, o autor reflete sobre a colonialidade do poder, ser e saber presentes na Universidade. Nela há novos paradigmas de pensamento e organização

que contribuem para romper com a ciência moderna/colonial com seus processos de fragmentação do conhecimento para compreender a realidade, como se fosse o ponto zero da observação científica. Mas a Universidade, através do diálogo transdisciplinar e transcultural, busca incluir outras lógicas e epistemes excluídas do mapa moderno.

No primeiro encontro do NDE⁵⁹, no dia 6 de setembro de 2017, os participantes expuseram suas expectativas em relação ao PPC. Neste encontro apontou—se para a dimensão interdisciplinar, com metodologias ativas e disruptivas, inovações curriculares oriundas do contexto latino-americano. Essas dimensões apontam para um projeto de formação contextualizada, com a participação dos sujeitos históricos que atuam na história e produzem cultura a partir do diálogo (IFRS, 2018).

No dia 27 de setembro, os Direitos Humanos foi um tema que desencadeou uma reflexão mais demorada. O P 6 questionou: “como é essa questão do direito humano, a questão do racismo presente na nossa cultura, como vai ser trabalhada por nós? É um desafio bastante grande considerando esse contexto”. Para P 1,

há duas maneiras [...] de abordar: há uma maneira, mais militante, que a gente fecha a porta para o diálogo. Onde comecei a encontrar possibilidade de diálogo, trabalhando a categoria de dignidade humana. Ali eu consegui achar ponto de encontro porque tem aluno que inclusive defende a separação do sul e a gente consegue dialogar, claro, uso o círculo, [...] ter subterfúgio para o cara ter tempo para passar a raiva até chegar a palavra a ele e eu também. A gente não briga. Dá um tempo assim. Porque todos estes temas que a gente tem um cuidado, um exercício nosso de diálogo, não num tão acusatório. [...] pressuposto de que todas as pessoas aqui são racistas, partir do pressuposto de que a pessoa estando aqui, por que isso é um equívoco da nossa parte. [...] porque a gente não conhece os movimentos migratórios que se estabeleceram para virem para cá, caiu todo mundo de paraquedas aqui? [...] porque a gente vem com o pacote da UFRGS, com o pacote da universidade na cabeça da gente, com as coisas que nós transitamos e não a partir de.

Essa reflexão corrobora com a dialogicidade necessária para uma educação outra na qual as diferentes experiências de vida, a diversidade cultural presente na realidade, a dimensão humana, o cuidado, são fundamentos de um processo educativo decolonial. Também denuncia a formação colonial na universidade e dos contextos nos quais os educadores transitam e experienciam a vida. A dimensão do diálogo,

⁵⁹ Os relatos a seguir são extraídos das reuniões do NDE realizadas no período de agosto de 2017 a março de 2018 relacionadas ao PPC, com base nos áudios gravados e no PPC construído. Os participantes serão identificados como: P 1, P 2, P 3, P 4, P 5 e P 6, P 7 e P 8.

cuidadoso, a partir da dignidade humana, torna as relações menos violentas, impositivas e contribuem para o estabelecimento de relações de aprendizagem a partir dos contextos vivenciais dos sujeitos participantes da formação. Os docentes, por não conhecerem a realidade, acabam reproduzindo os preconceitos raciais presentes na sociedade colonial. P1, no dia 11 de outubro, relatou que os estudantes manifestam suas preocupações com o discurso docente preconceituoso:

- professor, vocês partem do pressuposto que a gente é racista, machista.
- Eu não parto, tu não me conheces.
- Não, mas eu tive outras disciplinas sobre isso.

O referido docente conclui: “Porque a gente vem com a carga da nossa da militância, natural, mas como docente, a gente precisa pensar isso com calma, pensar numa outra abordagem”. P 2 complementa afirmando: “vai dar um afastamento ao invés de aproximar”.

Esses aspectos apontam para uma metodologia outra, horizontal, dialógica, participativa, que supera as relações de poder, saber e ser coloniais que colocam o docente como o centro do processo educativo. A concepção metodológica e científica cartesiana fundamenta uma prática pedagógica bancária, autoritária que delimita o lugar e o olhar docente sobre o discente, um ignóbil, ser desprovido de conhecimento, uma tábua rasa. O espaço de formação, sob o olhar decolonial, se torna importante à medida que é composto por seres em movimento, que se inter-relacionam, compartilham suas experiências e conhecimentos com vistas à transformação pessoal, coletiva e social.

O contexto no qual o curso está inserido deve ser considerado para a elaboração do projeto de curso. Essa dimensão foi tema de reflexão na reunião dos dias 6 e 27 de setembro, e 4 e 11 de outubro.

O turno de oferta do curso foi tema da reunião do dia 6 de setembro. Atualmente o curso é noturno. O tensionamento sobre o turno provocou reflexões como: “Se fosse diurno, o curso não garantiria a participação das classes populares? Sempre me questiono se a gente não está caindo num mito”, questiona o P 1. Esse turno aumentaria a exclusão? “, complementa o mesmo participante. Para o P 3, na turma que ingressou no segundo semestre de 2017,

umas cinco meninas, de 17, 18 anos, recém-saídas do Ensino Médio, público, acho que esse público aumentaria se fosse diurno por que é um público local, [...] e diminuiria um pouco o universo das outras cidades, diminuiria a idade,

[...] a cota, 50 % das vagas estariam garantidas, tem que ser para quem fez escola pública. Só que esse que vem da escola pública é esse recém-saído, com algumas exceções, se a gente tem como conceito de classe popular esse cara que está saindo, que tem uma família que consegue morar aqui, mas não rico, de trabalhadores, mudaria um pouquinho o perfil.

A falta de dados objetivos sobre a realidade do curso e da região tornou-se uma dificuldade para pensar numa proposta diurna de curso. Para o P 6,

não tem nenhum dado estatístico que diga qualquer coisa sobre a oferta diurna ou noturna. Nós temos uma realidade que 90% do pessoal que está no curso de Pedagogia trabalha.

O grupo decidiu manter a oferta noturna do curso para atender a uma demanda social da classe trabalhadora regional de onde o corpo estudantil é proveniente. A troca de turno traria mais dificuldades, porque, segundo a P 2,

Tem localidades em que o ônibus sai ou às seis da manhã ou às dez. [...]. É uma cidade que não tem nenhuma ocupação noturna. Ou seja, ou você trabalha de manhã e de tarde ou você vai ter um trabalho de quatro horas que as escolas não contratam. Mesmo à noite, é um ou outro restaurante só que atende. Aí você pensa na empregabilidade. De que forma você pode segurar o cara quatro anos num curso de manhã?

Os processos de reinvenção são afetados pela realidade dos estudantes. Para o P 1, afirma que

é preciso articular as estratégias, por exemplo, se tu fosse acompanhar a intervenção do aluno lá, se a gente tivesse algo assim, vocês vêm aqui e nós vamos lá. Essa realidade impacta no processo de intervenção nas escolas. Mas a gente não consegue. Nossos tempos são outros.

Para um dos integrantes, na reunião do dia 4 de outubro de 2017, retomando aspectos da reunião de seis de setembro, o PPC deve “trazer a perspectiva decolonial e estudar inovações na formação docente” (P 1).

Para direcionar o curso para essa perspectiva, é necessário analisar a sociedade na qual o curso está inserido. P 2, ao caracterizar a sociedade na qual a instituição está inserida, afirmou que a mesma se sustenta no “amor ao trabalho, à valorização das experiências [...]”. O mesmo participante defende que “o caminho é trazer a escola para dentro do curso” (P 2). Para isso, a parceria com as redes e sistemas é um desafio a ser trabalhado. Para P 1, “A engrenagem nunca vai ser perfeita, é fato, mas a gente precisa pensar nas estratégias” [com vistas à práxis].

O ato educativo decolonial prima pelo contexto, pelas relações entre os seres humanos e o ambiente. O desconhecimento da realidade traz como consequência uma educação descontextualizada, superficial, que tenta encontrar ganchos para se conectar e estabelecer um monólogo sobre o passado, o presente e o futuro. A preocupação com os estudantes e seus contextos é um indicativo para superar a distância entre o conhecimento acadêmico e a vida que pulsa nos diferentes movimentos socioculturais nos quais os discentes estão inseridos. A inserção na realidade, no mundo dos acadêmicos deve ser motivada pela práxis.

Para o P 3, ao se referir à práxis, compreende que ela é

como condutora da organização dos componentes [...] na práxis na qual os componentes foram planejados, [...] que dialoga com a realidade social, seria com a rede, com outros atores [...] nós estamos descobrindo isso aí ainda.

A compreensão de que o projeto não abarca todas as possibilidades de ação, intervenção e transformação, é um aspecto relevante numa proposta decolonial. A não previsibilidade de todo o percurso a ser trilhado na formação é um ato audacioso de superação do pensamento colonial. De acordo com o PDI (IFRS, 2018, p. 127), a práxis está relacionada com o trabalho que “possibilita a manutenção da espécie e o liberta das suas necessidades”. A experiência do trabalho cria e recria o cotidiano com base na liberdade emancipadora (IFRS, 2018). O P 1 acrescenta que é preciso

[...] criar estratégias, que os alunos tenham vivência escolar ao longo do curso mesmo. Agora vivência não é só a docência, é estratégias de observação participante, de alguns estágios, parcerias, a gente vai ter que inventar isso. A diretriz joga a prática durante todo o curso, mas ela não estabelece estratégia”.

Para o P 1, a práxis tem a ver com o “como esse sujeito transita na escola, se encharca da escola, não nessa coisa, eu vou lá e observo”. Essa inserção, encharcamento da escola, está relacionado com a perspectiva decolonial à medida que requer não somente um contato com a realidade, mas uma inserção transformadora, comprometida dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

O perfil dos acadêmicos do curso entrou na reflexão e se constatou que “95% dos estudantes estão na escola durante o dia” (P 3), exercendo atividades de monitoria na educação infantil e anos iniciais. Para P (3), isso possibilita que o “curso seja mais audacioso na sua proposta”.

Atualmente, os discentes iniciam seu contato mais intenso a partir do componente curricular Prática Docente na Educação Infantil, quando

começa de fato o trabalho mais demorado dentro da escola. Depois vem o estágio que implica de fato entrar na ação. No acompanhamento do estágio, percebo que o processo deveria ter começado bem antes. Por que o pessoal [os estagiários] tem dificuldades e isso tem a ver com a [...] de intervenção, de como agir, quem tem dificuldades é quem não está na escola. A dificuldade de montagem de proposta é mais forte para quem não tem essa vinculação com a escola. Esse pessoal que faz um trabalho, um subtrabalho, na verdade, na escola, querendo ou não, eles têm uma visão, poxa, a professora fez assim, ela faz assim, reproduzem um modelo, mas tem uma ideia. Agora quem não tem, não está nesta perspectiva, sofre mais, a dificuldade é bem maior (P 6).

A práxis deve envolver todo o curso a partir de uma dinâmica interdisciplinar e articulada com o cotidiano escolar com o intuito de capacitar os discentes para a transformação e não somente para a inserção na realidade. Isso torna-se perceptível na proposta de ensino, construída na reunião do dia 27 de setembro, que “se constitui no entrelaçamento com a realidade local e reconhece a diversidade nacional e a autonomia pedagógica como planos situados, axiológicos e formativos”.

No dia 4 de outubro, ao se refletir sobre a formação docente, os integrantes do NDE concluíram que a mesma ocorre

a partir de si próprio se consolida através da autopercepção e da percepção do outro, da inserção ativa nas demandas do tempo e espaço, do exercício fundamental da liberdade e da criticidade, buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas (PPC, 2018, p. 22-23).

P 2, ao se referir ao egresso do curso, espera que ele “tenha um conhecimento sobre a realidade local, sobre as dimensões culturais, na linguística”. Uma educação decolonial deve vincular os processos formativos com a realidade, com a vida das pessoas, com as culturas que constituem o contexto. A formação enraizada na realidade pode superar o pensamento colonial que reproduz uma visão de mundo fragmentada e descontextualizada da vida.

A concepção de avaliação é um aspecto fundamental na construção de uma proposta pedagógica que supere a prática colonial. P 1 reflete sobre o tema, dizendo que

A gente ainda faz prova, desculpe [...], quando a gente fala de nós, de avaliação formativa, processual, dialógica, emancipatória, e aí o cara me olha e diz, eu já passei por isso [...] mas isso o senhor não faz, né. Eu tinha uma

perspectiva e eu não conseguia materializar. A gente não faz isso perfeitamente. Esse tema da concepção vai ter que estar muito bem amarrado nos componentes, vai ter que ter um *delay* entre aprovação e prática, de uma aprovação ou de um caminho de processos formativos coletivos, de troca.

A avaliação, na proposta do PPC, é definida como “um processo contínuo, considerando o percurso dos estudantes, valorizando sua progressão e a busca de estratégias de superação de suas dificuldades” (IFRS, 2018, p. 83). Nesse processo, os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos. A avaliação qualitativa

compreende, além da apropriação de conhecimentos (avaliação quantitativa), o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo formativo, visando ao aprofundamento de saberes e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos estudantes (IFRS, 2018, p. 83).

A avaliação em cada componente curricular deve contemplar, segundo a proposta de PPC do curso, a interdisciplinaridade. Em cada ementa dos componentes curriculares consta a seguinte redação: “De acordo com o enfoque interdisciplinar do projeto pedagógico do curso, o planejamento e a avaliação serão articulados com os demais componentes curriculares do semestre” (IFRS, 2018, p. 29). Essa articulação objetiva

garantir o diálogo constante dos docentes para que a interdisciplinaridade ganhe contornos práticos no dia a dia do planejamento e na avaliação dos componentes curriculares do curso. O desafio é superar as experiências isoladas e tornar a interdisciplinaridade uma prática institucionalizada (IFRS, 2018, p. 29).

A busca por uma formação outra não se dá de forma pacífica e fácil. Ela requer superação das estruturas coloniais que representam o status quo estabelecido. As dificuldades de tempo dos estudantes, a limitação do número de docentes, as distâncias geográficas, a metodologia e a avaliação são alguns desafios que requerem mais articulação e ousadia. O mundo do trabalho no sistema capitalista não prevê um tempo para a formação, para o aprofundamento, sem a necessidade de ter uma ocupação remunerada para a subsistência para a classe trabalhadora. As políticas de inclusão, manutenção e êxito não garantem a formação se elas não vierem acompanhadas de uma rede de apoio comunitário. De acordo com o PDI, o IFRS possui, como um dos

pontos fortes, a política de permanência de estudantes através de ações como a assistência estudantil, políticas de diversidade e atuação de núcleos⁶⁰ (IFRS, 2018). Ao analisar a experiência da comunidade Ixil, na Guatemala, a preocupação está direcionada para a formação de seres humanos inseridos no mundo, numa práxis formativa dialógica que envolve a comunidade. No mundo capitalista, a ênfase é o indivíduo e suas necessidades, sem a presença de uma comunidade que acompanha e se envolve com o processo formativo.

6.1.2 A definição dos componentes curriculares

Em relação ao currículo, nas reuniões dos dias 4, 11, 18 e 26 de outubro e 01 e 4, 11 e 29 de novembro, foram debatidos e elaborados, além dos elementos de caracterização, histórico e fundamentos da educação, os componentes curriculares do curso.

No dia 26 de outubro, foi sugerido pelo P 6, a inserção de um componente introdutório para “discutir o que é esse curso de Pedagogia, para que a gente faz Pedagogia, essa questão mais introdutória à área de conhecimento na qual a gente trabalha”. O P 1 propôs denominar esse componente de Introdução à Pedagogia.

Com o intuito de estudar os aspectos históricos da educação, foi proposto o componente História da Educação Latinoamericana que, segundo P 6, visa “focar mais no nosso contexto, a gente tem muito mais a História europeia, e ela diz pouco para [...] história nossa. Teria que dialogar sim com essa, mas numa perspectiva mais para cá”. De acordo com P 1, “em outro momento pode ter História da Educação ou Pensamento Pedagógico latino-americano”. P 3 propõe manter História da Educação, mas

dando ênfase na ementa para que a gente vai se debruçar [...] o que acontece hoje é de não olhar para a América Latina. Nós estamos tentando introduzir uma mediação, garantindo que na ementa a História da Educação Latinoamericana vai ser [...] objeto tanto quanto a história ocidental.

⁶⁰ Os Núcleos organizados nos *campi* do IFRS são: Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estudos de Gênero e Sexualidade (NPEGS) e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE).

O componente curricular Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação foi apresentado para estudar a Sociologia e a Filosofia em conjunto, de forma interdisciplinar, com carga horária de 60 horas. Atualmente cada uma das áreas é um componente com 30 horas.

O componente Análise do Texto Acadêmico objetiva a revisão básica da Língua Portuguesa. Para P 2,

essa a gente não teria tanta mobilidade, [...] é uma questão prática de aproveitamento. A gente recebe muitos estudantes de outras instituições e que pedem o aproveitamento. A gente mais ou menos aproxima com as outras instituições e todos os cursos tem a mesma ementa.

Após esse momento, o grupo decidiu pela apresentação de toda a proposta de currículo que fora elaborada pela coordenação juntamente com alguns docentes do curso para, após, fazer a análise. Diante dessa opção metodológica, foram apresentados os componentes curriculares sugeridos:

Tabela 11 – 1ª Proposta curricular

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA;
PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM EDUCAÇÃO;
INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS I E II;
AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO;
TEORIAS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS;
ANTROPOLOGIA E ÉTICA;
EDUCAÇÃO DISRUPTIVA;
EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO;
EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMÉRICA LATINA;
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO;
HISTÓRIA GERAL;
ENSINO DA HISTÓRIA LATINO-AMERICANA;
ELETIVA I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA;
ELETIVA II – HISTÓRIA DA CULTURA AFRO E INDÍGENA;
ELETIVA III – GESTÃO DEMOCRÁTICA;
LIBRAS;
PEDAGOGIA DECOLONIAL;
LITERATURA INFANTO-JUVENIL;
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS;
ENSINO DA HISTÓRIA LATINO-AMERICANA;
SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DE INTRODUÇÃO AO TCC I E II;
GÊNERO, RAÇA E DIVERSIDADE;
OPTATIVAS: ANDRAGOGIA, GESTÃO ESCOLAR, LUDICIDADE, EDUCAÇÃO POPULAR;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE MATEMÁTICA I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA DIVERSIDADE I E II;

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E RECREAÇÃO;
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL;
PRÁTICA DOCENTE NA EJA;
PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS;
SEMINÁRIO I: MULTICULTURALISMO E SOCIEDADES;
SEMINÁRIO II: INFÂNCIA, JUVENTUDES E VIDA ADULTA;
SEMINÁRIO III: PRÁTICAS EDUCATIVAS;
SEMINÁRIO IV: TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE;
SEMINÁRIO V – MAGISTÉRIO DO ENSINO MÉDIO;
SEMINÁRIO VI – GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES;
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – EDUCAÇÃO INFANTIL;
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL;
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – GESTÃO ESCOLAR.

Fonte: Adaptado pelo autor.

A partir desta proposta, P 1 afirma que “não conseguiremos ser tão fiel ao currículo anterior e isso vai bater nas disciplinas dos outros cursos em algum momento. Temos que achar o caminho do meio aí para equilibrar as coisas”. Essa questão é relevante por haver a compreensão de que os cursos devem atuar de forma mais conjunta na formação docente. Em 2016, ocorreu uma série de encontros denominados Diálogos das Licenciaturas, que reunia docentes das licenciaturas do *Campus* para dialogar sobre a formação docente. Para P 6,

por mais que a gente tenha tentado provocar alguma perspectiva de mexer na proposta de currículo, mesmo que nem tenha entrado essa discussão propriamente dita, a gente não conseguiu avançar nada. Aquele Diálogo das Licenciaturas, ele não conseguiu dar conta daquilo que estava proposto que era [...] vamos pensar melhor a formação docente. Nós não conseguimos avançar.

A preocupação em relação aos outros cursos emerge a partir dos movimentos de mudança curricular em componentes pedagógicos que são ofertados nas outras licenciaturas. Nos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Letras docentes da Pedagogia ministram componentes curriculares pedagógicos. P 2 questiona se há intenção de mexer nos currículos dos outros cursos e comenta que

se a gente tentar fazer um movimento de novo, só em função de mudar as ementas ou o currículo dos cursos, não vai fazer nada de novo. [...] O resgate dos Diálogos das Licenciaturas deveria ser um processo permanente, que era a intenção, porque aí, aos poucos a gente vai conseguindo quebrar algumas questões.

A forma de organização do trabalho docente foi refletida por P 1 ao constatar que “cada um vive na sua, no seu recanto. Denota dessa afirmação que não há um

trabalho articulado e organizado com vistas a uma formação docente. A dimensão interdisciplinar, o diálogo entre as áreas de conhecimento não está assegurado na organização do trabalho docente. Os horários de trabalho docente são organizados com vistas ao ensino em sala de aula. Essa prática é característica de um pensamento educacional colonial institucionalizado, que enfatiza o ensino individual, por componente curricular e seu respectivo docente.

A proposta curricular em construção pode desencadear um outro olhar por parte das outras licenciaturas do *Campus*. Para P 6,

Nós vamos trabalhar os componentes pedagógicos nos cursos da Física e da Matemática, [...] agora, o meu tensionamento é no sentido que daqui a pouco os outros cursos olhem para o nosso curso e percebam que eles também podem mexer em alguma coisa. [...] talvez a gente esteja sendo um pouco protagonista no sentido de provocar essa reflexão que não aconteceu no momento que era para ter acontecido [...]. E vai ter diálogo com as outras licenciaturas naqueles componentes que são de certa forma comuns. Nós vamos ter Didática, História, Sociologia, eles vão ter uma série de coisas que vão entrar de alguma forma em diálogo com as outras áreas de conhecimento.

O diálogo entre os cursos de formação docente pode ser uma alternativa para superar a fragmentação do conhecimento que predomina no mundo acadêmico colonial, conforme Castro-Gómez (2007). A superação do modelo cartesiano passa pela articulação e organização do trabalho docente, mas ela não ocorre de forma automática e natural. Ela deve ser provocada com base em fundamentos epistemológicos e metodológicos outros, decoloniais. Além disso, a participação dos docentes na construção e na execução do projeto é um princípio democrático fundamental para a consolidação de uma formação outra, disruptiva, apesar das limitações estruturais e de formação docente cuja base está enraizada no pensamento colonial.

Há limitações legais que precisam ser observadas na construção do currículo. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015), o curso deve ter 3200 horas divididas em 400 horas de prática, 400 horas de estágio, 2200 horas para os Núcleos 1 (formação geral) e 2 (de aprofundamento) e 200 horas de atividades teórico-práticas.

Uma preocupação apresentada por P 2 refere-se à pesquisa. “Como ficam as dimensões da pesquisa nesta proposta? [...] Seriam os seminários de orientação? É isso?” Para P 6, “penso é que esses seminários [...] sejam de alguma forma os espaços de elaboração de escrita. Os ensaios aconteçam nos seminários”. Essa preocupação, segundo P 2, está vinculada com o final do curso, “porque acaba acumulando

muitas disciplinas no último semestre, tem o tcc e mais uma carrada de disciplinas para fazer”. Para P 1, é importante pensar mais no final, no TCC.

Daqui a pouco a gente pode ter disciplinas de apoio [...] disciplinas mais articuladas no sentido de, olha, [...] Esses componentes estão relacionados a conteúdos que eles precisam ter nesse momento da formação deles, que retoma alguma coisa.

Ao analisar o perfil dos estudantes e as dificuldades com o trabalho de conclusão de curso, P 1 questiona: “O que impede de em algum momento ter um componente de leitura dirigida? [...] aí tu colocas uma bibliografia para atender a burocracia, mas ali tu agregas a orientação. Aquela que o sujeito vai precisar”. P 2 expressa sua concordância com a proposta: “eu acho super, super importante”.

Na análise da proposta de componentes apresentada pela coordenação do curso, P 2 questiona se não haverá mais metodologia de arte. “A arte é fundamental para não ficar só no desenho na escola”. P 6 sugere que o componente seja inserido no currículo. O grupo concordou em acrescentar Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-Educação I e II.

As tecnologias da educação eram estudadas no componente curricular “Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação”. P 6 sugere “Mídias, Tecnologias e Educação’ [...] no sentido de, de fato, atrelar as discussões das mídias e das tecnologias à educação. Não no sentido de fazer uma formação [...] para que a gente não fique restrito a, por exemplo, como faço um *power point*, como acesso a um e-mail [...] não no sentido instrumental”.

O P 2 informa que trabalha as suas aulas no laboratório de informática e “é impressionante, tem aluno que não tem e-mail [...] eles têm dificuldades mesmo”. P 6 complementa que “nas escolas, no uso das tecnologias, as crianças não sabem mexer, nem os professores. Sabem mexer no celular, mas não sabem mexer nos equipamentos”. P 2 sugere que seja convidado algum docente da área da informática para contribuir, pois há vários programas nos laboratórios, “mas não tem nada para os anos iniciais. Tem tanta coisa na área da alfabetização. [...] Mas a gente não pode instalar nada lá”. Para P 5, “uma tecnologia pode ser [...] um giz, um quadro, uma mídia pode ser um jornal, [...] não podemos instrumentalizar”. Essa é uma área, segundo P 2, “muito adequada para uma docência compartilhada. Um colega da educação, um colega da informática”.

A proposta final do currículo do curso que foi apresentada para o Colegiado e docentes que atuam no curso, no dia 30 de novembro de 2017 é composta pelos seguintes componentes:

Tabela 12 – 2ª Proposta curricular

INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA;
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I E II OU FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO OU FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO;
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL;
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II;
TEORIAS DE CURRÍCULO;
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS;
LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR;
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO;
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE;
PROJETO INTEGRADOR: EDUCAÇÃO INTEGRAL, SAÚDE E CORPO;
ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL;
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL;
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO;
MÍDIAS, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO;
PESQUISA EM EDUCAÇÃO I E II;
LIBRAS;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ARTE-EDUCAÇÃO I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA LINGUAGEM I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE MATEMÁTICA I E II;
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE;
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL;
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS;
ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL;
LITERATURA INFANTO-JUVENIL;
PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS;
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS;
COMPONENTE CURRICULAR OPTATIVO I - PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM EDUCAÇÃO;
COMPONENTE CURRICULAR OPTATIVO II - EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SOCIEDADE;
COMPONENTE CURRICULAR OPTATIVO III - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR;
LEITURA ORIENTADA;
GESTÃO EDUCACIONAL;
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DE INTRODUÇÃO AO TCC I E II;
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL;
PRÁTICA DOCENTE NA EJA;
PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS;
ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TCC I E II;
EDUCAÇÃO POPULAR E TRABALHO;
TRAJETÓRIA DOCENTE;
SEMINÁRIO;

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – EDUCAÇÃO INFANTIL;
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL;
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – GESTÃO ESCOLAR.

Fonte: Adaptado pelo autor.

Nessa reunião em que participaram docentes de outros cursos, foi defendida a manutenção da Filosofia e Sociologia da Educação separados e foi proposta a inclusão da Sociologia do Ensino Religioso, além de dar ênfase à formação crítica e dialética nos fundamentos pedagógicos⁶¹. Após essas considerações, o NDE se reuniu no dia 14 de dezembro para retomar o trabalho de finalização do currículo a partir das contribuições feitas na reunião do colegiado, bem como iniciar o processo de elaboração do ementário dos componentes curriculares.

O NDE avaliou a proposta de manter separados os componentes Filosofia e Sociologia da Educação e decidiu manter a proposta defendida pelos docentes na reunião do Colegiado. P 6 comenta: “a proposta não foi compreendida e houve resistência em trabalhar os conhecimentos de forma dialogada, entre dois docentes”.

O Ensino Religioso demandou uma reflexão sobre a laicidade do Estado e sobre a Base Nacional Comum Curricular que estava em discussão no CNE. P3 defendeu que o Ensino Religioso deve estar no currículo por ser área do conhecimento do Ensino Fundamental da Educação Básica. Ele afirma: “se não incluirmos agora o Ensino Religioso, logo mais teremos que refazer o PPC para contemplar essa área. Está na Base”. P 6, por sua vez, questiona:

qual Ensino Religioso? Confessional? Interconfessional? Que estuda o fenômeno religioso? Sociologia da Religião? Estamos numa instituição laica e por que incluir um componente que não está claro para nós?

A reflexão continuou no grupo de diálogo no *WattsApp* e, no dia 22 de dezembro, P1 se posiciona afirmando que

não temos discussão no IFRS sobre isso. É cedo demais e aqui está tocada pela pressa burocrática. Na política de ações afirmativas está reforçada a laicidade no IFRS. Portanto eu proporia o tema ser contemplado por alto nas relações com o sagrado como tema da antropologia. Fora disso, crie-se projetos de extensão com o tema para a preparação de professores. Essa demanda já veio do CONER Seccional... não conseguiremos abordar tudo em um PPC.

⁶¹ Ata da reunião do Colegiado do curso de Pedagogia. Dia 30 de novembro de 2017.

P3, ao contra argumentar, afirma:

STF já decidiu, BNCC trata como área e constituição prevê. Não garantir um debate próprio sobre ensino religioso no nosso curso só redundará em dar espaço para entendimentos perigosos e frágeis. Estratégia seria de disputar e não de negar.

Para P 1, o Ensino Religioso deve ser abordado na Antropologia e na Educação em Direitos Humanos. A definição sobre a inclusão ou não do Ensino Religioso no currículo foi realizada em reunião após o período de férias docentes, no mês de fevereiro de 2018.

A elaboração das ementas dos componentes curriculares foi encaminhada da seguinte forma: dois integrantes do NDE elaboraram uma proposta inicial de ementa para cada componente com base nos fundamentos construídos pelo Núcleo e a coordenação do curso enviou as sugestões para os docentes de cada área de conhecimento a fim de realizarem as mudanças necessárias e revisar as referências bibliográficas da ementa. O prazo para a entrega das ementas revisadas expirou no começo do semestre, em meados de fevereiro.

Na reunião do dia 21 de fevereiro, o NDE optou por denominar o componente como Pedagogia e Ensino Religioso. Os demais componentes e suas respectivas ementas foram analisadas nessa reunião. Foi definido que um componente curricular terá uma carga horária maior para articular o trabalho interdisciplinar e o processo avaliativo por meio de instrumentos a serem definidos, em cada novo semestre, pelos docentes envolvidos e a coordenação do curso.

Em relação às práticas, foi definido que elas devem permear de forma transversal os componentes curriculares. Para tal, foi elaborada uma relação de componentes que terão carga horária acrescentada para fazer a articulação interdisciplinar. Os componentes curriculares são:

Tabela 13 – Componentes curriculares articuladores da prática

Semestre	Componente Curricular	Horas
1º	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	50
2º	LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	50
3º	DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	50
4º	PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
5º	PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	50

6º	PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS	66
7º	PRÁTICA DOCENTE NA EJA	33
8º	SEMINÁRIO	33

Fonte: IFRS, 2018, p. 30.

6.2.1 O curso de Pedagogia

O resultado do processo de construção do PPC será apresentado, de forma sintética, a seguir.

O curso de Pedagogia se baseia nos

fundamentos filosóficos da prática humanista e transformadora, [...] compreendendo o sujeito como o elemento central dos processos educativos, observados os seus aspectos bio-psico-sociais (IFRS, 2018, p. 22).

O processo educativo parte da compreensão do ser humano como um “sujeito inacabado, sócio-histórico, pautado pelas relações de trabalho, em permanente construção, imerso na diversidade e na complexidade da sociedade e das culturas” (IFRS, 2018, p. 22).

Por meio da dialogicidade, os sujeitos envolvidos no processo educativo tecem os saberes com base em uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. O curso visa a “construção coletiva de noções de tolerância, empatia, solidariedade, compreensão e construção da cidadania” (IFRS, 2018, p. 22). Dessa maneira,

Trata das complexidades singulares relacionadas à formação de pedagogos e pedagogas que atuarão nos diferentes níveis e modalidades de ensino (IFRS, 2018, p. 22).

A proposta formativa, com base na gestão democrática, “se orienta para a consolidação de práticas participativas, que fortaleçam a cidadania, exercendo um papel de mediador na resolução de conflitos” (IFRS, 2018, p. 22). A autonomia, a autorrealização e a emancipação, bem como a autopercepção e a percepção do outro são fundamentos da formação do profissional que, inserido no tempo e espaço, exerce a liberdade e a criticidade, “buscando transformar a si e o seu contexto por meio de metodologias dialógicas e colaborativas” (IFRS, 2018, p. 23).

A omnilateralidade e a multidimensionalidade são fundamentos antropológicos e ontológicos que perpassam as práticas educativas, contemplando aspectos físicos, emocionais e racionais. Essas práticas desencadeiam, à medida que estão relacionadas à família, aos segmentos sociais e ao mundo do trabalho, processos de participação cultural e política (IFRS, 2018).

A formação politécnica é parte da intencionalidade curricular à medida que busca o “desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado” (IFRS, 2018, p. 23). Essa formação visa desenvolver a dimensão intelectual, psicológica, relacional, espiritual, estética, científica e cultural dos seres humanos envolvidos (IFRS, 2018).

Através do acesso à informação, de forma crítica,

pode se constituir em um experimento de sociedade na qual os sujeitos desenvolvam maior consciência de sua cidadania e sejam capazes de reagir às desigualdades socioeconômicas, construindo uma realidade do bem viver (IFRS, 2018, p. 23).

A epistemologia proposta para a formação docente volta-se para a produção de um

conhecimento na perspectiva das comunidades e grupos culturais e sociais contextualizados geográfica e historicamente, sem desconsiderar os conhecimentos produzidos por outras sociedades (IFRS, 2018, p. 24).

Diante desse movimento epistemológico, com sujeitos sócio-históricos, inacabados, a produção de um conhecimento outro, voltado para o bem viver, torna-se uma esperança decolonial que requer uma organização curricular que dialoga e se articula com a realidade e os conhecimentos produzidos pela humanidade.

6.2.2 O currículo

O currículo é composto por quarenta e oito componentes curriculares distribuídos em oito semestres. Em cada semestre, um componente curricular ofertado, com maior carga horária, deve articular, de forma interdisciplinar, o planejamento e avaliação, com os demais componentes do semestre (IFRS, 2018).

O currículo é baseado nos princípios de uma

educação eticamente comprometida e inclusiva, tais como: respeito às diferenças, a igualdade de oportunidades e de condições de acesso, inclusão e permanência; a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos; a defesa da interculturalidade; e a integração com a comunidade escolar; são orientadores da proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – *Campus Bento Gonçalves* (IFRS, 2018, p. 24).

A dimensão intercultural e interdisciplinar, assim como a integração com a comunidade escolar, numa gestão democrática, apresenta desafios para um curso concebido anteriormente sob uma concepção linear, previsível, convencional e tradicional de currículo.

A interculturalidade, diferente da multiculturalidade, “se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional” (SILVA, 2006, p. 145). A multiculturalidade, por sua vez, postula pelo reconhecimento da diversidade de culturas distintas que convivem numa mesma sociedade (SILVA, 2006). Para Silva e Munsberg (2018, p.147), a “Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas”. Walsh concebe a interculturalidade como

[...] una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2012, p. 66).

O currículo intercultural e interdisciplinar torna-se uma possibilidade para uma educação decolonial. A seguir, será apresentada a matriz curricular, com o nome do componente curricular e os respectivos créditos.

Tabela 14 – Componentes curriculares do curso de Pedagogia IFRS BG

Semestre	Componente curricular	Créditos
1	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA	2
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4
	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO ACADÊMICO	4
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	2

	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	7
2	MÍDIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	4
	LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	7
	PESQUISA EM EDUCAÇÃO I	2
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4
	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	2
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	4
3	DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	7
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ARTE-EDUCAÇÃO I	4
	EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE	2
	TEORIAS DE CURRÍCULO	4
	ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA LINGUAGEM I	4
4	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS I	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE MATEMÁTICA I	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO CORPO, MOVIMENTO E LUDICIDADE	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA LINGUAGEM II	4
	PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	7
5	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL	8
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS I	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE MATEMÁTICA II	4
	LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ARTE-EDUCAÇÃO II	4
	PESQUISA EM EDUCAÇÃO II	5
6	GESTÃO EDUCACIONAL	2
	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	4
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS II	4
	PEDAGOGIA E ENSINO RELIGIOSO	2
	ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS II	4
	PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS	7
7	LEITURA ORIENTADA	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	8
	PRÁTICA DOCENTE NA EJA	2
	COMPONENTE CURRICULAR OPTATIVO	2
	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TCC I	3

	PROJETO INTEGRADOR: EDUCAÇÃO INTEGRAL, SAÚDE E CORPO	4
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	2
8	EDUCAÇÃO POPULAR E TRABALHO	4
	SEMINÁRIO	5
	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O TCC II	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: GESTÃO EDUCACIONAL	6
	COMPONENTE CURRICULAR OPTATIVO	2
	TRAJETÓRIA DOCENTE	4

Fonte: Adaptado pelo autor.

O eixo optativo presente no currículo poderá ser um dos seguintes componentes curriculares:

Tabela 15 – Componentes curriculares optativos do curso de Pedagogia do IFRS BG

componente curricular	Créditos
PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM EDUCAÇÃO	2
EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SOCIEDADE	2
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	2

Fonte: Adaptado pelo autor.

Os componentes curriculares, assim como no caso da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, seguem as orientações normativas e diretrizes referentes às licenciaturas definidas pelo Estado Brasileiro. Isso torna os currículos conformados a partir dos consensos construídos no Conselho Nacional de Educação a partir dos parâmetros epistemológicos e científicos coloniais. O Estado exerce um papel relevante no processo educacional colonial à medida que favorece ou interdita conhecimentos modernos ou tradicionais e arcaicos conforme o padrão mundial de poder. Ao analisar a sociedade moderna eurocêntrica, Lander (2005, p. 13) afirma:

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais. As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado.

A inclusão de componentes como “Educação e relações étnico-raciais”, “Educação, gênero e sexualidade”, “Projeto Integrador: Educação Integral, saúde e corpo”, “Leitura Orientada” e “Seminário”, abre espaços para o estudo de outros saberes que são integrantes da vida e, no entanto, são constantemente negligenciados ou até mesmo negados na formação de profissionais da educação que atuam na fase inicial da formação escolar. A busca de novas identidades históricas, segundo Quijano (2014), passa pela inclusão de sujeitos subalternizados pelas estruturas coloniais de Estado. A dominação, a violência e a exploração podem ser superadas através de novas relações estabelecidas entre seres históricos que acessam e produzem conhecimentos a partir de realidades concretas e complexas. A reflexão sobre a história dos povos e as relações estabelecidas por meio da miscigenação (MUNSBURG; SILVA, 2018), bem como os estudos sobre o gênero e a sexualidade (QUIJANO, 2000b; MIGNOLO, 2010) no padrão de poder mundial machista tornam-se desafios necessários para a produção de conhecimentos outros, decoloniais, que garantam a construção de subjetividades, intersubjetividades e identidades de acordo com os contextos culturais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos.

A inclusão de gênero na formação docente problematiza o ser mulher, rejeitando o determinismo biológico sobre o ser homem e mulher, mas, conforme a doutora em Direito, Estado e Constituição Camilla Gomes (2018, p. 66), “como categoria que permite colocar em questão os sujeitos – como sujeitos da cultura, como sujeitos sociais, como sujeitos históricos, como sujeitos políticos e como sujeitos de direitos”. Segundo a autora,

No marco da decolonialidade, o desfazimento da binariedade humanos/não-humanos se torna essencial e corpo, sexo, gênero e raça são categorias fundamentais para realizar esse procedimento e para, inclusive, ler como atribuímos sentido a homem e mulher não apenas dentro do sistema sexo/gênero, mas em um sistema de colonialidade que articula os três marcadores para dar diferentes sentidos aos corpos que categoriza (GOMES, 2018, p. 67).

As pesquisas e estudos feministas apontam para a inexistência de estruturas hierarquizadas de gênero nos povos originários, indígenas e grupos sociais e comunitários como as que foram imprimidas na colônia pela metrópole. Segundo Gomes (2018, p. 70), essas pesquisas

revelam como a cultura desses povos, muitas vezes, possuía e possui uma maior transitoriedade das posições de gênero, uma relativa igualdade, uma divisão de tarefas que não se assemelha ao que se convencionou chamar divisão sexual do trabalho, um respeito pela homossexualidade, identidades

de gênero mais fluidas e não decorrentes do sexo e mesmo diversas do duplo homem-mulher.

A autora, baseada em Rita Segato, complementa sua reflexão crítica sobre o pensamento colonial, afirmando que

A normatividade rígida de gênero, centrada na reprodução e na domesticidade e feita como ideal civilizatório contra os males de uma relacionalidade “desviante” em termos de gênero e sexualidade, faz parte do arsenal racista da colonialidade e, uma vez imposta como ideal e parâmetro de relações, modifica as conformações de relacionalidade dos colonizados, reforçando estruturas e hierarquias de gênero que tinham outras dinâmicas. (GOMES, 2018, p. 71).

Para Gomes, na perspectiva decolonial, a forma como compreendemos o gênero depende de “como compreendemos a raça e a classe, e o contrário igualmente” (GOMES, 2018, p. 71). Isso porque a matriz normativa de gênero que nega a humanização de determinados corpos é portadora da colonialidade racial que domestica e reproduz

como ideal de ‘cultura’, ‘civildade’, ‘racionalidade’, que coloca a branquitude como ideal, que forma um ideal de gênero oposto a práticas, comportamentos, vivências, corpos, experiências ‘selvagens’, ‘naturais’, ‘irracionais’ (GOMES, 2018, p. 78).

As identidades são resultado das interações e inter-relações sociais históricas e não se constituem a partir de um ideal humano universal.

A introdução de componentes curriculares como “Projeto Integrador”, “Leitura Orientada” e “Seminário” pode extrapolar os limites e as fronteiras do poder, ser e saber coloniais e tensionar as estruturas acadêmicas (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007) provocando a superação dos padrões epistemológicos modernos que sustentam as estruturas educacionais e sociais.

A organização das práticas formativas presentes nas DCNs para a formação docente em torno de componentes curriculares articuladores da transversalidade e interdisciplinaridade abre espaços para uma formação outra, não colonial. A formação decolonial busca superar os vieses linear, disciplinar e etapista do currículo colonial. A interdisciplinaridade, para Ivani Fazenda, “não se ensina, nem se aprende, mas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1979, p. 10). Através da comunicação, do diálogo entre os sujeitos e seus saberes, em seus contextos e realidades vivenciais, abrem-se caminhos inovadores

de construção de conhecimentos interdisciplinares e transversais. De acordo com os PCNs, a interdisciplinaridade

Questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

A transversalidade, por sua vez, de acordo com os PCNs faz referência

à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Por conseguinte, a interdisciplinaridade e a transversalidade introduzem uma dimensão metodológica que pode incentivar uma formação a partir de práticas educativas que se comunicam umbilicalmente com a realidade dos sujeitos em formação.

A inclusão de um componente optativo chamado Práticas Restaurativas em Educação aponta para uma educação circular, horizontal, baseada em princípios de justiça e de responsabilização pelas ações e práticas que permeiam as vivências e convivências entre diferentes atores. Fals Borda (2016) indica a rosca⁶² como metodologia de investigação e ação social na qual os sujeitos aprendem a (com)viver e compartilhar saberes outros, baseados nas relações de justiça em meio aos conflitos e interesses pessoais e coletivos inerentes à vida comunitária. A plurivesidade cultural requer uma formação outra, capaz de superar as relações marcadas pelo racismo epistemológico e cultural difundido pela colonialidade moderna.

A partir e com base nos estudos e análises acima realizados, buscaremos, no próximo capítulo, refletir sobre a formação docente no contexto da Abya Yala.

⁶² Rosca “é uma expressão da Colômbia que tem diversos sentidos nos países latino-americanos, daí porque é necessário explicar o sentido que aqui se quer dar. Originalmente, “rosca” se derivou de “rosquilla”, termo usado na Idade Média, segundo Cejador e Frauca, para indicar um tipo de plano em forma circular. É um termo que não vem do latim nem do grego, mas do catalão. Foi incorporado tardiamente ao Dicionário da Academia da Língua Espanhola provavelmente durante o século XIX” (FALS BORDA, 2016, p. 772).

7 AS REFLEXÕES SISTEMATIZADAS – ALGUNS DESAFIOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ABYA YALA

Neste momento, pretendemos sistematizar e organizar as reflexões desenvolvidas no decorrer do trabalho investigativo e reflexivo da tese e apontar alguns desafios curriculares da formação docente a partir n(d)a Abya Yala.

A formação docente, em termos de Abya Yala, percorre os caminhos da colonialidade⁶³. Como vimos nos estudos das quatro instituições de formação docente, há traços comuns no projeto curricular de três centros de formação. Com exceção da Universidade Ixil, que segue uma proposta outra de formação, com base na ancestralidade e na vida comunitária.

Os currículos de formação docente dos profissionais que atuam na educação infantil e anos iniciais da educação básica possui características que marcam as intencionalidades epistêmicas e metodológicas a partir do padrão eurocêntrico e estadunidense. Podemos perceber isso através dos componentes de Filosofia, Sociologia, Metodologias de Ensino, entre outros, que partem dos conhecimentos reconhecidos pela comunidade científica colonial.

Mesmo assim, há espaços nos currículos que abrem brechas para uma educação decolonial. Essas brechas estão relacionadas à metodologia e à inclusão de componentes curriculares não-convencionais, como apontado anteriormente. Devido ao atrelamento e submissão das propostas curriculares às instâncias de validação e reconhecimento do Estado, os espaços de mudança nos currículos se tornam mais disputados. Em decorrência dessa disputa, no caso da Universidade Ixil, há dificuldade de reconhecimento da formação desenvolvida na instituição pelo Estado.

A ênfase na pesquisa presente nas quatro experiências analisadas indica uma possibilidade decolonial à medida que busca desenvolver uma formação docente construída na, a partir da e através da pesquisa no tempo espaço dos sujeitos históricos e não nas enciclopédias sagradas das bibliotecas ensimesmadas e consideradas como oráculos do saber acadêmico e científico.

⁶³ Carlos MARCELO, Denise VAILLANT realizaram um estudo sobre a política de formação docente na América Latina. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322/pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018. Uma análise da carreira e incentivos docentes na América Latina pode ser encontrado em: NAVARRO, Juan Carlos. Quiénes son los maestros? Disponível em: <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFQui%C3%A9nes-son-los-maestros-Carreras-e-incentivos-docentes-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2018.

A dimensão interdisciplinar oportuniza uma outra metodologia de formação docente que supera a fragmentação cartesiana. De acordo com Maldonado-Torres, a interdisciplinaridade é uma transdisciplinaridade decolonial à medida que é “orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 93). O projeto e a atitude pretendem superar a ontologia moderno-colonial à medida que suas metodologias comprovam a sua rigorosidade epistêmica que possui seus fundamentos na consciência decolonial dos padrões de poder, saber e ser. Essa consciência “acarreta formas de atuar, de ser e de conhecer que se alimentam dos encontros entre estas áreas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 94). A transdisciplinaridade é

o projeto e a atitude decolonizadora [que] leva o sujeito cognoscente que emerge da zona do não ser a alimentar-se do ativismo social, da criação artística e do conhecimento (em algum caso também da espiritualidade) em vias de revelar, dismantelar e superar a linha ontológica moderno-colonial. O encontro de fronteiras entre o conhecimento que se impõe a partir da zona do ser com a experiência e o conhecimento que se dão na zona do não ser e simultaneamente o encontro entre as distintas esferas do pensamento, da ação e da criação, onde se encontra o sujeito em processo de decolonização, desafiam a rigidez das disciplinas e seus métodos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 94).

De acordo com Ivani Fazenda (2013, p. 21), a atitude interdisciplinar torna-se um ato de “ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. O ato intencional de formar profissionais da educação através da pesquisa contribui para o planejamento e ação decolonial no qual ele seja capaz de estruturar suas ideias, analisar seus próprios processos de pensamento, expressar seus pensamentos, resolver problemas, ou seja, como afirma Libâneo (2002, p. 87): “faça pensar”. Gadotti (2013, p. 7), ao refletir sobre o aprender a pensar, afirma:

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Ao tratar da formação docente, Freire (1997, p. 96) afirma que “[...] não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria

sairmos na chuva exposto totalmente a ela, sem defesa, e não nos molhar”. No percurso formativo, mesmo se molhando, não necessariamente se passa a compreender os processos da chuva. A intencionalidade na formação docente pode desenvolver um pensar sobre a realidade que dificulta a compreensão dos mecanismos que estruturam as desigualdades e exclusão de seres humanos do direito ao bem viver. Nesse aspecto, é relevante refletir sobre o papel desempenhado pelas universidades formadoras de docentes.

7.1 A Universidade decolonial

As universidades formadoras de profissionais da educação, não somente mantêm a herança colonial de seus paradigmas, como também reforçam a hegemonia cultural, econômica e política ocidental (LANDER, 2000). A universidade colonial fabrica colonizados e colonizadores (MEMMI, 2007). Lander, por sua vez, afirma:

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte (LANDER, 2000, p. 65).

A reprodução monocultural reforça o paradigma científico cartesiano e suas ramificações na economia, política, cultura e demais dimensões que implicam a organização do trabalho e do sentido da vida. Na universidade, numa formação colonial, de acordo com Pedro Demo (2012), não se aprende. Há somente aulas, instrução. Desse modo, forja-se uma caricatura de profissional do ensino baseado na aula reprodutiva e na apostila. Para Demo, não se encontra um alfabetizador que saiba discutir a alfabetização de crianças de seis anos e nem desenvolver uma proposta própria de alfabetização com a devida autoria. Também não se encontra um profissional que tenha uma proposta para construir uma aprendizagem participativa, motivadora e produtiva que alfabetize em um ano.

A universidade se sustenta sobre a perspectiva do conhecimento racional, produto da relação sujeito-objeto. Esse sujeito é o indivíduo isolado “porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión. El “cogito, ergo sum” cartesiano, significa exactamente eso” (QUIJANO, 1992, p. 14). O objeto

dessa relação sujeito-objeto é uma entidade diferente e externa à sua natureza. Além disso, o objeto

es también idéntico a sí mismo, pues es constituido de 'propiedades' que le otorgan esa identidad, lo 'definen', esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros 'objetos' (QUIJANO, 1992, p. 14).

A ciência universitária adota e difunde um paradigma baseado no sujeito individual e individualista, “que como toda verdad a medias falsea el problema al negar la intersubjetividad y la totalidad social, como sedes de la producción de todo conocimiento” (QUIJANO, 1992, p. 15). Fanon (1979), por sua vez, afirma que a colonialidade se funda no individualismo. Para ele, o intelectual colonizado aprende de seus mestres que o indivíduo deve afirmar-se. Numa sociedade de indivíduos, cada ser encerra em si mesmo a riqueza de seu pensamento.

A formação universitária, segundo Mignolo (2007), para romper com o processo colonial, deve pensar os movimentos de independência das colônias como momentos de desprendimento e abertura no processo de decolonizar o saber e o ser. Momentos que foram velados pelas hermenêuticas e retóricas da Modernidade que ocultaram a colonialidade e invisibilizaram o gérmen do pensamento decolonial.

O gérmen do pensamento decolonial também pode ser impulsionado por meio das pesquisas sobre a aprendizagem que têm apresentado subsídios sobre o desenvolvimento neuronal. Essas pesquisas têm apontado que o cérebro é

máquina que funciona de modo autopoietico e autorreferente [...]: tudo que nele entra, entra por dentro, na condição de sujeito interpretativo, mesmo quando se tenta entupir a cabeça do estudante (DEMO, 2012, p. 9).

As práticas educativas intencionalmente conduzidas nas comunidades indígenas Ixil indicam uma perspectiva que não está baseada nos preceitos teóricos da psicologia moderna que busca classificar e enquadrar os seres humanos em categorias de aprendizagens. A aprendizagem decorre de interações, de diálogos, de inserções na realidade e em reflexões teóricas transformadoras das estruturas e espaços organizadores do trabalho e da vida comunitária. A relação entre teoria e prática apontada nos currículos das Universidades de Antioquia, Federal do Recôncavo Baiano e do IFRS buscam desenvolver processos de aprendizagem capazes de construir saberes outros a partir das experiências individuais e coletivas, elevando os níveis de subjetivação e intersubjetivação identitária.

A aprendizagem decolonial, como vimos nas experiências de formação analisadas, se baseia na pesquisa, na elaboração e na produção individual e coletiva, com participação ativa. As experiências de formação acadêmica da Universidad Ixil apresentam uma radicalidade em relação ao desenvolvimento da autonomia e autoria dos sujeitos aprendentes e ensinantes em meio a realidades locais complexas. Sem essa autoria e autonomia investigativa, a formação permanece estagnada na reprodução colonial do conhecimento alienante.

A pesquisa também é um alicerce fundante no currículo da UdeA, UFRB e no IFRS. Em todas elas, há uma intenção de estreitar os vínculos acadêmicos com a realidade dos estudantes, superando as fronteiras controladas do conhecimento colonial. A pesquisa, para Demo (2012), é essencial para uma aula, caso contrário, esta se resumirá à cópia. Para o autor, um docente que não é pesquisador e autor contribui para a reprodução do conhecimento.

A metodologia, para ser coerente com o contexto no qual a pesquisa acadêmica é desenvolvida, deve estar baseada na busca pela libertação do espelho eurocêntrico (QUIJANO, 2005) e olhar para o que somos e não para o que não somos. Por conseguinte, a pesquisa deve orientar o desenvolvimento reflexivo dos atores a fim de se constituírem em seres humanos e não seres desumanizados (FANON, 1979). O processo de humanização parte da alteridade e da solidariedade enquanto fundamento epistêmico e metodológico no qual os movimentos hegemônicos geram alternativas contra-hegemônicas à colonialidade. Nas instituições de formação docente analisadas, podemos perceber a presença desse olhar humanizador das relações à medida que a alteridade é um dos elementos da interculturalidade que marca a Abya Yala. No entanto, a colonialidade, de acordo com os pesquisadores Telmo Adams e Danilo Streck (2010), se caracteriza por ser mais profunda e duradoura. Ela age na intersubjetividade.

Trata-se da forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. [...] enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do norte sobre os do sul. (ADAMS; STRECK, 2010, p. 3).

Nas universidades coloniais, a aula é o eixo central da formação. A aula se resume a escutar um especialista e não há incentivo para a autoria, para a leitura assídua, para a pesquisa, reduzindo a formação a apostilas reprodutivas (DEMO,

2012). Mas, “para aprender não basta escutar; urge pesquisar e elaborar”, afirma Demo (2012, p. 11). Nesse sentido, mesmo que as Universidades de Antioquia, UFRB e IFRS estejam sob o manto do Estado Moderno/Colonial, é apontada a prática da pesquisa e da produção acadêmica individual e coletiva com vistas a uma outra formação.

As experiências curriculares analisadas acima buscam superar o currículo tradicional, bancário (FREIRE, 1996), reprodutivista dos modelos epistemológicos e culturais através de uma práxis da pesquisa, da inserção na realidade, no resgate da história identitária das comunidades, nas práticas que apontam para o bem viver à medida que estabelecem relações de aproximação e inserção na realidade local, na cultura e na organização social. De forma mais marcante, a práxis é desenvolvida na Universidade Ixil. Na UdeA, UFRB e IFRS, ela também é manifesta, mas não com a mesma intensidade e intencionalidade. Ao partir das experiências, dos saberes dos sujeitos em formação, os conhecimentos curriculares selecionados e disponibilizados pela instituição educativa passam a ser vistos sob outro olhar, mais questionador, curioso, crítico. Esses conhecimentos passam a ser compreendidos como produtos de um outro contexto, estranho às relações e experiências de vida local.

Uma formação baseada na horizontalidade do poder, ser e saber transforma os espaços e as relações entre os participantes do processo formativo. Não há um docente que detém o conhecimento e estudantes que não possuem vivências, saberes e raízes. A formação dos participantes, docentes e discentes, parte de um tempo espaço da vida em suas tramas, artimanhas inter e transdisciplinares. Essa formação horizontal impescinde da aula, mas a torna democrática, disruptiva, pautada na aprendizagem e não na avaliação seletiva e excludente que promove, desde os anos iniciais, a progressão sem aprender para as classes populares que frequentam a escola. Sobre a avaliação colonial, estandardizada internacionalmente, contribuem para a separação da realidade em dois mundos, o de dentro e o de fora da escola. Ambos não se comunicam. A pesquisadora Inês Araújo, ao analisar os mecanismos e instrumentos pedagógicos, enfatiza que eles reforçam a exclusão ao privilegiar a obediência, a responsabilidade, a prontidão, a docilidade e a repetição através de,

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por

critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Esse desenho arquitetônico das salas de aula, bem como a organização espacial delas, são formas curriculares ocultas que conformam e reforçam a cosmovisão colonial que prioriza o método e a disciplina. Denise Vaillant (2007), pesquisadora uruguaia, ao analisar a formação docente na América Latina, conclui que a carreira docente se caracteriza pelo baixo prestígio, com grande ênfase na metodologia expositiva oral frontal e muito pouca atenção é dada às técnicas pedagógicas adequadas para a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e resolução de conflitos para os estudantes socialmente desfavorecidos, para as classes multiseriadas e para as classes multiculturais. A Universiade Ixil apresenta uma proposta organizacional e estrutural com características decoloniais muito significativas à medida que não possui uma sede institucional, mas ocupa espaços coletivos das diversas comunidades, além de não possuir uma biblioteca com os saberes coloniais acumulados, mas parte dos conhecimentos ancestrais, religiosos, comunitários das pessoas da comunidade.

A má qualidade da educação básica que muitos aspirantes ao magistério recebem antes de ingressar no ensino superior é um fator que influencia na formação e no desempenho profissional. Para Vaillant (2004, p. 12), “La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico em términos relativos”. Segundo a autora, o recrutamento de docentes se realiza cada vez mais em setores de menor nível educativo e econômico da sociedade. Essa análise parte de uma concepção elitizada, colonial e racial dos postulantes ao magistério à medida que justifica, entre outros fatores, a partir da origem social e as lacunas culturais, a má qualidade da educação. Mas também denuncia a dificuldade de superar os paradigmas científicos e epistemológicos das universidades formadoras que se sustentam nos pilares modernos. Os próprios formadores carregam em suas experiências as marcas do pensamento preconceituoso que desconsidera e ignora os conhecimentos outros produzidos nas diversidades e pluralidades culturais.

Nas sociedades que vivem na Abya Yala, uma grande parcela da população vive em situação de pobreza. De acordo com dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 2016, a América Latina possuía 30,7% e

10,2% de pobres e extremamente pobres, respectivamente. Em números absolutos, 186 milhões viviam na pobreza e 61 milhões, na extrema pobreza. A maior parte dessa população é composta por crianças, adolescentes e jovens (CEPAL, 2017). Demo, ao analisar o sistema de educação, afirma que

Diante do monstro das desigualdades sociais que fustigam as populações mais pobres, não há como acertar o passo com crianças mais ricas nessa modorra encaçada da oferta pobre para o pobre. Um simples cálculo revela logo que, se oferecermos ao pobre a mesma escola, isso apenas atrapalha (DEMO, 2012, p. 13).

As políticas de inclusão, permanência e êxito desenvolvidas na UFRB e IFRS buscam superar o racismo epistêmico e social que exclui a maior parte das pessoas com renda mais baixa. Essas experiências são pequenas em relação ao contingente de pessoas que potencialmente poderiam ingressar no Ensino Superior. Na UFRB, são ofertadas 100 vagas por ano em cada um dos cursos de Pedagogia, diurno e noturno. No IFRS, são oferecidas 40 vagas por ano. A universidade colonial se organiza e se estrutura em torno de três pilares anteriormente mencionados: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. Para Castro-Gómez (2007), baseado em Jean-François Lyotard, essa universidade difunde a compreensão de que é necessário educar o povo para que ocorra o progresso e as condições materiais da vida de todas as pessoas. Também apregoa que o aperfeiçoamento moral da sociedade se dá através da formação humanista (cristã) da qual ela é sua representante.

O conhecimento universitário, portanto, possui duas funções, uma hierárquica, epistemológica, que demarca a diferença entre o saber legitimado e reconhecido e os outros saberes. A outra função é a de ser vigilante da legitimidade do conhecimento, estabelecendo os limites entre o conhecimento útil (doxa) e o inútil, (episteme) (CASTRO-GÓMEZ, 2007). O conhecimento útil é aquele que é empregado no cotidiano da indústria, o trabalho mecânico, automatizado, robotizado, que torna o ser humano um apêndice da máquina. Esse conhecimento se contrapõe àquele que integra e relaciona as formas de vida em suas diversas expressões e manifestações. Brandão (1986) afirma que a educação acompanha a divisão do trabalho e do poder. Para ele, em uma sociedade que

divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao

lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria realidade [...] (BRANDÃO, 1986, p.33-34).

As lacunas culturais, a quantidade de anos de formação na educação básica, a posição ocupada pelo docente no orçamento familiar, a nova configuração familiar, o aumento da presença masculina na educação, a faixa etária média do corpo docente, os planos de carreira, entre outros, apontam que a docência passa a ser uma forma de sobrevivência e não somente uma opção de trabalho (VAILLANT, 2004). Sob a ótica colonial, esses argumentos são válidos e contribuem para a manutenção da educação eurocêntrica e estadunidense, porta-vozes do padrão mundial de poder.

A formação dos profissionais que atuam na educação básica é realizada por meio da Pedagogia, que designa

[...] um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da Educação ou a teoria e a prática da formação humana, e a Didática, o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação/Colegiado Pleno nº. 01/2006, em seu artigo terceiro, apontam os três eixos centrais da formação:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

Os países colonizados sofrem os impactos do receituário das agências capitalistas, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros, que, através de financiamentos, determinam os padrões educacionais a serem implantados. Para essas agências, assessoradas pela UNESCO e fundações empresariais, é importante a implantação de um sistema de avaliação para estabelecer uma escala de

qualidade da educação⁶⁴. Essa qualidade é medida por meio de provas sobre conteúdos determinados por cartilhas e livros didáticos⁶⁵ que requerem a reprodução de conhecimentos.

De acordo com os preceitos coloniais, a formação docente deve atender quatro requisitos:

Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos; una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos; una serie de competencias relacionadas con el desarrollo de la aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un *practicum*, bajo la guía de un maestro experimentado (VAILLANT, 2004, p. 17).

Esses quatro requisitos são essenciais para a manutenção e a preservação da visão fragmentada de formação, pois não aponta para as dimensões ambientais e espirituais presentes na educação decolonial. Os valores humanos a serem desenvolvidos por intermédio da educação estão vinculados aos valores da sociedade branca e elitizada. A inclusão das competências para o desenvolvimento da aprendizagem corresponde ao domínio de metodologias de reprodução que desconsideram as realidades dos estudantes. A prática sob a supervisão de um docente experiente indica que ela se sobrepõe à reflexão teórica atrelada à prática, ou seja, a práxis e a comunidade em que o estudante está inserido.

As propostas curriculares de formação docente analisadas, Ixil, UdeA, UFRB e IFRS, buscam apresentar um outro percurso formativo, que valoriza os conhecimentos e as práticas que tornam a vida cotidiana baseada nas inter-relações a partir do trabalho e dos saberes históricos locais. Apesar das dificuldades e limitações estruturais e orçamentárias, bem como de profissionais comprometidos com a transformação da realidade colonizante e colonizada que caracteriza a colonialidade do poder, ser e saber, busca-se abrir espaços, provocar rupturas epistemológicas e metodológicas

⁶⁴ Denise Vaillant realizou um estudo comparativo sobre a educação nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Chile, México e Colômbia. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/84>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

⁶⁵ As principais empresas produtoras de material didático são: Objetivo, Anglo, Positivo, Opet, Etapa, Pueri Domus, Pitágoras, COC. ARRUDA, BARBOZA, O processo de mercantilização do ensino no nível fundamental e médio, em uma capital brasileira de porte médio. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Elicia%20Arruda.doc>. Acesso em: 16 nov. 2018.

que apontam para o sul e suas diversidades e pluriversidades multiculturais e interculturais.

7.2 A epistemologia decolonial

A epistemologia decolonial parte de uma constatação necessária:

Para aqueles que moramos em Abya-Yala/América, a fundação histórica da modernidade/colonialidade nos envolve, somos parte vivente do processo que somente a alienação «científica» pode fazer crer que observamos algo (e. g., a colonização) que hoje nos toca no que nós somos (MIGNOLO, 2009, p. 166).

As pesquisadoras Ruth Souza e Solange Magalhães, ao refletirem sobre a epistemologia, apontam para duas perspectivas diferentes, a da prática e a da práxis. Elas concebem a epistemologia da prática como aquela

teoria do conhecimento que se caracteriza como peculiar, individual, não incorporada pela racionalidade científica. Organiza-se a partir do conhecimento pragmático, adota a concepção dicotômica da relação teoria e prática com a primazia desta, ou seja, a prática é posta como suficiente para o conhecer, é tomada em seu sentido utilitário, ao mesmo tempo em que se contrapõe à teoria, que é compreendida como de menor relevância. Portanto, a prioridade é conferida à prática, mas sem teoria, ou com um mínimo dela, respondendo ao praticismo ou ao pragmatismo. Reafirma-se o conhecimento como apropriação individual da realidade objetiva, portanto parcial e limitado à percepção imediata (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 52).

Na epistemologia prática, a educação é tradicional e sem perspectiva de transformação da realidade, pois o conhecimento é a-histórico. Dos docentes, especialistas em suas áreas de conhecimento, não se “exige entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, a realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 53).

Por intermédio de metodologias reprodutivas, os estudantes são treinados para memorizar as informações, mantendo-os num pensamento ingênuo e acrítico. Por consequência,

Reifica-se uma concepção de formação mecanicista e instrumental que dota professores de técnica, habilidades e competências, para responder eficientemente às exigências do capital (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 53).

A epistemologia da práxis, por sua vez, é uma atividade humana com base em uma metodologia materialista histórico-dialética. Nessa epistemologia,

Reconhece-se o valor teórico da prática e o valor prático da teoria, ressaltando, portanto, a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção do conhecimento e de compreensão da realidade. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 53).

A epistemologia da práxis “possibilita que as relações necessárias à produção do conhecimento não sejam dissociadas, mas ligadas e em observância da unidade dinâmica” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 53). Por ser um processo de elaboração epistêmica e formação humana, a práxis contribui para o desenvolvimento da omnilateralidade que traz a “possibilidade de construir modos coletivos de ensinar e aprender” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 53).

A epistemologia decolonial oportuniza

a voz dos sem vozes, em busca de outro mundo possível. Entre matrizes culturais, busca de inclusão e diversidade, zonas de contato e pensamento liminar, acena-se narrativas e práticas na direção de outro mundo possível, permeado uma hermenêutica outra baseada numa epistemologia outra, uma vez que nessa perspectiva a partir de onde somos, de onde estamos, linguagem e saberes que partem de povos originais, mestiços, herdeiros de ancestralidades múltiplas, nas quais pesa muito as referências africanas e indígenas, são considerados como fundamental num esforço voltado para a interculturalidade e dissociado do capitalismo selvagem e da competição desenfreada. Pois, buscar uma uniformização da língua e dos saberes seria como sempre foi, um processo de tolhida, opressão e exclusão de povos e vidas (MENDES, 2017, p. 64).

Nas experiências de formação docente investigadas, Ixil, UdeA, UFRB e IFRS, percebe-se um tensionamento epistêmico com vistas a uma episteme outra, transformadora da realidade à medida que busca dar voz, incluir culturas e hermenêuticas outras que não estão contempladas no cânone colonial. Na Universidade Ixil é perceptível a intenção de ouvir os sem vozes colonizados e construir um outro mundo possível através da participação da comunidade na formação acadêmica. Na UdeA, a motivação para a criação do curso é uma marca importante na busca de formar profissionais comprometidos e inseridos nas localidades e comunidades das quais os estudantes são oriundos. Nas quatro experiências investigadas, a pesquisa aparece como um eixo central para ouvir os sujeitos esquecidos e excluídos do sistema-mundo colonial.

Nos processos coletivos de ensinar e aprender, os docentes e estudantes são desafiados a serem sujeitos históricos, culturais e sociais. Aos docentes, cabe serem mediadores do conhecimento historicamente produzido com vistas à superação da dominação (SAVIANI, 2003). Ao estudante, de ser “ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1997, p. 21). Na universidade colonial, tem-se desenvolvido uma formação sustentada na pesquisa através de métodos e técnicas que tentam interpretar a realidade. Essas ferramentas de pesquisa não possuem vida própria e ganham o sentido que os sujeitos derem a ela, com “sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento” (FALS BORDA, 2014, p. 213).

Nesse movimento dialético dialógico, a formação decolonial incorpora uma concepção contrária à ciência colonial que parcial ou totalmente exclui “cualquier tratamiento ‘serio’ que quiera rotularse científico” (PORTA, 2014, p. 217). Para Porta (2014, p. 217), a formação científica decolonial envolve

La pasión, el amor, las emociones, los sentimientos, el afecto, la poesía, la lírica, las metáforas, los impulsos, las intuiciones... todos tienen al menos algo en común: son caras de pares dicotómicos, vitales para la existencia humana, fuentes abundantes de tal experiencia vital (PORTA, 2014, p. 217).

Essas dimensões são integrantes e integradas da experiência vital e, consequentemente, da atividade profissional. A pesquisadora Moana Meinhardt e o pesquisador Gilberto Ferreira da Silva, ao refletirem sobre a constituição profissional docente, afirmam que ela

se dá a partir de um conjunto plural de saberes de origens diferentes, compostos por aspectos heterogêneos e diversos, como os saberes experienciais, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, os quais influenciam, de forma significativa, tanto a constituição da profissionalidade docente como o próprio exercício profissional (SILVA; MEINHADT, 2016, p. 12).

A formação docente decolonial, portanto, perpassa o currículo e seus conhecimentos humanos selecionados, sistematizados e disponibilizados, as experiências de vida de cada sujeito em formação, os contextos sócio-histórico-culturais e religiosos, as relações de poder, saber e ser que permeiam os itinerários formativos. Quijano (2011) e Mignolo (2010) apontam para as dificuldades de uma formação decolonial e consideram que somente é possível reatualizar a matriz de poder ocidental colonial,

racial, patriarcal. Porta (2014) defende que a verdadeira decolonialidade ainda está pendente. Mas, nas

fisuras o escisiones que caracterizan el pensamiento de tradición eurocéntrica entre la razón y el mundo, el sujeto y el objeto- ya sea este último cuerpo, territorio o naturaleza – han permitido el nacimiento de múltiples discursos en los que la racionalidad quedó fijada como atributo del hombre blanco occidental, mientras la brutalidad y los abusos a que eran sometidos otros hombres y mujeres llegó a explicarse como ausencia de tal racionalidad y consecuente asignación a estas personas del estatus ontológico de objeto, inferior, sometido, anterior y bárbaro (PORTA, 2014, p. 218).

Nessas fissuras ou divisões no pensamento colonial, abrem-se espaços para epistemologias outras que começam a desvelar “formas outras de pensar, de sentir, de ser y relacionarse con lo mágico, como si despertaran de una amnesia social” (PORTA, 2014, p. 219). Dussel, ao refletir sobre a situação dos povos habitantes da Abya Yala, aponta para a alteridade, para a razão do outro.

[...] Na verdade, nós não somos “aquele outro” diferente da razão, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do Outro”: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido à mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito “bancário”, como define Paulo Freire (DUSSEL, 1995, p.47).

A “razão do outro” nos remete ao diálogo intercultural. Fals Borda (2014, p. 290) afirma que

No es posible seguir en la vía autodestructiva de la negación del Otro y del desprecio a prácticas diferentes, sin tratar de entenderlas antes. Las formas del conocimiento y del arte aborígen pueden articularse a las del mundo “civilizado” y académico, de tal manera que se traigan al presente prácticas originales de ocupación del territorio y de pensamiento propio que son absolutamente funcionales, incluso para el bienestar general. Además, se necesita recobrar el sofisticado conocimiento tecnológico que aquellas comunidades desarrollaron en sus mejores días.

A formação docente decolonial expõe clara e objetivamente a natureza arbitrária e histórica dos discursos, métodos e práticas acadêmicas e provoca uma reflexão pessoal e coletiva sobre as condicionantes vozes e pensamentos coloniais herdados, mas que, por serem reconhecidos, possibilitam escolher, resistir e inventar o que não está posto ou dito (PORTA, 2014).

Um currículo decolonial busca formar um

sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais; produto e produtor da realidade social, cujo trabalho oportuniza

construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração de conhecimentos emancipatórios (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 56).

Catherine Walsh (2009, p. 183) defende que, a partir da interculturalidade, é necessário reconsiderar e refundar e não reformar a educação desde “la pluralidad de sus realidades, lógicas, cosmovisiones civilizatorias, conocimientos y sistemas de vida”. Quijano complementa que

Lo que aquí propongo es abrir una cuestión crucial de nuestro crucial período histórico: Bien Vivir para ser una realización histórica efectiva, no puede ser sino un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y la reproducción democráticas de una sociedad democrática, un outro modo de existência social, con su próprio y específico horizonte histórico de sentido, radicalmente alternativo a la Colonialidad Global del poder y la Colonialidad/Modernidad/Eurocentrada [...] (QUIJANO, 2014, p. 847-848).

O caminho para uma sociedade do Bem Viver passa por uma formação docente que vincula e estabelece metodologias que dialogam com os atores sociais locais e, a partir de práticas educativas inseridas nos contextos transformativos da relação com o ambiente e suas manifestações vitais, constrói outras dinâmicas e arranjos coletivos de trabalho e convivência. Nesse sentido, a formação docente orientada para a produção de uma sociedade democrática nos desafia a uma educação intercultural.

7.3 A formação docente intercultural

A colonialidade/modernidade/eurocentrada/estadunidense se sustenta na disciplinaridade, no controle das fronteiras entre os conhecimentos organizados e disponibilizados, seletivamente, nos currículos escolares e nos de formação docente.

Os movimentos decoloniais surgem como forma de resistência ao conhecimento doutrinador que divide a existência humana em camada superior e inferior de acordo com a linhagem genética, econômica e política. Essa resistência, segundo Quijano (2014, p. 856),

tiende a desarrollarse como un modo de producción de un nuevo sentido de la existencia social, de la vida misma, precisamente porque la vasta población implicada percibe, con intensidad creciente, que lo que está en juego ahora no es sólo su pobreza, como su sempiterna experiencia, sino, nada menos que su propia sobrevivência.

Não está em debate somente a organização do currículo escolar, mas a existência humana que corre riscos de extinção devido ao aquecimento global, ao desmatamento, ao uso irracional de recursos naturais como água e petróleo, da extração de minerais, da escravização de seres humanos, da exploração sexual dos corpos, da fetichização do mercado consumidor, entre outros. O conhecimento decolonial torna-se uma forma de resistência à medida que reconecta, reconfigura, reorganiza a forma de existir (a essência vital) com a natureza. E isso requer uma superação do cartesianismo capitalista e a produção de novas epistemologias e currículos interculturais.

Os pesquisadores João Alberto Steffen Munsberger e Gilberto Ferreira da Silva (2018) analisam a interculturalidade como forma de ultrapassar os limites monoculturais e multiculturais que buscam homogeneizar e universalizar a racionalidade eurocêntrica e, simultaneamente, naturalizar as discriminações sobre os povos em contextos periféricos. Para eles, “A interculturalidade reconhece a multietnicidade e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator enriquecedor e integrador” (MUNSBERG; SILVA, 2018, p. 30). Walsh (2005) compreende que a interculturalidade e a decolonialidade devem estar unidas, entrelaçadas no processo de transformação das relações e na construção de sentidos existenciais por meio da palavra, da confrontação, da crítica, da aprendizagem e da crise.

A interculturalidade implica uma prática decolonial que abrange todas as dimensões da existência. Para Paulo Freire, a existência humana incorpora a experiência vital, superando-a. A vida parte da experiência da finitude, do inacabamento, do mover-se no tempo espaço da existência. “É a vida que se indaga, que se faz projeto; é a capacidade de falar de si e dos outros que a cercam, de pronunciar o mundo, de desvelar, de esconder verdades” (FREIRE, 2000, p. 51).

As pesquisadoras Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias, ao analisarem as práticas interculturais na educação infantil, apontam para o desafio da educação intercultural que compreende

a vivência de práticas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para reproduzir as desigualdades e na luta para que essas não se legitimem como tal (SILVA; DIAS, 2018, p. 134).

A prática intercultural, segundo Quijano (2014, p. 857), implica práticas sociais configuradas por:

a. la igualdad social de individuos heterogéneos y diversos, contra la desigualizante clasificación e identificación racial / sexual / social de la población mundial; b. por con siguiente, ni las diferencias ni las identidades no serían más la fuente o el argumento de la desigualdad social de los individuos; c. las agrupaciones, pertenencias y/o identidades serían el producto de las decisiones libres y autónomas de individuos libres y autónomos; d. la reciprocidad entre grupos y/o individuos socialmente iguales, en la organización del trabajo y en la distribución de los productos; e. la redistribución igualitaria de los recursos y productos, tangibles e intangibles, del mundo, entre la población mundial; f. la tendencia de asociación comunal de la población mundial, a escala local, regional o globalmente, como el modo de producción y gestión directas de la autoridad colectiva y, en ese preciso sentido, como el más eficaz mecanismo de distribución y redistribución de derechos, obligaciones, responsabilidades, recursos, productos, entre los grupos y sus individuos, en cada ámbito de la existencia social, sexo, trabajo, subjetividad, autoridad colectiva y co-responsabilidad en las relaciones con los demás seres vivos y otras entidades del planeta o del universo entero.

A educação intercultural objetiva a “intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, do ‘outro” (MUNSBURG; SILVA, 2018a, p. 30). Para que a aceitação do outro se torne prática, a interculturalidade é imprescindível na medida em que contribui para “superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico” (MUNSBURG; SILVA, 2018b, p. 149). O padre, linguista e antropólogo Xavier Albó e o sociólogo e educador J. Fernando Galindo, da Bolívia, compreendem que a interculturalidade traz uma “referencia explícita a sus mutuas relaciones [...] deben, por tanto, pasar siempre a un primer plano las relaciones entre actores culturalmente distintos” (ALBÓ; GALINDO, 2012, p. 12).

Diferente de pluri ou multiculturalidade ,que indicam somente a existência de outras culturas, a interculturalidade pressupõe uma relação entre os diferentes atores. A multi e pluriculturalidade estão relacionadas à Modernidade. Dussel afirma que a Modernidade nasceu na Europa no momento em que ela se confrontou com o “Outro” para

controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre (DUSSEL, 1994, p. 8).

Esse “Outro” não é o não-europeu moderno, mas “los Otros en-cubiertos por el descubrimiento, los oprimidos de las naciones periféricas (que sufren entonces una

doble dominación), las víctimas inocentes del sacrificio” (DUSSEI, 1994, p. 149) da modernidade colonial do *ego conquiro* que precede o *ego cogito* (DUSSEL, s.d.).

O trabalho docente colonial se torna manifesto nas formas de organização do currículo, nas metodologias bancárias, nos fundamentos filosóficos, nas concepções de mundo, nas práticas docentes individualistas, nas ações de extensão, pesquisa e ensino que partem de um olhar de superioridade em relação ao contexto no qual está inserido. Também se manifesta na descontextualização dos conhecimentos abordados em aula, no racismo velado nas relações entre docente e estudante, entre outros. Isso não significa que intencionalmente o docente exerça suas atividades profissionais na perspectiva colonial, mas como consequência de um processo oculto de imposição inerente ao padrão mundial de poder que, antes de ser baseado no “ego cogito” cartesiano, desencadeou um “ego conquiro”. A ideia da conquista antecedeu a da razão. Nas práticas docentes, ambas as ideias se mesclam. E tornam os mestres, conforme o argentino Enrique Dussel, em “mestres castrados que castram os seus discípulos” (DUSSEL, s.d., p. 18). Maldonado-Torres afirma que

el racismo científico y la idea misma de raza fueron las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 133).

Aimé Cesáire, martinicano, ao fazer referência à naturalização da não-ética da colonização, afirma:

Había que estudiar primero cómo trabaja la colonización para descivilizar al colonizador, para embrutecerlo, en el sentido exacto de la palabra, para degradarlo, para despertarlo a sus escondidos instintos, a la codicia, a la violencia, al odio racial, al relativismo moral, y demostrar que cada vez que en Vietnam cortan una cabeza o sacan un ojo y en Francia se acepta, violan a una muchacha y en Francia se acepta, sacrifican a un malgache y en Francia se acepta, un logro de la civilización pende con peso muerto, una regresión universal se opera, una gangrena se instala, un foco de infección se extiende, y al final de todos esos tratados violados, de todas esas mentiras propagadas, de todas esas expediciones punitivas toleradas, de todos esos prisioneros atados e “interrogados”, de todos esos patriotas torturados, al final de ese orgullo racial enardecido, al final de esa jactancia desplegada, está el veneno inoculado en las venas de Europa, y el progreso lento, pero seguro, de la salvajización del continente (CÉSAIRE, 1979, p. 7).

Essa naturalização decorrente do pensamento no qual o trabalho docente está inserido faz com que Fanon questione:

Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro? Não conquistei minha liberdade justamente para edificar o mundo do Ti? Ao fim deste trabalho, gostaríamos que as pessoas sintam, como nós, a dimensão aberta da consciência. Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! (FANON, 2008, p. 191).

A interculturalidade, segundo Catherine Walsh é central para um pensamento crítico.

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro – un pensamiento crítico de/desde otro modo -, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida en la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante de conocimiento que ha tenido su centro en el norte global (WALSH, 2005, p. 25).

A interculturalidade, vivida a partir do sul, deve dar ênfase ao “que tem relação com a vida, não vale o que não tem relação com a vida. Vale mais o que mais tem relação com a vida” (DUSSEL, 2000, p. 9).

Um currículo intercultural será desafiado a construir modos outros de poder, ser e saber a partir da decolonialidade (WALSH, 2005). Ao revisitar as experiências de formação construídas pela comunidade Ixil e dos cursos de Pedagogia das Universidades de Antioquia, Recôncavo Baiano e IFRS, há indicativos para o suleamento epistemológico à medida que se busca a pesquisa, a práxis, a inter-relação entre os componentes curriculares, mesmo que ainda estejam condicionados aos parâmetros ditados pelo Estado colonial.

O currículo decolonial intercultural não busca ser uma outra forma de colonização, mas o fundamento para

la práxis de una matriz alterna, *matriz andina*, matriz de los pueblos de Abya Yala: pensada más allá de la simple relación entre culturas, como proyecto político, epistémico, ético [...] y que tiene como meta la transformación y la construcción de un nuevo poder social, como una posibilidad de aportar en una nueva visión que permita un desarrollo armónico, equitativo, en la que el hombre y la naturaleza se constituyen en la base del desarrollo de la vida y el fin último de la existencia: *ali causay, sumal kausay...* (VIÑAN, 2005, 105).

O currículo, para ser validado e reconhecido, necessita observar legislações que fazem referência ao conhecimento eurocêntrico e estadunidense que está presente nos referencias teóricos disponibilizados nas bibliotecas. No entanto, isso não

impossibilita a inclusão de conhecimentos outros e também de metodologias outras que visam a democratização das vivências, experiências coletivas e epistemologias e cosmovisões presentes na realidade.

A formação docente, em cujo currículo a interdisciplinaridade articula a produção de conhecimentos a partir de uma prática transformadora por meio de componentes que apontam para as dinâmicas da vida em suas diferentes manifestações, desloca os princípios fundantes da modernidade/colonialidade para uma outra base, contextualizada, intercultural. Ao inserir Introdução à Pedagogia; Antropologia da Educação; Educação, Gênero e Sexualidade; Seminário; Projeto Integrador: Educação, Saúde e Corpo; Trajetória Docente como componentes curriculares no curso do IFRS, além daqueles que são definidos pela legislação, vislumbra-se uma formação outra, não tradicional e convencional que aponta para uma possível decolonialidade com metodologias ativas e vinculadas às experiências de vida de cada contexto específico.

7.4 A metodologia decolonial

Uma metodologia de criação, invenção, conformação e co-construção (WALSH, 2017) está na pauta de uma educação decolonial. As pedagogias imprescindíveis abrem caminhos, fendas, fissuras no sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal. Nisso está a esperança freireana: nos “modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fissurar” (WALSH, 2017, p. 30).

A metodologia decolonial necessária para uma formação docente no contexto da Abya Yala requer um

desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (WALSH, 2017, 31).

Para a autora, a pedagogia baseada na metodologia decolonial está fundamentada na realidade das pessoas, suas subjetividades, histórias e lutas. Mas para isso, é imprescindível

un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en

ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina *vida* (WALSH, 2017, p. 32).

A pedagogia decolonial, baseada em metodologias sensíveis, da práxis, objetiva a formação de um ser sentipensante que é aquele que “combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (MONCAYO, 2009, p. 10). Orlando Fals Borda, pesquisador e sociólogo colombiano, ao refletir sobre a ciência, adverte que ela varia de acordo com os interesses das classes sociais envolvidas na formação, produção e acumulação do conhecimento (FALS BORDA, 2014). Para ele, a ciência

é um produto cultural do intelecto humano, produto que responde a necessidades coletivas concretas [...] e também a objetivos determinados por classes sociais que aparecem como dominantes em certos períodos históricos. Se constrói a ciência mediante a aplicação de regra, métodos e técnicas que obedecem a um tipo de racionalidade convencionalmente aceita por uma comunidade minoritária constituída por pessoas chamadas de científicos, que por serem humanas, ficam precisamente sujeitas a motivações, interesses, crenças e superstições, emoções e interpretações de seu desenvolvimento social específico. Por isso mesmo, não pode haver nenhum valor absoluto atribuído ao conhecimento científico (FALS BORDA, 2014, p. 302).

À medida que a ciência é produzida por seres humanos históricos, contextualizados, nem todo conhecimento produzido será reconhecido por ter sido produzido em outro contexto, em especial na Europa ou nos Estados Unidos. Essa perspectiva pode contribuir para o alto índice de pessoas que passaram pela escola e são analfabetos funcionais ou até mesmo não permaneceram na escola no tempo previsto. A produção de conhecimento científico está vinculada aos

marcos de referencia científicos, como obra de humanos, se inspiran y fundamentan en contextos geográficos, culturales e históricos concretos. Este proceso es universal y se expresa en diferentes modalidades. Se justifica en la búsqueda de plenitud de vida y satisfacción espiritual y material de los que intervienen en el proceso investigativo y creador, así como de los que lo difunden, comparten o practican (FALS BORDA, 2014, p. 94).

A ciência desenvolvida nos contextos universitários deve contribuir para a superação da realidade através de metodologias participativas. Fals Borda afirma que a ciência deve

[...] concebir soluciones surgidas en nuestro medio; [...] promover el conocimiento científico básico o aplicado y tecnológico para captar nuestras realidades y enriquecer nuestros recursos naturales con el valor agregado del conocimiento científico o tecnológico (FALS BORDA, 2014, p. 95).

Uma outra ciência deve percorrer o caminho para “buscar y trabajar hacia la configuración de espacios-otros de análisis, intervención y de producción de conocimientos” (WALSH, 2007, p. 109). Uma das experiências epistemológicas na perspectiva decolonial está relacionada à criação da Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, baseada na filosofia e cosmologia Abya Yala. Ela tem como objetivo:

Responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento [...], un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento [...] potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento, como requisito indispensable para trabajar no desde las respuestas al orden colonial epistemológico, filosófico, ético, político y económico; sino desde la propuesta construida sobre la base de principios filosóficos [andinos] (AMAWTAY WASI, 2004: 165 *apud* WALSH, 2007, p. 109).

O conhecimento construído através da participação da comunidade requer uma metodologia sistêmica que abarque as complexas inter-relações existentes das “comunidades multiétnicas y multiculturales de la sociedad”. (FALS BORDA, 2014, p. 95). O pesquisador Jorge Gonzaga (2018), em sua tese, apresenta uma possível organização curricular decolonial cuja estrutura envolve a comunidade escolar, a escola, a pesquisa, o seminário integrado e o currículo. Nessa proposta de organização, a comunidade escolar possui uma importância maior à medida que o currículo se constrói a partir da realidade, das vivências das gentes, das cosmovisões e epistemologias inseridas na realidade. A pesquisa e o seminário integrado contribuem para uma outra dinâmica, participativa, democrática, criativa e transformadora dos sentidos da existência e do contexto.

Uma metodologia decolonial ultrapassa as fronteiras institucionais e estruturais estabelecidas por meio de salas, prédios, portões, livros e apostilas, bem como de aulas monocráticas baseadas em informações. Fals Borda (2014) aponta para uma educação baseada no conhecimento, pois é através deste que se pode

entender el enunciado de interpretaciones abstractas explicativas de los factores o causas implicadas en la ocurrencia de un determinado fenómeno, natural o social. Interpretaciones a la vez interrelacionables y conformantes de

un cuerpo de explicaciones total, dotado de la capacidad de generar predicciones, sometibles a la prueba de la observación o experimentación (FALS BORDA, 2014, p. 99-100).

Através de movimientos de inserção nas realidades educativas, orientadas por docentes e desenvolvidas com metodologias participativas, a formação docente pode se tornar mais efetiva e mais comprometida com a vida das pessoas. Uma metodologia holística e sistêmica, portanto, não fragmentada, contribui para a produção de conhecimentos da realidade e não de fragmentos dela (FALS BORDA, 2014).

As instituições de ensino e pesquisa, para realizar esse câmbio de conhecimento, devem ser democráticas, participativas, nas quais os estudantes contribuem na busca por novos conhecimentos. A universidade deve ser o crisol dos “mecanismos de creación, acumulación, enseñanza y difusión del conocimiento”. (FALS BORDA, 2014, p. 101).

Fals Borda conclui afirmando que:

esto contribuirá a substituir las definiciones discriminatórias entre lo académico y lo popular y entre lo científico y lo político, sobre todo em la medida en que se haga énfasis en las relaciones complementarias. Así también merecemos vivir y progresar de manera satisfactoria y digna de autoestima, empleando nuestros grandes y valiosos recursos (FALS BORDA, 2014, p. 101).

A metodologia decolonial poderá, com base na superação da dicotomia entre conhecimento acadêmico e popular, construir modos outros de poder, ser e saber enraizados na trajetória histórica dos povos cujo resgate da identidade contribuirá para relações que respeitam as diferenças e a partir delas, preservam as culturas e as diferentes manifestações da vida. Esse ambiente local, libertado da concepção prática, instrumental e utilitarista do conhecimento objetivo da ciência que pressupõe formulações monolíticas, monoculturais e universais, é onde, segundo Walsh (WALSH, 2007, p. 107), através da

creencia y el precepto epistémico-vivencial central es que se llega al conocimiento desde el mundo – desde la experiencia, pero también desde la cosmología ancestral y la filosofía de la existencia que da comprensión a esta experiencia y a la vida.

A metodologia de pesquisa a ser desenvolvida no decorrer do processo formativo docente deve se basear nas experiências dialógicas participativas construídas

nas práticas metodológicas vivenciadas na Investigación Acción Participativa (IAP), de Fals Borda, que, de acordo com Calderón, Cardona (2014, p. 3):

es una metodología que surgió del debate en una época de auge de la sociología colombiana a comienzos de la década de 1960. La nueva metodología se iría abriendo paso en el mundo académico producto de los profundos y cualificados resultados obtenidos desde las primeras investigaciones con acción y participación, tanto para las comunidades {que son las que construyen herramientas para sus acciones sociales} como para el mundo académico que empezó a reconocer detalles de la vida social planteados por los propios actores colectivos, desconocidos hasta ese momento y de difícil consecución a través de la investigación social positivista que dominaba el ámbito sociológico en dicho contexto (Molano, 1989:12). De esa manera, comenzó a ver la luz esa nueva forma de investigar y de hacer sociología, que sin demora empezó a recorrer país y todo el continente.

A metodologia IAP se fundamenta numa relação de intersubjetividade e não de hierarquia entre os sujeitos protagonistas do processo de formação-aprendizagem envolvidos na investigação, possibilitando um permanente câmbio pessoal e social (CALDERÓN; CARDONA, 2014).

O processo de construção do conhecimento reflexivo-auto-reflexivo ocorre no grupo de sujeitos e gera a consciência do sujeito grupal, desenvolvendo uma consciência de práxis (CALDERÓN; CARDONA, 2014).

Fals Borda, ao desenvolver sua metodologia da investigação ação participativa, apresenta a experiência do grupo “Rosca de Investigación y Acción Social”, entidade sem fins lucrativos, criada em 1970. Rosca, entre os vários sentidos, é entendido aqui como “círculo de pessoas colocadas em pé de igualdade que se identificam com um mesmo ideal de serviço e trabalho com o povo” (FALS BORDA, 2016, p. 772). A Rosca, criada a partir de sociólogos, antropólogos, economistas e historiadores colombianos, pretende

realizar trabalhos e buscar novos métodos de investigação e ação social, destinados a aumentar a eficácia da luta por justiça e autonomia na Colômbia; estimular a adoção de uma perspectiva própria para o estudo da realidade nacional e para a atividade social, política e econômica; e promover a dinamização da cultura popular necessária para esse esforço simultâneo de construção científica e mudança social (FALS BORDA, 2016, p. 772).

A IAP retoma o saber acumulado pela comunidade, desconstruindo preconceitos acerca da realidade e ordena e valida os conhecimentos vivenciais e promove a inovação para transcender ou superar a realidade à medida que converte os grupos em movimentos sociais que intervêm e transforma a realidade (CALDERÓN; CARDONA, 2014).

A práxis política é a base da formação dos processos intersubjetivos do conhecimento, pois permite a qualificação da ação do sujeito social e nutre o trabalho comunitário para ações que modifiquem a realidade de pobreza, marginalidade ou desigualdade em que se encontram (CALDERÓN; CARDONA, 2014).

A partir da experiência, FALS BORDA apresenta algumas mudanças na metodologia de formação:

a) que os trabalhos se concebam diretamente com eles e seus órgãos de ação; b) que a produção intelectual e técnica seja primeiramente para eles e em seus próprios termos, é dizer, escrita com os grupos de base (no caso do científico, este se deixa “expropriar” seus conhecimentos técnicos e ferramentas pelos grupos de base para dinamizar o processo histórico); c) que se estabeleça um novo “idioma” muito mais claro e honesto que o acostumado na ciência sofisticada da sala de aula; e d) que os conceitos e hipóteses emergentes encontrem sua confirmação ou rejeição, não nos esquemas teóricos de “grandes pensadores” da ciência “universal” (que neste sentido não pode existir, porque os que assim se consideram não são senão parte do aparato de dominação imposto por países avançados sobre nós), mas em contato com a realidade e na confrontação os grupos de base, ao reverter a estes grupos o conhecimento que eles mesmos proveram (FALS BORDA, 2016, p. 777).

Para Fals Borda (1998), o método é um elemento central na produção de conhecimento à medida que esteja baseado no estudo e ação par e passo com uma filosofia altruísta de vida para se obter resultados úteis e confiáveis para o melhoramento das condições de vida coletiva, em especial das classes populares. O pesquisador deve basear suas observações na convivência com as pessoas da comunidade, onde também há conhecimentos válidos e legítimos. Os conhecimentos são inter ou multidisciplinares que se aplicam do micro ao macro de universos estudados, sem perder o compromisso com a filosofia da mudança.

Fals Borda (1970), a partir das experiências realizadas com a metodologia de investigação ação participante, conclui que a produção de conhecimento

[...] significa, ante todo, poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países en desarrollo, sin caer, naturalmente, en el defecto de la xenofobia. Significa sentar bases firmes para hacer una “sociología de la liberación” en nuestro continente, que incluya el examen de los procesos y mecanismos de la toma del poder por las clases populares, la búsqueda de nuestra razón de ser y una explicación propia de nuestras realidades, especialmente de aquellas que aparecen en los trópicos y subtrópicos hoy tan mal utilizados y tan poco comprendidos, que ayudarían a que aquellos (FALS BORDA, 1970, p. 29).

A metodologia da pesquisa participante ou da investigação-ação participativa poderá contribuir nos processos reflexivos dos docentes em seu desenvolvimento profissional e de trabalho à medida que buscará estabelecer encontros dialógicos entre os participantes. Freire (1996) aponta para um processo formativo no qual ninguém ensina ninguém, mas se aprende de forma coletiva. Dessa maneira, conforme Adams e Streck (2010, p. 10):

Combinam-se, portanto, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora. Em outros termos, a Pesquisa Participativa não se restringe a participação dos(as) pesquisadores(as) no meio investigado. Também não significa espontaneísmo e conseqüente abandono das preocupações teóricas relacionadas com a educação, comunicação ou mesmo da organização social no contexto da (des)colonialidade e das epistemologias do sul.

A pesquisa participante, no processo de formação docente, é uma forma de prática. Logo, a formação prática é

o cenário mais propício para introduzir os novos docentes no conhecimento da realidade escolar e extraescolar. É o espaço para confrontar as próprias crenças sobre o ensino e a aprendizagem com as peculiaridades da cultura escolar viva (CAMPOS; LARA, 2010, p. 2).

A formação docente a partir da Abya Yala é um desafio para a universidade que tem suas raízes plantadas na epistemologia e na metodologia orientadas pelo padrão de poder global. Uma universidade voltada e geograficamente pensada a partir, para e no e do sul requer uma epistemologia outra, articulada em currículos (trans)(inter)disciplinares que partem de uma realidade pluriversal e intercultural para desenvolver uma práxis com base nas metodologias participativas em que os sujeitos históricos estão em pé de igualdade para construir conhecimentos e transformar as realidades.

Como visto nos currículos investigados anteriormente, a metodologia é um eixo central do processo de formação docente. No caso do curso de Pedagogia do IFRS, o tensionamento metodológico conduziu o NDE a produzir uma proposta de diálogo interdisciplinar que implica a construção de instrumentos avaliativos que partem do protagonismo dos estudantes e docentes envolvidos no percurso semestral de formação. Não se busca uma educação previsível, mas uma construção dinâmica, dialógica, ativa, que objetiva a produção de conhecimentos a partir e com base nas relações com contexto e com a história, permeada pelos conhecimentos já disponíveis para pesquisa, mediadas pela prática docente.

A decolonialidade torna-se um movimento educativo intencional de construção de práticas de pesquisa participante, com a inserção no cotidiano das pessoas em seus espaços de vida, seja no âmbito escolar ou não escolar. A formação docente é desafiada a buscar a intervenção transformadora das realidades nas quais os sujeitos estão envolvidos a partir e com base numa epistemologia que supera o paradigma eurocêntrico.

A formação de docentes numa perspectiva decolonial torna-se um desafio metodológico, epistemológico e cultural à medida que os formadores e formandos começam a perceber que os conhecimentos curriculares disponibilizados pela modernidade colonial não abarcam e respondem às exigências da vida na Abya Yala.

A pesquisa decolonial indica um suleamento epistêmico de superação do cartesianismo moderno. O diálogo entre os diferentes sujeitos históricos produz uma outra episteme, autêntica, transformadora das relações de trabalho e convivência entre as gerações. As raízes históricas da trajetória cultural tensionam a retomada da centralidade da vida, do corpo, da sexualidade, dos vínculos afetivos, das dimensões sagradas e transcendentais que sustentam as cosmovisões e fazem emergir formas de integração do ser humano com seu ambiente vital. O ser humano, inacabado, pode produzir outras formas de se relacionar com as formas de vida existentes. O modelo racial eurocêntrico e explorador da natureza não condiz com a cosmovisão dos povos originários que buscam uma integração e cuidado com a vida. Os componentes curriculares previstos e exigidos pela legislação podem servir como espaços para um movimento de superação da colonialidade através do planejamento coletivo, da inclusão de outros saberes e culturas.

O caminho decolonial não pode ser previsto, mas serve como um horizonte a ser percorrido diariamente com o envolvimento ativo dos sujeitos da aprendizagem, tendo como princípio e fim o contexto local e suas pluriversalidades culturais que requerem conhecimentos autênticos, coletivos e locais, e não a reprodução de conhecimentos estranhos, descontextualizados.

8 RETOMADAS PROSPECTIVAS

No decorrer do trabalho, percebemos que na história da educação brasileira, em especial, as políticas públicas têm dado ênfase às demandas da classe mais abastada da sociedade. Com a influência da economia neoliberal, a educação passa a ser uma mercadoria a ser comercializada pela iniciativa privada que, inclusive, se beneficia das políticas públicas de financiamento da educação para aumentar a influência sobre a formação da população.

O Estado, responsável pelas políticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento social, industrial e cultural, tem permanecido na posição de um agente colonizador que segue as orientações e preceitos coloniais do padrão mundial de poder. Durante séculos, a população trabalhadora tem sido formada por uma escola que prioriza os conhecimentos europeus e estadunidenses que foram fragmentados no currículo da educação básica e superior.

Esse mesmo processo tem sido vivido em todo o contexto da Abya Yala, nome originário dos povos habitantes do continente nomeado América Latina por parte dos colonizadores que vieram em busca das riquezas e da própria afirmação da identidade enquanto europeus. Sem a América Latina, a Europa não teria se transformado no centro de poder mundial a partir da qual se difundiu e implantou um conhecimento racial, branco, machista, cristão, que submeteu povos e extinguiu culturas a partir de sua cosmovisão.

As escolas se tornaram espaços privilegiados para a colonização dos seres com base em relações de poder e saber desconectados e descontextualizados da realidade das comunidades que vivem outras epistemologias e formas de organização do trabalho e da vida.

Com as mudanças e transformações ocorridas no mundo capitalista, muitos foram os movimentos de ampliação do acesso à educação básica no mundo ocidental. A ampliação do acesso à educação colonial tem atingido níveis expressivos de camadas sociais que antes não tinham acesso aos bancos escolares.

A formação colonial desenvolvida tem contribuído para manter submissa uma grande parte da população que continua a viver em situações de pobreza e miséria. Isso denota que a proposta da educação colonizadora não visa processos de libertação e autonomia dos seres humanos e das suas comunidades. Inclusive excluindo um número expressivo de pessoas da escola por necessidades econômico-financeiras

que requerem a luta pelo pão diário na mesa em lugar de uma perspectiva de futuro, com inclusão no mundo do trabalho. Em todos os lugares, encontramos crianças e jovens que são envolvidos com os encantos do consumo, da cultura produzida em estúdios e laboratórios e que contribuem para o rompimento de laços afetivos familiares e com a história local. A globalização pode contribuir para uma compreensão e relação entre os diferentes modos de ser, saber e poder. Mas a escola e o mercado de trabalho caminham lado a lado, e no sistema econômico vigente, não há preocupação com o ser humano, mas com o acúmulo de bens.

Nesse cenário vivido na Abya Yala, a decolonialidade emerge como uma chama de esperança e de luta para construir uma realidade outra. Mas não uma realidade que se mantém sob o prisma colonial que tem tirado o direito à vida em todas as suas dimensões e formas de manifestação. Não é somente o ser humano que tem sua vida ameaçada pelo desenvolvimento com base na exploração do trabalho, dos recursos naturais e a extinção do ambiente vital de plantas, pedras e animais. No paradigma colonial, a vida se restringe ao ser religioso, branco, homem que vive da especulação e da exploração de tudo que está abaixo dele.

A decolonialidade é um movimento que busca uma outra formação do ser humano integrado ao ambiente. Uma formação que parte de uma educação baseada na realidade, na vida das pessoas, nas histórias, nas práticas religiosas e culturais, nas cosmovisões, enfim, na interculturalidade. A educação intercultural não se baseia na multiculturalidade, mas na inter-relação, no diálogo dos diferentes em pé de igualdade. Não está baseada na monocultura da palavra, mas na pluriversalidade e diversidade de experiências, vivências, saberes, contextos, histórias, práticas espirituais e cosmovisões que sustentam a identidade que requer a presença do outro enquanto outro eu e não como um outro estranho do qual se pode tirar proveito.

A criação e a expansão dos Institutos Federais e de universidades públicas federais tem sido uma oportunidade para ampliar o número de pessoas a ter acesso ao ensino de qualidade, de forma pública e gratuita. Não é em todos os espaços educacionais que encontraremos um corpo docente com formação em nível de pós-graduação, em regime de dedicação exclusiva de trabalho, mesmo que isso não implique uma formação outra, decolonial. Nos IFs, as pessoas que tinham somente o sonho de frequentar uma escola sem a necessidade de pagar duplamente, pois, através dos impostos, toda a população paga pela gratuidade da educação, estão podendo se inserir e buscar sua formação. É necessário ressaltar que o acesso ao ensino não

representa a permanência e o êxito, pois isso depende de vários fatores sociais e dos processos educativos. Uma educação colonial não hesitará em deixar muitos pelo caminho, excluindo-os do percurso formativo.

A expansão dos IFs tem oportunizado a muitas famílias sonharem numa perspectiva de futuro diferente daquela que vislumbram atualmente. Inclusive de sonharem em ter seus membros formados em cursos de nível superior.

A possibilidade de formação docente, por meio do curso de Pedagogia, tornou-se realidade para muitas regiões em que antes somente era ofertado o ensino superior privado. Através da criação dos cursos de Pedagogia em universidades e IFs, se ampliou a oportunidade de muitas pessoas buscarem a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Com os programas de incentivo e financiamento da educação, pessoas que tiveram sua formação inicial mais precária passam a fazer parte do corpo estudantil e trazem novas realidades para as salas de aula, nem sempre percebidas pelas instituições. O fato de ter acesso a um curso de Pedagogia não significa uma provável mudança na realidade dependente e carente na qual a maior parte da população na Abya Yala vive, como “ninguéns”.

O currículo é o nó górdico que congrega todos os elementos da formação educativa. Nele está manifesta, seja por meio de palavras ou silêncios, a intencionalidade formativa. Não há currículo neutro. Há currículos mais coloniais e outros com sinais de uma superação do paradigma científico difundido pelo centro de poder mundial que vai na direção de uma formação decolonial. Um currículo decolonial numa sociedade controlada e dominada pelo Estado colonial encontrará resistências de diferentes atores, inclusive de docentes e da comunidade escolar. A hegemonia colonial está incorporada nas ações e nas mentes e é parte do processo de dominação e submissão a que os povos colonizados estão submetidos por intermédio dos próprios colonizadores formados de entre os colonizados, sem a necessidade de ser realizada por mensageiros oriundos dos centros de poder mundial.

O currículo é composto por itinerários, rotinas, métodos, concepções didático-pedagógicas, referenciais teóricos, estruturas físicas e, em especial, por pessoas que foram formadas sob o cientificismo academicista que orienta os olhares para a sociedade do norte, ignorando ou romantizando as experiências e conhecimentos dos povos do sul. O conjunto de componentes curriculares, métodos e articulações entre a academia e a localidade requerem um olhar e uma ação mais aprofundados na vida

da sociedade local, marcada pelas trajetórias de diferentes grupos culturais. A educação e o currículo passam pelo desafio de ser local numa sociedade global e ser global num contexto concreto, relacional, local.

A formação docente é ofertada a partir e sob a ótica da colonialidade do poder, ser e saber. Ela ocorre através da formação dos formadores, dos livros, das estruturas físicas, dos espaços de poder delimitados pelos lugares onde se situam as salas de aula, da direção, dos setores de serviço, bem como pelas relações estabelecidas no mundo do trabalho e nas estruturas patriarcais que marcam as (com)vivências emocionais e afetivas.

A construção de projetos pedagógicos decoloniais requer uma atitude crítica, criativa, intercultural e participativa, democrática para que, no processo, se formem e se transformem os participantes em sujeitos que rompem com a colonialidade interna e exercitem a alteridade dialógica numa metodologia da pesquisa participante, da formação em “rosca”, em círculos nos quais cada pessoa veja, perceba, respeite e dialogue com os demais, sem distinção de gênero ou raça.

As experiências instituintes de formação no curso de Pedagogia sob o prisma decolonial oportunizou um olhar sobre as práticas que se alimentam de epistemologias outras cujas metodologias remetem os sujeitos em formação para a vida que pulsa no cotidiano das vilas, bairros, comunidades, que vivem e compartilham suas experiências cosmogônicas e cosmológicas no compartilhar das alegrias, sofrimentos e tristezas da vida colonizada, mas em cujas raízes emerge a força para buscar outros mundos possíveis.

A formação decolonial de pedagogos e pedagogas passa pela ousadia de buscar sair dos muros e dos paradigmas coloniais. A Universiade de Ixil nos aponta para o caminho comunitário da formação de profissionais nos encontros com os anciãos, com as lideranças, com a história, com os espaços sagrados, com a vida das pessoas que guardam e vivem em um mundo aparentemente vazio de sentido e história devido ao racismo colonial que impõe uma outra cultura, estranha, alheia aos sonhos de desenvolvimento harmonioso com o ambiente vital. A formação docente deve ser uma troca, uma forma recíproca de construção de conhecimentos com a mediação de docentes aprendizes e de estudantes docentes. Essa formação contribui para a superação e a resolução de problemas sociais, pois a pesquisa participante se desenvolve onde a vida acontece e não no mundo abstrato colonizado. A formação que ocorre somente dentro de paredes tende a ser abstrata e colonizadora.

A Universidade de Antioquia nos aponta para a construção coletiva, com a docência compartilhada, com a participação de lideranças comunitárias que indicam o percurso formativo embasado na história do povo e o caminho investigativo como método para a formação de profissionais identificados e comprometidos com a vida e a transformação da realidade.

A Universidade do Recôncavo Baiano nos desafia a buscarmos um currículo contextualizado, interdisciplinar, com metodologias e práticas voltadas para a inserção no cotidiano da educação. A pesquisa novamente aparece como eixo central na formação docente.

O currículo de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves nos aponta para a construção de um caminho direcionado ao sul, aos conhecimentos e metodologias vivenciais e práticas formativas pautadas na pesquisa participante, na interculturalidade e inter/transdisciplinaridade para superar as fragmentações científicas coloniais.

Constata-se que a proposta abre brechas para práticas formativas decoloniais quando insere componentes curriculares diferentes, não convencionais para a maioria dos cursos de Pedagogia e, especialmente, através da introdução da (inter)(trans)disciplinaridade em todos os semestres de forma a garantir o diálogo entre as diferentes áreas e docentes e a construção de instrumentos avaliativos comuns entre os componentes de cada semestre letivo. Os resultados das práticas e das pesquisas devem ser articulados em produções textuais que serão avaliadas por cada docente que atua no semestre na turma. Isso implica em uma formação continuada dos formadores à medida que necessitarão articular os processos formativos interdisciplinares e uma maior coesão e comprometimento ao projeto pedagógico.

Um projeto de formação de profissionais da educação numa perspectiva decolonial aponta para possíveis caminhos e brechas no currículo com vistas a uma formação docente contextualizada e voltada para a inserção e transformação de seres humanos para um buen vivir⁶⁶ na Abya Yala. Essa reflexão crítica inclui 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.

⁶⁶ O termo Buen Vivir, de origem pré-hispânica, se caracteriza por um novo horizonte de sentido, por uma outra racionalidade, vinculada com a reciprocidade, solidariedade social e trabalho coletivo. (PI-MENTEL, 2014).

A partir da análise das propostas curriculares do Curso de Pedagogia das quatro instituições de ensino superior na Abya Yala, elaborou-se um referencial decolonial sob a perspectiva da universidade, da epistemologia, da formação docente e da metodologia com o intuito de sistematizar alguns elementos suleadores de um currículo de Pedagogia que busque superar o paradigma colonial de educação.

A decolonialidade não virá numa parusia, num evento espetacular e sobrenatural, mas será resultado da construção e tensionamentos no decorrer do processo formativo, abrindo brechas e espaços através de componentes curriculares, metodologias disruptivas, dialógicas, participativas, práticas (inter)(trans)disciplinares, gestões mais democráticas, que provoquem o ser colonizado internalizado em cada indivíduo que insiste em usar o poder, o saber e o próprio ser como forma de opressão e controle sobre o outro a se libertar dessa herança e participar de um processo coletivo de superação dos padrões científicos e sociais coloniais.

Numa tentativa de sistematização dos elementos que são comuns nas experiências analisadas, podemos representar através do seguinte esquema:

Figura 19 – Esquema de uma proposta de currículo de formação docente decolonial



Fonte: Autoria própria.

A decolonialidade é um desafio em sociedades em que o Estado assume o paradigma científico cartesiano, colonial, atrelado ao modelo econômico explorador

dos ambientes vitais. Mesmo assim, esse Estado, assim como o sistema econômico, científico e mercado globalizante, não possui a onipotência e onipresença divina para não deixar brechas e espaços de resistência nas suas estruturas. Nisso está a esperança: fazer o inédito viável. O impossível não está dado e o horizonte está à frente para ser estudado a fim de se construir novas formas de educação que apontem para outros mundos epistemológicos, interculturais com sujeitos que se fazem no caminhar na história em busca do bem viver. 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.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. 2. ed. s.l. Editora Elefante, 2016. Disponível em: <<https://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa em educação e colonialidade: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Movimentos_Sociais/Trabalho/02_57_06_PESQUISA_EM_EDUCACAO_E_COLONIALIDADE_OS_MOVIMENTOS_SOCIAIS_E_A_RECONSTRUCAO_EPISTEMOLOGICA.PDF>. Acesso em: 10 set. 2017.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul/dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/14064>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ALBÓ, Xavier; GALINDO, J. Fernando. **Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible**. El caso de Bolívia. Pistas conceptuales y metodológicas. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinato, 2012. Disponível em: <http://www.cipca.org.bo/docs/publications/es/118_interculturalidad-y-desarrollo-en-anzaldo-bolivia-entre-el-clientelismo-y-el-poder-campesino-1.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

ALVES, José Matias. Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In: PALMEIRÃO, Cristina, ALVES, José Matias. **Construir a autonomia e a flexibilização curricular: desafios da escola e dos professores**. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

AMARO, Ivan. Diversidade sexual, diferença e currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias. In: III Seminário de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. **Anais Eletrônicos**. Vitória, 2014. Disponível em: <http://www.2014.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404606481_ARQUIVO_IVAN_AMARO_IIISEMINARIOEDUCACAO_DIVERSIDADESEXUAL_2014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

AMORIM, Priscila Azevedo de, SANTOS, José Deribaldo Gomes dos, NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Ensino Superior Brasileiro: notas sobre a origem e expansão. **ANDES**. Universidade e Sociedade. N. 61, p. 156-165, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-674080346.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

ARAÚJO, Inês L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=189118078006>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ARRUDA, Elcia E.; KINJO, Carolina N.; BARBOZA, Mariana M. **O processo de mercantilização do ensino fundamental e médio, em uma capital brasileira de porte médio**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Elcia%20Arruda.doc>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ASSOCIAÇÃO Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). **UFRB aumenta oferta de vagas em cursos noturnos**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/ufrb-aumenta-oferta-de-vagas-em-cursos-noturnos/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

AVILA, Ângela Aline H. S.; MEINHARDT, Moana. A constituição interdisciplinar da Profissionalidade docente. In: XV Seminário Internacional de Educação. Educação e Interdisciplinaridade: Percursos teóricos e metodológicos. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2016. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/b84a6c12-3252-4925-9629-07a327170f87/A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20interdisciplinar%20da%20profissionalidade%20docente.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. no.11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior**: os desafios da universidade pública no Brasil. Buenos Aires, Clacso, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrotschLPB.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BATZ, Giovanni. The Ixil University and the Decolonization of Knowledge. In: SMITH, Linda Tuihawai, TUCK, Eve, YANG, K. Wayne. **Indigenous and Decolonizing Studies in Education**. Londres: Taylor & Francis Ltda, 2018. p. 103 -115. Disponível em: <https://www.academia.edu/37715355/The_Ixil_University_and_the_Decolonization_of_Knowledge>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BIZERRIL, Marcelo. A interiorização das Universidades Federais foi um acerto estratégico. **Brasil de Fato**. São Paulo, 23 out. 2018. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/23/artigo-or-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico/>>. Acesso em: 29 out. 2018.

BOTÓN, Santiago. **Guatemala**: Se levanta Universidad Ixil, sobre cenizas de la represión militar. Disponível em: <<http://ftp.telesurenglish.net/opinion/Guatemala-Se-levanta-Universidad-Ixil-sobre-cenizas-de-la-represion-militar-20150309-0050.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **DECRETO nº 7.566**, De 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 7 jun. 2016.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 8 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Univs**. Universidades Federais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/109-prestacao-de-contas-309308339/prestacao-de-contas-2005-1177343956/87-univs-universidades-federais-sp-281842087>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 01**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. **Lei nº 11.892/08**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Portal da Transparência. **Educação**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao>> Acesso em: 5 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 7**, de 3 de julho de 2018. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2018/10/par_cne_cp_7_2018.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CALDERÓN, Javier; CARDONA, Diana López. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes em el processo de formación para la transformación. In: IMEN, Pablo; FRISCH, Pablo; STOPPANI, Natalia. **I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en nuestra América**. Disponível em: <<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CAMPOS, Magaly Robalino; LARA, Diego Rendón. Formação Docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/15.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

CAMPOS, Marcelo Mallet Siqueira. **A expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no período de 2003-2014**: uma análise a partir da abordagem das capacitações. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/seminarioecono>>

mia/images/anais_2016/A-EXPANSO-DA-REDE-FEDERAL-DE-EDUCAO-PROFIS- SIONAL-TCNICA-E-TECNOLGICA-NO-PERODO-2003-2014-UMA-ANLISE-A-PAR- TIR-DA-ABORDAGEM-DAS-CAPACITAES.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **Red de Antropologías del mundo**. Bogotá: Universidad Jave- riana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007, p. 79-91. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descoloni- zar%20la%20universidad.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____, GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensami- ento heterárquico. In: _____. **El giro decolonial**. Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogo- mez.pdf>>. Acesso em: 5 jun 2017.

_____, MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina** (latinoamericanismo, posco- lonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: <<http://people.duke.edu/~wmignolo/interactiveCv/Publications/teoriassindisci- plina.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CESÁIRE, Aimé. Discurso sobre el colonialismo (fragmentos). **Latinoamérica: cua- dernos de cultura latinoamericana 54**. Madrid: Universidad Nacional Autónoma de Mé- xico, Unión de Universidades de América Latina, 1979. Disponível em: <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2998/54_CCLat_1979_Ce- saire.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CENTRO de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mapas da Educação Profissional e Tecnológica**. Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: CGEE, 2015. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/docu- ments/10182/734063/CGEE_Mapa_Web_12022016_10255.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

COMISSÃO Econômica para a América Latina e o Caribe. **Panorama Social de Amé- rica Latina**. CEPAL, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ce- pal.org/bitstream/handle/11362/42716/4/S1800002_es.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CONSELHO Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ci- entífica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-fe- deral/historico-do-conif>>. Acesso em: 10 out. 2018.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas Públicas e educação: aspectos teórico-ideológi- cos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.32, n.2, p. 209- 218, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/arti- cle/view/11869/6418>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, Brasília: Editora Cortez, UNESCO, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/da- dos/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Brasília: Instituto Naci- onal de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+--+/601f2af9-1e4e-4870-a93f-281866416420?version=1.3>>. Acesso em: 11 out. 2018.

DIETZ, Gunther. Universidades Interculturales en México. **CPU-e**, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 319-326. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303011.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la Modernidad**. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores, 1994. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Filosofia da libertação**: na América Latina. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s.d. /a.

_____. **Ética da Libertação – Na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)**: historias, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI, 2009. Disponível em: <https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/62.Pensamiento_filosofico_Caribe.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

ECOOSFERA. En Guatemala existe una universidad basada em el conocimiento indígena. Disponível em: <<https://ecoosfera.com/2017/11/indigenas-proyectos-comunitarios-medio-ambiente-universidad-ixil-guatemala/>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**, nº1. Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2003, p. 51-86.

FALS BORDA, Orlando. El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia. In: **ECO**. Revista Colombianade Occidente. Tomo XVI, n. 126, Bogotá, 1970.

_____, Brandao Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

_____. (Org.). **Participación Popular: Retos del Futuro**. Bogotá: ICFES; IEPRI; COLCIENCIAS, 1998.

_____. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. México: Nuestro Tiempo, 1973.

_____. **Ciencia, compromiso y cambio social**. Orlando Fals Borda. Antología. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas y Letras – Extensión Libros, 2014.

_____. Colonialismo, intelectualismo y eurocentrismo. In: HERRERA FARFÁN, N.A.; LÓPEZ GUSMAN, L. (Orgs.). **Compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2014. p. 91-104.

_____. Metodología. In: HERRERA FARFÁN, N.A.; LÓPEZ GUSMAN, L. (Orgs.). **Compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo Lanzas, 2014. p. 211-348.

_____. Reflexões sobre a aplicação do método de Estudo-Ação na Colômbia. Trad. Bruna Maria Bataglia Ferreira, Ígor Ferreira. In: **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 771-788. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21827>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://unegro.org.br/arquivos/arquivo_5043.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FAVERI, Dinorá Baldo de; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. In: IPEA. **Planejamento e políticas públicas**. n. 50. Jan/jul. 2018. p. 126 – 147. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/742/464?fbclid=IwAR1oEi604D2X2Q-1-s5uQT-FUrU0RSS7pjaqpOPYM28KZ5FNpKKIdlhtO9MU>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, a.14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUCHS, Henri Luiz. **O sujeito e o currículo**: perspectivas educacionais contemporâneas. As dimensões curriculares e a construção da identidade numa análise interdisciplinar. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

FUNDACIÓN Maya. **Estrategias de comunicación**. Disponível em: <<http://www.comunit.com/la/node/36890>>. Acesso em: 2 dez.2018.

GABINETE CAMPUS BENTO. Apresentações da reunião do dia 5/07. Publicação eletrônica. Mensagem recebida por <professores.bento.ifrs.edu.br>. Acesso em 13 jul. 2018.

GADOTTI, Moacir. Atualidade de Paulo Freire: continuando e reinventando um legado. In: **Verso il 3º Forum Internazionale Paulo Freire**. Re-inventando un messaggio. Milano: Centro Social Ambrosiano, 2002. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/professoradanusa7/gadotti-paulo-freire>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis, Rede Municipal de Ensino de Flo-

rianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 13 dez. 2018.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0065.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

GONZAGA, Jorge Ayres. **Reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber. Canoas, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalización y reforma educativa em América Latina: uma análise inter-textual. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

HUMEREZ, Dorisdaia C. de; JANKEVICIUS, José Vitor. **Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil**. Conselho Federal de Enfermagem. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

INSTITUTO Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2019-20123**. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014-2018**. Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Processo seletivo IFRS 2015/2**. Relação Candidato/vaga. Disponível em: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2015-2/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/candidato_vaga_02.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Bento Gonçalves, 2016. Disponível em: <https://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20163298145269ppc_licenciatura_em_pedagogia_2015__janeiro_2016.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018. Inédito.

_____. **Processo Seletivo 2016/02 IFRS**. Relação candidatos por vaga. Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2016-2/wp-content/uploads/sites/6/2016/06/Candidato-vaga-PROVA.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **Processo seletivo 2017/02 IFRS**. Relação de Candidatos por vaga. Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2017-2/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/Candidato-vaga-prova.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

_____. **Regulamento dos Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos Técnicos e Superiores do Campus Bento Gonçalves do IFRS**. Bento Gonçalves, 2018.

Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2019/01/ANEXO-RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-037-de-2018_Regulamento-dos-N%C3%BAcleos-Docentes-Estruturantes-dos-Cursos-T%C3%A9cnicos-e-Superiores-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. **Processo Seletivo 2018/02 IFRS**. Relação candidatos por vaga. Disponível em: <<https://ingresso.ifrs.edu.br/2018-2/wp-content/uploads/sites/14/2018/05/Candidato-Vaga-Prova.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip>. Acesso em: 15 set. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JINKINGS, Ivana. **Educar para além do capital**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/colunaImprimir.cfm?cm_conteudo_idioma_id=21853>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LANDER, Edgardo. **Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos**. **Estudios Latino-americanos**. UNAM. Vol 7, No 12-13, 1999, p. 25-46. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369/46620>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PERRENOUD, Phelippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1,1 n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento, modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 337-382.

_____. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, jan./abr. 2016, p. 75 -97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul**: Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América. Tese (Doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação: Universidade Federal Fluminense, 2014.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, Carlos; VAILANT, Denise. Políticas y Programas de inducción ne la docência em Latinoamérica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322/pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

MATO, Daniel. No “estudiar al subalterno”, sino estudiar com grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónica del poder. **Desafíos**, Bogotá/Colômbia (26-1) p. 237-264. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352014000100008> Acesso em: 06 jun. 2017

MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papyrus, 2000.

MEINHARDT, Moana. O percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil e a trajetória de 46 anos da Universidade FEEVALE na Formação de Professores. In: VIEIRA, Cristiane Ramos, FANCISCO, Denise Arina, MEINHEARDT, Moana. **Trajetórias Formativas**: Experiências compartilhadas no curso de Pedagogia. Novo Hamburgo: Feevale, 2016. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/83a84be3-ec05-4178-8ce7-230c6abe88f7/Trajeto%C3%B3rias%20Formativas%20-%20experi%C3%A2ncias%20compartilhadas%20no%20Curso%20de%20Pedagogia.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. Na contramão da lógica disciplinar: revisitando o ensino de graduação desde a vivência da pesquisa-ação sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Canoas, 2018. Tese (doutorado em Educação) – Unilasalle.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa decolonial**. Canoas, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle.

MENEZES, Maria Paula. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Um discurso sobre as Ciências “revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, Walter D. La lengua, la letra, el territorio (o la crisis de los estudios literários coloniales). **Dispositio**, University of Michigan - Departament of romance language, v.11. n.28/29, 1996, p.137-160. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/mignolo/mignolo.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2018.

_____. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder (Entrevistado por Catherine Walsh). **Polis**. Revista Acadêmica da Universidad Bolivariana. Revista On-

Line de la Universidad Bolivariana de Chile, Vol. 1 (4). 2003. Disponível em: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/geopoliticas-del-conocimiento.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **La idea de América Latina**. Barcelona. Gedisa. 2005. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. El lado más oscuro del Renacimiento. In: **Universitas humanística**. No. 67, enero-junio de 2009, p. 165-203. Bogotá, Colombia. Trad. Martha Cecilia Garcia V. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n67/n67a09.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad**. Buenos Aires, Del Signo, 2010.

_____. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo**. Revista del IICE. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

_____. Desafios decoloniais hoje. In: **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 1, (1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan-abr. 2014, p. 66-80. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181/10959>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. In: **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, jul.–out. 2013, p. 100-118. Disponível em: <http://abpn-revista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/191/187/>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

MONCAYO, Víctor Manuel. Presentación Fals Borda: Hombre Hicotea y Sentipensante. In: _____. **Uma Sociología sentipensante para América Latina**. Orlando Fals Borda. Bogotá, Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores, CLACSO, 2009.

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://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. In.: **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, n. 54, p. 739-760, jul.-set. 2013.

MUNSBURG, Joao Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. In: **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8298>>. Acesso em: 17 dez. 2018a.

_____, _____. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. In: **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175/7151>>. Acesso em: 28 dez. 2018b.

NAVARRO, Juan Carlos. (ed.). **Quiénes son los maestros?** Carreras e incentivos docentes en América Latina. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2002. Disponível em: <<https://webimages.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFQui%C3%A9nes-son-los-maestros-Carreras-e-incentivos-docentes-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

OCAÑA, Alexander Ortiz, ARIAS, Mar[ia Isabel, CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la Educación**. Emergencia/urgencia de una pedagogia decolonial. Santa Marta, Colombia: Editorial Magdalena, 2018.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Convênio nº 169** sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PACHECO, Elizer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em 15 ago. 2012.

PALERMO, Zulma. (comp.). **Des/colonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Siglo, 2015.

PEIXOTO, Juraciara Paganella. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil**. Lajeado, 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari.

PFEIFER, Mariana; GIARETA, Paulo Fioravante. Expansão do Ensino Superior no Brasil: panorama e perspectivas para a formação de professores. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out 2009. Curitiba. PUCPR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3136_1612.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PIMENTEL, Bóris Mara[on. (Coord.) **Buen Vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

POLIDO CHAVES, Orlando. **Sobre el derecho a la Educación em América Latina**. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación. Disponível em: <<https://educacionenelmundo.files.wordpress.com/2010/12/ponencia-op-panel-prea-samblea-cme-2010-sobre-el-derecho-a-la-educac3b3n-en-amc3a9rica-latina.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

PORTA, Luis; YEDAIDE, María Marta. Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. In: **Revista Argentina de Educación Superior**. Año 6, Número 9, p. 208-222, diciembre 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6526912.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PRETO, Fernanda Fontes. Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. Canoas, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unilasalle.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indígena**. 13(29): 11-20, 1992. Disponível em: <<https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>>. Acesso em: 5 jan.2017.

_____. Raza, etnia y nación em Mariátegui: cuestiones abiertas. In: **Estudios Latinoamericanos**, v. 2, n. 3, Nueva Época, enero-junio, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/49720/44717>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of WorldSystems Research**, Vol XI, Nº 2, Summer/Fall, p. 342-386, 2000a. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 201-246, 2000b.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **NOVOS RUMOS**, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. In: **Revista Casa de Las Américas**. Nos. 259-260, p.4-15, abril/september/2010. Disponível em: <<http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In _____. (Org.). **Des/colonialidad e bien vivir: un nuevo debate em América Latina**. Lima: Editora Universitaria Universidad Ricardo Palma, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

RED de Universidades Indígenas, Interculturales, Comunitárias de Abya Yala (RUIICAY). **Educación Superior y Pueblos Indígenas**. Fundamentos del Sistema de Evaluación y Acreditación Propia de Instituciones Indígenas Interculturales, Comunitarias de Educación Superior de Abya Yala. Abya Yala, 2012. Disponível em: <<http://ruiicay.uraccan.edu.ni/educacion-superior-y-pueblos-indigenas>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Declaração de Quito**. Quito, Equador, 2017. Disponível em: <<http://www.re-dalyc.org/html/2831/283131303011/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RIBEIRO, Débora. Descolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação quilombola. **Identidade**. São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan. - jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/download/2985/2878>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

RIO Grande do Sul. Secretaria da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

ROSA, Carolina Schenatto da. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: Horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina. Canoas, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unilasalle.

SABAS, Nancy. **Pensando en colectivo**: La Universidad Ixil y su apuesta por una educación liberadora. Menonnite Cetrul Committee. 10. out. 2016. Disponível em: <<http://www.mcclaca.org/es/pensando-en-colectivo-la-universidad-ixil-y-su-apuesta-por-una-educacion-liberadora/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SANTOS, Dulce Pereira dos. **Educação Superior e Desenvolvimento em Montes Claros/MG**: a contribuição do Curso de Geografia da FUNM (1964-1971). Uberlândia. 2015. 213 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16015/1/EducacaoSuperiorDesenvolvimento.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ROSA, Carolina Shenatto da, SILVA, Gilberto Ferreira da. Metodologias (des)coloniais: possibilidades para pesquisa em educação desde o sul. In: SEFIC 2017. Canoas, UNILASALLE, 2017. Disponível em: <<https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2017/article/view/732/670>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. Perspectivas para a educação superior no Brasil. In: NEGRI, Joao Alberto de; ARAÚJO, Bruno César; BACELETTE, Ricardo. **Desafios da nação**: artigos de apoio. v. 2, p. 333-353. Brasília: IPEA, 2018.

SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac** /Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr., 2006.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. In: **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 45, p. 117-136, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=8314&path%5B%5D=3753>>

SILVA, José de Souza. **Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver. Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento**. VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Juazeiro, BA, 2017. Disponível em <<http://conidis.com.br/apresentacoes/slides/1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.49-64, jan. a abr. de 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SISU. **Cursos mais procurados SISU 2019**: Saiba quais são! Disponível em: <<https://sisu2019.inf.br/cursos-mais-procurados-sisu-2019/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOARES, Manoel de Jesus A. As escolas de Aprendizes de Artífices – estrutura e evolução. **Forum Educ.** Rio de Janeiro, 692): 58-92, 1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins O. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan/jun. 2016. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/132/120>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

STRECK, DANILO; ROSA, Carolina S.; DAUDT, Paloma F.; LODI, L. C. Pesquisa como autoreflexão coletiva na ação: uma experiência metodológica. In: Maria Amélia Santoro Franco; Selma Garrido Pimenta. (Org.). **Pesquisa em educação** - A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2018, v. 1, p. 119-142.

SUMAK Kawsay: uma forma alternativa de resistência e mobilização. Entrevista com Pablo Dávalos. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3436-pablo-davalos>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNESCO/OREALC. **Situación Educativa em América Latina y el Caribe**: Garantizando la Educación de calidad para todos. Santiago: Salesianos Impresores S.A., 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

UNIVERSIDAD IXIL. **Porque la Universida Ixil**. Estudio y Práctica del Pensamiento Maya Ixil para el buen vivir. Disponível em: <http://www.uitc-edu.org/fileadmin/user_upload/Images/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universidad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. **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.

UNIVERSIDAD Evangélica Nicaraguense. Disponível em: <<http://www.uenicmlk.edu.ni/>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

UNIVERSIDADE Federal do Recôncavo Baiano. **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.

VAILLANT, Denise. **Construcción de la profesión docente em América Latina**. Tendencias, temas y debates. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe. N. 31. 2004. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em Latinoamérica. In: **Revista Pensamiento Educativo**, v. 41, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Avaliação de Professores em Vários Países da OCDE e América Latina. In: **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/84>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. **Formação de Formadores**. 7º Encontro de formação de professores de Língua Inglesa. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 47-113.

VIÑAN, Patricio Noboa. La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. In: WALSH, Catherine. (ed.) **Pensamiento Crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. (ed.) **Pensamiento Crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2005.

_____. Son posibles unas ciências sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. *Nômadias*, n. 26, abr. 2007, Universidad Central - Colômbia.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (De)coloniales de nuestra época. Quito, Equador: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <<http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Fanon y la Pedagogía Decolonial.** Disponível em: <https://www.scribd.com/document_downloads/direct/140192682?extension=pdf&ft=1539525696<=1539529306&show_pdf=true&user_id=216657695&uahk=>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** **Vi-
são Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. (ed.) **Pedagogías decoloniales.** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir.** Disponível em: <<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>>. Acessado em 01/05/2017.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad, año 1, n° 1, p. 17-31, 2014.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. Disponível em: <<https://redivp.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

World Trade Organization. **Services sectoral classification list.** 2003. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gns_w_120_e.doc>. Acesso em: 24 mar. 2018.