

DECOLONIALIDADES E (TRANS)FORMAÇÕES: proposições a práticas educativas interculturais

Manoela Pessoa Matos¹, Ana Patrícia Sá Martins²

Resumo

Este estudo, inserido na pesquisa educacional, investiga a formação inicial de professores/as sob a perspectiva da colonialidade do saber e da decolonialidade. Desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação, tem como foco analisar as concepções que orientam as práticas educativas de docentes dos cursos de licenciatura no IFMA – Campus Buriticupu, considerando fundamentos teóricos, influências socioculturais e a incorporação de pedagogias decoloniais, buscando compreender como promover uma formação (trans)formadora sob a perspectiva decolonial. Configura-se como um estudo de caso qualitativo, utilizando entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, com análise de conteúdo baseada em Bardin (1977). Os resultados revelam duas tendências: práticas docentes humanizadoras alinhadas ao pensamento decolonial e práticas ainda marcadas por viés eurocêntrico e transmissivo. Conclui-se que, apesar do avanço do pensamento decolonial, é necessário fortalecê-lo por meio de diálogo, formação continuada e políticas institucionais.

Palavras-chave: Decolonialidades; Colonialidade do saber; Formação de professores/as, Práticas educativas.

Introdução

O presente trabalho constitui uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UEMA), na qual analisamos as concepções de formação docente que orientam as práticas educativas de professores/as que atuam nos cursos de licenciatura no Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Maranhão (IFMA), campus localizado no município de Buriticupu, Maranhão. A investigação aborda, de forma articulada, categorias como formação docente, colonialidade do saber³ e decolonialidade⁴, que constituem o objeto central

¹Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA); E-mail: manoela.matos@ifma.edu.br.

²Professora orientadora Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); E-mail: anamartins1@professor.uema.br.

³ Para Segato (2021, p.325) a colonialidade do saber é compreendida como a “crença na aparente autoridade sapiente atribuída aos europeus”.

deste estudo. A escolha por essa abordagem mostra-se relevante ao analisarmos a dinâmica de cursos de formação inicial de professores/as, os quais, em muitos casos, ainda se estruturam a partir de uma ordem colonial de base racista no campo do saber.

Nesse contexto, os estudantes acabam submetidos a uma pedagogia que pode desconsiderar a diversidade epistêmica, o que reverbera em diferentes formas de exclusão e na constituição de docentes que tendem a reproduzir práticas educativas coloniais. Assim, buscamos entender como se manifestam as percepções sobre formação inicial de professores/as em suas práticas educativas, visando identificar expressões decoloniais na instituição investigada, ao mesmo tempo, colocamos em questão: *Que tipo de ensino e de profissionais da educação estamos formando? E, sobretudo, quais valores perpetuamos? Estamos apenas reproduzindo hegemonias eurocêntricas ou conseguimos, de fato, abrir espaço para a emergência de outras vozes, oriundas de epistemologias diversas e plurais?*

Esses questionamentos dialogam com a reflexão de Maldonado-Torres (2007, p. 131), ao afirmar que “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. Tal perspectiva remete ao conceito de *colonialidade do saber*, formulado por Aníbal Quijano, que a entende como um padrão mundial de poder atravessando as dimensões materiais, epistemológicas e simbólicas da sociedade (Mignolo, 2017a).

No âmbito da educação superior, essa compreensão evidencia a urgência de problematizar de que modo currículos e práticas educativas podem operar na reprodução de hegemonias eurocêntricas e epistemologias coloniais. Nas salas de aula, observa-se com frequência que os conteúdos ministrados reafirmam perspectivas eurocentradas, relegando a um plano secundário — ou mesmo apagando — saberes e práticas de povos indígenas, africanos e de outros grupos historicamente subalternizados. Como ressalta Porto-Gonçalves (2005), o legado colonial dominante dificulta a apreensão do mundo a partir das epistemes locais, contribuindo para a perpetuação de desigualdades. Nesse contexto, a decolonialidade, entendida como “pensamento fronteiriço” (Mignolo, 2017), apresenta-se como caminho possível: uma oportunidade de questionar epistemologias dominantes e, ao mesmo tempo, valorizar a

⁴ A decolonialidade foi interpretada por Mignolo (2017) como um pensamento fronteiriço, com potencial para tornar visíveis outras lógicas e outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica. Caracterizando-se pela promoção de igualdade e justiça no mundo, através de movimentos de resistência, contra hegemônicos, orientados por uma “nova relação entre conhecimentos úteis e necessários na luta pela descolonização epistêmica dominante” (Walsh, 2013, 288).

diversidade, na busca por igualdade e justiça (Walsh, 2013). Assim, falar em decolonialidade na universidade tornou-se uma urgência.

No âmbito desta pesquisa, o caráter plural da teoria decolonial possibilita interpretar as dualidades que historicamente sustentaram processos de exclusão étnico-racial nas instituições de ensino e nos espaços acadêmicos, manifestados por meio de currículos e práticas pedagógicas. Tal perspectiva implica, portanto, a desconstrução de narrativas hegemônicas acerca do “descobrimento”, da “civilização” e da “escravidão”, ao mesmo tempo em que questiona a suposta superioridade epistêmica e enfrenta formas de racismo ontológico e epistemológico ainda presentes nas universidades. A decolonialidade se configura, então, como um novo caminho pedagógico e curricular de reparação e recuperação da ancestralidade e interculturalidade no espaço acadêmico, a fim de reivindicarmos o reconhecimento dos saberes, conhecimento, linguagens, expressões, trabalho artístico, culturais, fé, rituais e a vida de diferentes grupos e povos, os quais foram relegados para espaços de subalternidade.

Autores como Paulo Freire, Frantz Fanon e Ailton Krenak defendem projetos pedagógicos humanizadores e libertadores, capazes de recuperar ancestralidades e reparar injustiças históricas. Nesse mesmo horizonte, Kilomba (2019), em *Memórias da plantação*, evidencia que a academia não é neutra, podendo se constituir como espaço de silenciamento e violência, sobretudo contra pessoas negras. Sua obra amplia as reflexões sobre os desafios enfrentados por estudantes em contextos diversos e multiculturais.

Nessa direção, a trajetória acadêmica e profissional vivida nos cursos de licenciatura do IFMA – Campus Buriticupu, desde 2017, motivou reflexões sobre a formação inicial de professores/as e a permanência da colonialidade do saber na universidade. A aproximação com o pensamento decolonial, aprofundada no mestrado, permitiu compreender a educação como prática intercultural e transdisciplinar, vinculada às lutas sociais (Walsh, 2013), ao mesmo tempo em que possibilitou questionar referenciais exclusivamente eurocentrados. Todavia, entende-se, que a implementação de propostas decoloniais enfrenta resistências institucionais, exigindo políticas públicas e espaços de diálogo que fortaleçam práticas inclusivas.

A investigação justifica-se, portanto, pela necessidade de discutir a colonialidade do saber e o racismo epistêmico na formação inicial de professores/as, problematizando as relações entre docentes, saberes e identidade profissional. Assim, mais do que oferecer respostas definitivas, o estudo buscou fomentar reflexões e

alternativas para uma formação docente crítica, antirracista e distante da lógica moderna/colonial/eurocêntrica.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções de formação docente que orientam as práticas educativas de professores/as que atuam nos cursos de licenciatura no IFMA, Campus Buriticupu, visando à construção de um curso multimodal de formação continuada em perspectiva decolonial. E, como desdobramento, investigar os fundamentos teóricos necessários à formação inicial de professores/as na perspectiva decolonial; reconhecer quais fatores sócio-históricos culturais influenciam suas práticas educativas, além de verificar se, e como os/as professores/as investigados/as tem desenvolvido ações que dialoguem com pedagogias decoloniais.

Metodologia

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o parecer de número: 5.695.525 e o CAAE: 63631822.1.0000.5554, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, de abordagem de caráter qualitativa por envolver pessoas e “questões muito específicas, que não podem ser generalizadas ou quantificadas” (Goldenberg, 2004, p. 17). Para este estudo, delimitamos como lócus de investigação o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Buriticupu, instalado no município de Buriticupu, situado na Mesorregião Oeste do Estado do Maranhão (MA), a aproximadamente 405 quilômetros da capital, São Luís.

A pesquisa concentrou-se nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática e contou com a participação de 10 professores/as atuantes nesses cursos, selecionados/as em razão de sua atuação direta na formação inicial docente, independentemente de suas áreas específicas de formação.

Toda a investigação se apoia no referencial bibliográfico, documental, e na teoria decolonial. Para auxiliar na percepção do contexto investigado, adotamos os seguintes instrumentos de pesquisa: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019), Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura do IFMA, entrevistas semiestruturadas e abertas, por estabelecer uma relação dialógica entre entrevistado, sujeito e objeto, mostrando-se, assim, mais adequada para captar narrativas e percepções (Minayo, 2017; Zanette, 2017; Triviños, 1987).

Desse modo, fomos a campo com 01 roteiro de entrevistas, composto por 01 questionário, empregado aos 10 professores/as voluntários/as, graduados/as em diferentes áreas de conhecimento, considerando o tempo na docência e experiência acadêmica dos/as entrevistados/as. Realizadas as entrevistas de forma individual e *online*, através do link enviado ao e-mail de cada interlocutor/a, e da ferramenta *Google Forms*, com duração média de 40 minutos, os quais retiramos trechos de suas falas, e as transcrevemos no aplicativo *Word*, organizadas em unidades de sentidos. Assim, analisamos as enunciações de 10 (dez) profissionais, sendo 03(três) mulheres e 07 (sete) homens, tendo seus nomes preservados, sendo eles/elas identificados/as por sobrenomes indígenas.

Para a geração dos dados, utilizamos a análise de conteúdo a partir da proposição de Bardin (1977), além da análise de enunciação de Minayo (2017, p. 86), que interpreta as falas como totalidades singulares, preservando contradições, incoerências e imperfeições. O processo desenvolveu-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências interpretativas (Bardin, 1977), organizadas e agrupadas em unidades de sentido.

Epistemologicamente, adotou-se o pensamento de autores situados numa visão libertadora, crítica, pós-crítica e decolonial de educação, como: Candau (2009), Freire (2011), Grosfoquel (2006), Imbernón (2011), Mignolo (2017), Quijano (2013), Segato (2021), Stubbs (2008), Walsh (2013) etc. Todo o percurso de geração, análise e interpretação dos dados bibliográficos, documentais e entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidos na perspectiva da técnica da triangulação, proposta por Trivinus (1987, p. 139), por possibilitar o cruzamento de dados teóricos e empíricos. Diante do exposto, para este trabalho, apresentamos na próxima seção, os resultados da pesquisa, detendo-nos, na percepção analítica que tivemos em relação ao objetivo geral e específico deste estudo.

Resultados e Discussão

Considerando o objetivo geral deste estudo, buscou-se compreender, por meio dos instrumentos de geração de dados e das enunciações dos/as 10 docentes entrevistados/as, como se manifestam suas percepções sobre a formação inicial de professores/as e de que forma essas percepções influenciam suas práticas educativas. Procurou-se, ainda, analisar em que medida o IFMA, Campus Buriticupu se constitui

como espaço de resistência contra-hegemônica, ao ofertar uma formação inicial mais alinhada às perspectivas decoloniais.

Os resultados da pesquisa apontam que, historicamente, as políticas educacionais brasileiras foram estruturadas sob influência de perspectivas eurocêntricas, subordinando a formação docente a interesses produtivos globais e comprometendo a autonomia curricular e pedagógica. Em contraposição, os estudos decoloniais, desenvolvidos por intelectuais latino-americanos como Quijano, Mignolo, Walsh, Grosfoguel e outros, propõem uma crítica ao eurocentrismo e a construção de uma agenda descolonizadora para a América Latina e Caribe. Esse movimento busca promover diálogo entre saberes, enfrentar o racismo e o racismo epistêmico, e questionar tradições acadêmicas excludentes, configurando uma opção decolonial de fronteira e libertação, conforme defende Mignolo (2017a).

Diante desse cenário, propõe-se a sistematização de quatro alicerces teóricos considerados fundamentais para a formação docente na perspectiva decolonial. Esses fundamentos foram elaborados a partir do referencial teórico da pesquisa e se configuram como uma alternativa à formação tradicional, uma vez que privilegiam o diálogo horizontal entre áreas do conhecimento, a valorização dos saberes locais e a ruptura com o racismo epistêmico e outras formas de violência simbólica.

Figura 1 – Alicerces estruturantes para formação inicial docente na perspectiva decolonial.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essas categorias podem servir de alicerce para uma formação decolonial, oferecendo alternativas pedagógicas para reinterpretar os currículos de licenciatura e abordar questões negligenciadas ou pouco consideradas nas práticas educativas, especialmente por professores/as responsáveis pela formação de futuros/as docentes.

No IFMA Campus Buriticupu, as enunciações dos/as sujeitos da pesquisa revelam práticas formativas permeadas por contradições. De um lado, há professores/as que se reconhecem como parte da academia e desenvolvem ações integradoras, como expressa o professor Tremembé: “[...] *vou fazer exposição itinerante nas escolas do município, vou falar sobre representatividade, racismo no Brasil*”. De outro, identificam-se olhares estigmatizados, sustentados pela colonialidade do poder e do saber, que enfraquecem a interculturalidade e o compromisso social da universidade, conforme revelam algumas enunciações.

[...] eu não fui preparado para lidar com a diversidade! Não sou preparado pra esse tipo de coisa e aí as vezes eu peço muito, porque eu sou muito sincero com relação a isso. Pessoalmente, eu acho que os cursos de licenciatura não deveriam trabalhar as questões de gênero. Mas profissionalmente eu acho que deve. Vou te dizer que tem, aonde eu estudei e a época que eu estudei a questão do homossexualismo não permeava a sociedade como é agora. Hoje, quando você entra numa turma do IFMA, você encontra numa turma casal gay, menina cis, trâns. [...] o professor precisa lidar com isso. (Tupinambá).

Nesse sentido, os resultados indicam que os/as entrevistados/as se dividem em dois grupos, conforme sintetizado no Quadro 1. O primeiro, majoritário, pode ser caracterizado como de professores/as fronteiriços (Mignolo, 2017a), que buscam tensionar e ressignificar o currículo. O segundo, em minoria, corresponde aos/as professores/as “busto falante” termo inspirado em Imbernón (2011, p.7), cuja prática educativa é assentada, exclusivamente, na transmissão do conhecimento científico, o qual o considera imutável, resultando na reprodução de epistemologias coloniais e na manutenção de vínculos — conscientes ou não — com as matrizes coloniais de saber e poder.

Quadro 1 – Impressões sobre o grupo entrevistado

Percepções fronteiriças	Percepções de viés colonial
Concepção formativa cuja prática educativa (re)significa o currículo (im)posto.	Privilegiam referências teóricas eurocêntricas.
Preocupação em fornecer aos alunos um conhecimento crítico da realidade.	Considera o conhecimento científico imutável.
Engajados com as demandas sociais e educacionais do seu tempo.	Transmitem o conhecimento acadêmico tal como está posto.
Preocupam-se outras racionalidades e formas diferentes de mediar e produzir conhecimento.	Não busca alternativas ou propõe mudanças em sua metodologia de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No grupo entrevistado, (2) dois participantes destoam das demais enunciações e apresentam percepções alinhadas a vieses coloniais. Apesar de numericamente reduzida, essa presença é significativa, pois revela a permanência e a reprodução das matrizes coloniais de poder, saber e ser no espaço acadêmico. Essa constatação reforça a necessidade premente de investir em processos de formação continuada para os/as professores/as das licenciaturas, de modo a fortalecer o corpo docente, tanto política quanto teoricamente, no enfrentamento das heranças coloniais ainda presentes.

Como desdobramento, este estudo propõe o curso “Pensamento Decolonial: (trans)formações na prática educativa”, concebido como ferramenta pedagógica multimodal voltada à formação de professores/as. A proposta tem como objetivo fomentar reflexões críticas sobre as escolhas teórico-metodológicas, incentivar a abertura a mudanças pedagógicas e epistemológicas, além de oferecer espaços de atualização, estudo e partilha de experiências.

Na análise das enunciações dos/as docentes, também identificamos cinco categorias macro, distintas entre si, que emergem de suas percepções acerca da formação inicial de professores/as. Tais categorias — Currículo, Teoria e Prática, Formação Continuada, Planejamento e Formação Humana — foram examinadas à luz dos estudos decoloniais, possibilitando compreender os sentidos e contradições atribuídos ao processo formativo docente (Quadro 2).

Quadro 2 – Amostra das categorias identificadas nas percepções docentes sobre a formação inicial de professores/as

CATEGORIAS MACRO EMERGIDAS	UNIDADES DE SENTIDOS EMERGIDAS	PERCEPÇÕES DOS/AS ENTREVISTADOS/AS
1. CURRÍCULO	Currículo defasado	[...] <i>a grade curricular é engessada. Já vem de lá. A gente faz umas mudanças. Mas num pode sair muito daquilo que vem de cima.</i> (Pankará). [...] <i>particularmente, eu não sou muito chegado no pedagógico. A grade curricular é diferente (referindo-se ao IFMA Campus Buriticupu), é um curso voltado à comunidade! A matemática pura mesmo, a gente não tem.</i> (Tupinambá).
2. TEORIA E PRÁTICA	Relação pedagógica distante	[...] <i>Eu entendo que o primeiro elemento é ele tentar fazer a relação teoria e prática. Muitas vezes o aluno só vai ter contato com o espaço onde vão trabalhar no final do curso. Ao longo do curso seria interessante estabelecer mais momentos dessa relação teoria e prática.</i> (Potiguara)
3. FORMAÇÃO	Professores/as não se	[...] <i>Você tem alunos com deficiência, limitações,</i>

CONTINUADA	sentem preparados para atuar no processo de inclusão dos estudantes	<i>vamos dizer assim, baixa visão, autismo, alunos que não conseguem escutar bem, dificuldade de enxergar e gente não tem uma formação pra lidar com isso no ensino superior. Tem a questão do gênero também. Eu não tive essa formação adequada na licenciatura pra lidar com diferentes públicos.</i> (Kaingang)
4.PLANEJAMENTO	Planejamento individual	<i>[...] no superior eu sinto falta desse planejamento coletivo. Eu não me recordo agora de ter feito planejamento coletivo no superior. Sinceramente. Não foi feito".</i> (Potiguara)
5. FORMAÇÃO HUMANA	Interculturalidade, Relações afetivas, Formação holística e inclusiva, Educação para a diversidade	<i>[...] Eu sempre falo pros meus alunos que nós estamos trabalhando com ensino, pesquisa e extensão, mas o mais importante é o ser humano, o ser humano está acima de tudo".</i> (Guajajara)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As percepções dos sujeitos da pesquisa indicam uma diversidade de posicionamentos: alguns docentes reconhecem a importância do planejamento coletivo e de práticas formativas que integrem saberes locais, alinhadas ao pensamento decolonial, enquanto outros ainda reproduzem referências eurocêntricas, centradas na transmissão do conhecimento acadêmico. Essa variação revela contradições e tensões presentes na formação inicial de professores/as.

Conclusão

A pesquisa evidencia a necessidade de giros epistemológicos que orientem projetos pedagógicos mais humanizadores e inclusivos, em sintonia com a proposta de uma universidade democrática e transformadora. Nesse processo, a epistemologia decolonial se mostra fundamental para enfrentar opressões e promover rupturas, o que exige investir em formações continuadas que fortaleçam pedagogias críticas e a desconstrução de currículos coloniais.

Agradecimentos

Agradeço à minha família e ao meu companheiro. Agradeço ao IFMA Campus Buriticupu e à Coordenadora do Departamento de Graduação – PRENAE – IFMA, pela autorização e pelas informações prestadas. Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação, turma 2022, e a todos/as os/as professores/as do programa da UEMA.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v.1, n.1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 04 de nov. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidad_e_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.
- SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.
- TRIVINUS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Série Pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-yala, 2013.
- ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.